



HAL
open science

**Effets d'une praxie de l'éducabilité cognitive par
l'orthopédagogue clinicien en France auprès des Elèves à
Besoins Educatifs Particuliers : études de cas
longitudinales sur le Haut Potentiel Intellectuel
dyssynchrone**

Carole Gassier-Bommart

► **To cite this version:**

Carole Gassier-Bommart. Effets d'une praxie de l'éducabilité cognitive par l'orthopédagogue clinicien en France auprès des Elèves à Besoins Educatifs Particuliers : études de cas longitudinales sur le Haut Potentiel Intellectuel dyssynchrone. Education. Normandie Université, 2022. Français. NNT : 2022NORMR040 . tel-03889784

HAL Id: tel-03889784

<https://theses.hal.science/tel-03889784>

Submitted on 8 Dec 2022

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Normandie Université

THÈSE

Pour obtenir le diplôme de doctorat

Spécialité SCIENCES DE L'EDUCATION

Préparée au sein de l'Université de Rouen Normandie

Effets d'une praxie de l'éducabilité cognitive par l'orthopédagogue clinicien en France auprès des Elèves à Besoins Educatifs Particuliers : études de cas longitudinales sur le Haut Potentiel Intellectuel dyssynchrone

**Présentée et soutenue par
CAROLE GASSIER-BOMMART**

**Thèse soutenue le 21/06/2022
devant le jury composé de**

MME CHIARA BIASIN	PROFESSEUR DES UNIVERSITES, Université "Il bo" de Padou	Rapporteur du jury
MME JEANNE GUIET-SILVAIN	MAITRE DE CONFERENCES HDR, UNIVERSITE PARIS 4 PARIS-SORBONNE	Rapporteur du jury
MME MAGALI BOUTRAIS	MAITRE DE CONFERENCES, UNIVERSITE AMIENS PICARDIE JULES VERNE	Membre du jury
M. JACQUES GREGOIRE	PROFESSEUR DES UNIVERSITES, Université Catholique de Louvain (Belgique)	Membre du jury
M. LAURENT LESCOUARCH	PROFESSEUR DES UNIVERSITES, Université de Caen Normandie	Membre du jury
M. THIERRY PAYEN DE LA GARANDERIE	CHARGE D'ENSEIGNEMENT HORS EPS, Lycée générique Département Paris	Membre du jury
M. RICHARD WITORSKI	PROFESSEUR DES UNIVERSITES, Université de Rouen Normandie	Président du jury
M. HUBERT VINCENT	PROFESSEUR DES UNIVERSITES, Université de Rouen Normandie	Directeur de thèse

Thèse dirigée par HUBERT VINCENT (Centre Interdisciplinaire de Recherche Normand en Education et Formation)



REMERCIEMENTS

Mes remerciements vont à tous ceux qui m'ont accompagnée au cours de ces années dans l'élaboration et la rédaction de cette thèse. Sans Hubert Vincent l'aurais-je entreprise ? Merci à lui de m'avoir poussée à prolonger mes travaux de Master. Grâce à son accompagnement j'ai certes tenté de formaliser une certaine pratique pédagogique sur le plan théorique mais j'ai aussi appris sur moi-même. Et finalement c'est bien ce que je retiens de la relation maître-élève, cet échange intersubjectif qui nous amène à une forme nouvelle et différente de confiance en soi.

Ma reconnaissance s'adresse aussi au professeur Jean-Pierre Gaté qui a encadré ma recherche théorique en ce qui concerne la pratique et l'éthique de la Gestion Mentale jusqu'à sa retraite. Son expertise sur cette pédagogie m'a été extrêmement précieuse pour aller à la rencontre d'Antoine de La Garanderie.

Jamais je ne serais « entrée en thèse » sans le support de ma famille. Entrer est bien le terme car sans leurs encouragements je n'aurais pas tenté ce défi. Il s'agit d'un travail de recherche que je n'aurais pas envisagé si le simple fait de l'évoquer n'avait pas emporté leur adhésion car, consciente de la charge qu'il représente, je n'aurais jamais pris le risque de déstabiliser notre cellule familiale. La reconnaissance passe par nos proches. Ils ont été là pour les périodes de joie, pendant les périodes de doutes. Là encore pour apporter une aide ne serait-ce que matérielle avec l'informatique, une vieille ennemie. Merci surtout à toi Xavier, omniprésent pendant toutes ces années, à partager mon bureau, à relire mon travail et surtout à m'écouter. Merci pour ta patience et pour tous les moments où tu as été tout simplement là.

Merci mille fois aux jeunes qui se sont impliqués dans cette recherche longitudinale. Rien ne les obligeait à répondre à ma demande après un temps d'oubli. Merci donc pour votre réactivité, votre dynamisme et pour l'intérêt que vous avez montré dans votre participation ; notamment lors des questionnaires finalisant les cas. Ils étaient longs et techniques. Merci donc pour votre sérieux. Merci pour les souvenirs que vous avez laissés, pour les témoignages de résilience qui résultent de votre histoire. Ils ouvrent des perspectives à la recherche et donnent de l'espoir à tous ceux qui comme vous ont connu une forme d'échec scolaire.

« Très tôt mon avenir lui parut si compromis qu'elle ne fut jamais tout à fait assurée de mon présent. N'étant pas destiné à devenir, je ne lui paraissais pas armé pour durer. J'étais son enfant précaire »

Daniel Pennac (2007). *Chagrin d'école*

Mes remerciements vont aussi aux parents qui ont participé à cette recherche. Qui se sont interrogés, qui m'ont fait confiance et qui ont cherché, du fait même de leur démarche pour me rencontrer, à contrecarrer ce sentiment d'incertitude sur l'avenir de leur enfant si bien décrit par Daniel Pennac. Merci plus généralement à l'ensemble des mères, des pères, à tous ces jeunes que j'ai croisés, anonymes certes pour cette recherche, mais bien présents dans mon esprit. Ils ont motivé cette thèse.

Table des matières

<u>INTRODUCTION</u>	7
<u>PARTIE I – Clinique de l’orthopédagogie</u>	19
<u>Chapitre 1 - Place de l’orthopédagogie au sein de la pédagogie dans le champ éducatif français</u>	21
<u>1. Les origines de l’orthopédagogie en milieux francophones</u>	21
a. <u>Naissance de l’orthopédagogie</u>	22
b. <u>Une nouvelle population d’élèves à besoins spécifiques au Québec</u>	25
c. <u>Les orthopédagogues : émergence et racines d’une catégorie professionnelle</u>	29
d. <u>Défis et modernité de la pratique orthopédagogique québécoise</u>	32
<u>2. Contexte scolaire français des cinquante dernières années</u>	51
a. <u>Les statuts de la différence en milieu scolaire</u>	52
b. <u>Bipolarisme du milieu éducatif français ; entre tradition scolaire et santé</u>	59
c. <u>Une clinique de l’orthopédagogie pour des élèves à besoins éducatifs particuliers ?</u>	70
d. <u>Le paradoxe inclusif français</u>	80
<u>3. Etat des lieux de la pratique clinique de l’orthopédagogie en France</u>	89
a. <u>Binet et l’orthopédie mentale</u>	90
b. <u>La nébuleuse française</u>	98
c. <u>Orthopédagogie, recherche-action et praxie</u>	105
d. <u>Statut de l’orthopédagogue clinicien</u>	109
<u>Chapitre 2 - Les champs conceptuels de l’orthopédagogie : influences psychologiques et éducativité cognitive</u>	117
<u>1. Intelligence ou potentiel intellectuel ?</u>	118
a. <u>Une conception unidimensionnelle et quantitative de l’intelligence</u>	119
b. <u>Des conceptions multidimensionnelles qualitatives de l’intelligence</u>	121
c. <u>Perspectives développementales et contextuelles du potentiel intellectuel</u>	129
<u>2. Impact de la notion de plasticité cérébrale sur la réflexion orthopédagogique</u>	136
a. <u>Incidences psychologiques développementales unitaires</u>	137
b. <u>Incidences psychologiques différentielles</u>	142
c. <u>Effets psychologiques sur la réflexion pédagogique : le statut de la vicariance</u>	154
<u>3. Quelles filiations psychopédagogiques pour l’éducabilité cognitive ?</u>	158
a. <u>Les origines de la psychopédagogie</u>	158
b. <u>Les perspectives contemporaines de l’éducabilité cognitive</u>	160
<u>PARTIE II – Une pratique pour l’orthopédagogue clinicien en France</u>	173

Chapitre 3 - Un choix structurel de praxie clinique	175
1. Principes d'autopsie et d'autopraxie pour une démarche clinique	175
a. <u>Contextualisation</u>	175
b. <u>De l'autopsie à l'individuation</u>	177
c. <u>Propositions pour une pratique orthopédagogique de l'autopraxie</u>	179
2. Diagnostic pédagogique versus Profil Pédagogique	186
a. <u>Les ambiguïtés du diagnostic pédagogique</u>	187
b. <u>Le Profil Pédagogique : une individuation de l'accompagnement pour un sujet réflexif</u> 196	
3. Quel usage du Profil Pédagogique pour l'orthopédagogue clinicien ?	211
a. <u>Défense du Profil Pédagogique</u>	212
b. <u>Modèle fonctionnel de l'individuation en orthopédagogie</u>	214
Chapitre 4 - La Gestion mentale : une alternative pour l'orthopédagogue clinicien	219
1. Les origines de la Gestion Mentale	219
a. <u>Antoine de La Garanderie : les clés de sa biographie</u>	219
b. <u>Un enracinement pédagogique dynamique et une posture de pédagogue</u>	221
c. <u>Les influences de la phénoménologie</u>	223
d. <u>Les apports d'Husserl et d'Heidegger</u>	224
2. Les principes fondateurs	237
a. <u>Un principe d'éducabilité universelle</u>	237
b. <u>Pour une pédagogie de la liberté</u>	242
c. <u>Primauté de l'introspection</u>	247
3. Une nouvelle éthique du connaître	261
a. <u>Statut pédagogique de la Gestion Mentale</u>	261
b. <u>Liberté thématique pour un sujet réflexif</u>	264
PARTIE III – Heuristique d'une pratique orthopédagogique	273
Chapitre 5 - Des Hauts Potentiels Intellectuels (HPI) dyssynchrones	275
1. Définir le haut potentiel	275
a. <u>Une coexistence de définitions opérationnelles pour la recherche</u>	276
b. <u>Haut potentiel : une pathologie pour l'institution scolaire ?</u>	278
c. <u>Mesures et acteurs institutionnels : une lente évolution des mentalités</u>	280
2. Définir la dyssynchronie du HPI : un syndrome multidimensionnel ?	286
a. <u>Déterminer la dyssynchronie : un « diagnostic » psychométrique sur la base du QI ?</u> .	287
b. <u>Déterminer les dyssynchronies : une démarche clinique vis-à-vis du HPI</u>	298

3.	<u>Agir sur la dyssynchronie du HPI ?</u>	306
a.	<u>Contextualisation : dyssynchronies du HPI et scolarité</u>	306
b.	<u>Question de recherche : un parti pris professionnel</u>	307
c.	<u>Problématisation : pertinence pédagogique du diagnostic en Gestion Mentale sur les dyssynchronies</u>	309
<u>Chapitre 6 - Apposer l'étude de cas à la pratique clinique de l'orthopédagogue</u>		317
1.	<u>Didactique de la recherche</u>	317
a.	<u>Un cadre anthropologique pour l'étude de cas</u>	318
b.	<u>Une recherche participative</u>	326
c.	<u>La complexité du choix des variables</u>	326
2.	<u>Application de la théorie actantielle à la problématique</u>	328
a.	<u>Présentation du modèle actantiel</u>	328
b.	<u>Transposition du modèle actantiel à la problématique de notre recherche-action</u>	333
3.	<u>Hypothèses de recherche : éprouver une pratique clinique ?</u>	338
a.	<u>Hypothèse principale : un travail introspectif particulier de l'orthopédagogue avec l'EBEP ?</u>	338
b.	<u>Un corpus d'hypothèses secondaires</u>	341
4.	<u>Défense de l'étude de cas</u>	344
a.	<u>Les raisons du choix</u>	344
b.	<u>Objectifs</u>	345
c.	<u>Instrumentalisation du cas</u>	347
d.	<u>Critiques et limites méthodologiques</u>	355
<u>Chapitre 7 – Effets d'une praxie clinique de l'orthopédagogue et perspectives inclusives</u>		363
1.	<u>Modalités des analyses</u>	363
a.	<u>Configuration d'une grille d'analyse intrasite</u>	363
b.	<u>Problématique de la comparaison intersites</u>	366
2.	<u>Analyses des sites : effets de la praxie</u>	368
a.	<u>Cas tests types</u>	369
b.	<u>Cas illustratifs polymorphes</u>	402
c.	<u>Cas inédits créatifs</u>	438
3.	<u>Discussion générale : place et posture de l'orthopédagogue clinicien dans le champ de l'éducation inclusive auprès des EHP (Elèves à Haut Potentiel)</u>	459
a.	<u>Effets du process tracing pour la théorie actantielle</u>	460
b.	<u>En quête d'une liberté individuelle par l'introspection eidétique</u>	467
c.	<u>Gouvernance de soi dans le cadre orthopédagogique</u>	474

d. <u>Posture de l'orthopédagogue en termes de médiation</u>	478
<u>CONCLUSION</u>	489
<u>BIBLIOGRAPHIE</u>	501
ANNEXES GENERALES (Volume II)	
Annexes A – Outils de la Recherche.....	A1
Annexes B - Annexes Recherche (1) : matrices.....	A39
Annexes C – Annexes Recherche (2) : données des cas.....	A79

INTRODUCTION

Ce n'est pas au détour de nos lectures que notre réflexion de chercheur a pris forme mais bien plus en raison d'une expérience, personnelle probablement, mais essentiellement professionnelle qu'elle s'est élaborée. Enseignante en histoire géographie dans un établissement parisien, la problématique de la transmission d'un savoir nous a très vite impactée dans notre pratique quotidienne. L'expérience de la classe, des éco relations en son sein, et une certaine gestion de l'élève, ont été de fait les éléments d'une remise en question sur ce point. Par la suite des expériences pédagogiques autres et différentes, vécues à l'étranger du point de vue familial, ont renforcé aussi cette problématique de l'accompagnement scolaire. Après douze années passées à l'international, l'enseignement au sein d'un système éducatif traditionnel n'était plus une évidence en ce qui nous concerne. Notre orientation professionnelle actuelle est la conséquence de ce questionnement personnel. Nous avons créé un cabinet « d'accompagnement et de formation scolaire » en 2009 ; quelques années après les deux grandes lois de 2005 qui reconnaissent clairement les élèves en situation de handicap pour l'une : loi pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées (Loi n° 2005-102 du 11 février 2005, www.legifrance.gouv.fr), et détermine les prémices d'une encore potentielle inclusion scolaire pour les Elèves à Besoins Educatifs Particuliers (EBEP)¹ pour l'autre : loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école (Loi n° 2005-380 du 23 avril 2005, www.education.gouv.fr). Elles posent ainsi les bases d'une inclusion scolaire pour tous les enfants. Notre action, pionnière à l'époque, ambitionnait de prendre en charge autrement la différence intellectuelle dans le respect des besoins de chaque élève. Or ce n'est qu'en 2013, avec la loi Peillon, que se concrétise plus clairement l'impératif inclusif sur le plan éducatif en France (Loi n° 2013-595 du 8 juillet 2013, www.legifrance.gouv.fr). Nous avons donc œuvré dans le flou d'une profession qui n'était alors qu'intuitive dans notre pays : celle des orthopédagogues sur le modèle québécois². La profession d'orthopédagogue clinicien ne se développe en effet en France que depuis 2016, où elle tend à s'organiser dans le cadre de centres de formation ou d'associations. Cette expérience que nous revendiquons nous a amenée à interroger 1) la posture de cet orthopédagogue, 2) sa pratique, sur la base d'une recherche action finalement intuitive en premier lieu. Mais elle est aussi devenue l'objet de ce travail de thèse que nous avons entrepris.

¹ Cette terminologie est postérieure à cette époque. Nous l'employons volontairement ici car cette population d'élève est au centre de nos recherches.

² Le terme d'orthopédagogue n'a pas été accepté du point de vue administratif lors de la création de notre cabinet. Nous avons dû rédiger tout un descriptif des éléments qui constituent le fond de cette profession.

Notre posture professionnelle d'orthopédagogue est bien précise. Elle est au centre de cette thèse. Elle est aussi notre quotidien. Or cette profession est une concrétisation, une praxie de l'orthopédagogie. On trouve dans un dictionnaire un peu complet le terme d'« orthopédagogie » comme sous-composant de celui de pédagogie. Sa structure intègre une idée de direction, dans le sens d'aller en droite ligne (du grec ancien, *orthós* : droit) associée à la fonction de pédagogue : celle d'accompagnement (en grec ancien *paidagōgos* soit l'esclave chargé de conduire les enfants à l'école ou encore le précepteur d'un enfant). Ce mot, apparu au XX^{ème} siècle, ferait ainsi référence d'un côté à la fonction première du pédagogue (Dictionnaire Historique de la Langue Française, [DHLF], 2012), mais d'un autre côté il naît d'une tendance de l'époque à corriger. Un phénomène « à la mode » dans le milieu médical tend en effet à généraliser le préfixe « ortho » dans le lexique scientifique pour induire une remédiation. Or cette traduction n'est cependant pas tout à fait exacte. D'origine germanique, la *Heilpädagogik*, ou « pédagogie curative », devenue orthopédagogie par la suite, identifie avant tout dans la notion de soin un besoin de « salut » (*Heil*) plus que de remédiation. La traduction de l'allemand est donc porteuse d'un contre-sens. C'est pourquoi cette dimension si particulière de l'orthopédagogie, que nous présenterons dans cette recherche, a été le plus souvent occultée par tout un mouvement de médicalisation du milieu scolaire.

En 1960, l'activité d'orthopédagogue voit le jour au Québec. Elle matérialise du point de vue de la praxie la théorie orthopédagogique. Sur le plan éducatif, ce praticien accompagne le développement de l'apprenant, individuellement ou en groupe, dans sa globalité. Il traite les aspects psychiques de l'élève. Les connaissances en didactique, psychologiques et méthodologiques caractérisent cette pratique. Plus récemment la métacognition et les recherches neuroscientifiques viennent renforcer avec leurs découvertes ce domaine de la praxie. L'orthopédagogue intervient aussi dans les différents champs éducatifs : institutions et familles pour adapter l'environnement aux besoins de l'élève. Il fait partie dans ce cadre canadien des Personnels Non-Enseignants (PNE). Leur action éducative tend à s'accroître au Québec en réponse aux attentes inclusives de la scolarité là-bas. La majorité des orthopédagogues y interagissent dans le cadre scolaire ou en libéral, au sein de cabinets indépendants, mais leur reconnaissance professionnelle demeure cependant encore incertaine, nous le verrons dans le cadre de notre présentation. En France, leur exercice est à l'heure actuelle « sauvage ». Il relève de la clinique d'une pratique qui s'exerce exclusivement en libéral. L'initiative de cette nouvelle catégorie professionnelle est le fait d'individus jusqu'à très récemment isolés, mais les pratiques fondamentalement se réfèrent au modèle québécois ; si ce n'est en termes d'outillage du moins dans l'esprit. Indéniablement, l'orthopédagogue clinicien exerce donc une fonction de médiation entre l'apprenant et le monde scolaire. S'il cherche à faire se reconnaître un jeune sur le plan intellectuel, il a par ailleurs vocation à favoriser son inclusion scolaire dans le respect de l'institution. Au-delà de l'ordinaire de la pratique enseignante, en amont de la classe ordinaire, son

rôle serait de favoriser la réintégration d'un jeune au sein de la classe, ou à moindre mal d'empêcher son décrochage. Sur le plan pratique, il utilise des techniques d'écoute et de conseils qui relèvent d'une certaine forme de médiation.

Depuis plus de dix ans, nous exerçons notre métier en tant que profession libérale. L'orthopédagogie dans ce contexte est un travail sur le terrain, au sein d'un cabinet, au contact avec une population de jeunes le plus souvent en souffrance. Une souffrance qui se traduit en termes d'échec ou de décrochage scolaire. Aujourd'hui, nous rencontrons quotidiennement des jeunes qui se marginalisent vis-à-vis de l'institution scolaire. Des jeunes qui se marginalisent par l'échec. La difficulté scolaire est donc au cœur de notre pratique. La France compte, à la rentrée 2021, 12 809 200 élèves. Parmi ceux-ci certains sont des élèves à besoins éducatifs particuliers (EBEP). Selon les chiffres du gouvernement, il y aurait 260 000 élèves en situation de handicap (<https://www.education.gouv.fr>), mais il faut ajouter à ce premier décompte les élèves allophones nouvellement arrivés, ou les enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs, ceux victimes de maladies, ceux scolarisés en SEGPA (Sections d'Enseignement Général et Professionnel Adapté) ou en EREA (Etablissements Régionaux d'Enseignement Adapté), ainsi que les Elèves à Haut Potentiel (EHP) (<https://eduscol.education.fr/1137/ecole-inclusive>). D'un point de vue théorique et institutionnel, tous ces EBEP sans restriction sont donc partie inhérente de la population des élèves scolarisés dans le cadre de l'école inclusive ; quoique les problématiques diffèrent considérablement cependant d'un élève à l'autre. Or sur le terrain de la classe ordinaire ces enfants différents, singuliers aussi ne sont pas toujours compris ni accompagnés selon leurs besoins. Manque de formation enseignante probablement, complexité de la classe ordinaire également, en termes d'hétérogénéité, de surnuméraire aussi. Les situations familiale et pandémique, plus récemment, complexifient encore plus la scolarité fragilisée de ces élèves. Il nous a semblé que ces divers facteurs pourraient être à l'origine de l'apparition des orthopédagogues cliniciens en France et de leur spécialisation auprès de cette population d'élèves. C'est pourquoi, dans le contexte des recherches sur l'inclusion scolaire, nous voulons, à travers l'étude d'une certaine posture de l'orthopédagogue, déterminer, comprendre et expliciter les effets de cette praxie auprès des Elèves à Besoins Educatifs Particuliers (EBEP) ou des élèves en grande difficulté scolaire.

Parce que chercheur en sciences de l'éducation, nous voulons aborder en lien avec cette problématique la réflexion conceptuelle qui nous occupe dans le cadre de nos recherches en premier lieu. Nous nous intéressons depuis plusieurs années aux pédagogies alternatives, portant sur la connaissance de soi³, avec l'hypothèse qu'elles pourraient maintenir l'élève potentiellement

³ Ces pédagogies ne sont pas enseignées dans le cadre des Instituts Nationaux Supérieurs du Professorat et de l'Education (INSPE). Elles obligent l'enseignant à s'engager dans une formation individuelle avec un investissement financier

décrocheur au sein du monde scolaire. Parmi celles-ci, la Gestion Mentale a fait l'objet de nos travaux antérieurs (Gassier-Bommart, 2015). Elle est également une pratique au quotidien. Deux constantes ont habité Antoine de La Garanderie (1920-2010), philosophe et pédagogue, dans sa démarche élaboratrice. D'une part, il s'est intéressé non pas à l'échec mais aux domaines de réussite chez le jeune, et d'autre part il était convaincu que l'enseignant devait être attentif à la diversité chez l'élève. Ce sont ces constantes épistémologiques qui ont justifié le choix de notre pratique professionnelle, et qui sont à la source de notre réflexion actuelle. Avec l'idée sous-jacente de définir si possible de façon claire, nette et précise le statut, le rôle et la place au sein du monde éducatif de l'orthopédagogue qui, aujourd'hui, n'est pas reconnu en France, nous nous interrogeons sur les apports que cette pédagogie aurait à la fois sur son éthique professionnelle et sur sa pratique quotidienne.

La Gestion Mentale a été ainsi nommée en référence aux gestes mentaux nécessaires à l'apprentissage. Elle s'est développée à partir des années 80 dans un contexte psychopédagogique dynamique. Concrètement, la Gestion Mentale explore, décrit et étudie les processus mentaux dans leur diversité individuelle. En d'autres termes, il s'agit d'une analyse de la conscience cognitive à partir des habitudes mentales du sujet, lors d'une prise d'information scolaire, de son traitement et de sa restitution. Analyser l'action, l'impact ou encore la portée de cette pédagogie de la connaissance de soi sur les processus à la fois individuels et personnels du sujet est au cœur de notre thèse. En quoi pourrait-elle contribuer à la question du « devenir-sujet » ? C'est pourquoi nos travaux ici ont pour objectif d'approfondir les effets de cette pédagogie, dans une dimension explicative que nous n'avons pas investie lors de nos précédentes recherches. Si à l'origine l'itinéraire mental qui caractérise les processus cognitifs dans cette théorie (mise en projet, évocation, gestes mentaux) a été le plus valorisé, aujourd'hui une attention particulière est portée à la structure de « projet de sens » qui correspondrait aux traits de la personnalité ou conduites.

Nous avons pu étudier quotidiennement, dans notre pratique, ces deux aspects et leurs effets dans le cadre d'un Profil Pédagogique en Gestion Mentale⁴. La dimension introspective y est centrale. En effet, le Dialogue Pédagogique est l'outil introspectif de la Gestion Mentale, et donc de ce profil particulier. Il a « *pour but de rendre consciente, tant pour l'élève que pour l'enseignant, la réalité mentale qui constitue le domaine de ce que nous désignons par l'expression de « pédagogie implicite »* » (de La Garanderie, 1996a, p. 101). En ce sens, la situation pédagogique est, de fait, originale. Si le pédagogue dans le cadre de ce dialogue recherche les procédures mentales de l'élève

personnel. Ces formations sont le plus souvent certifiantes. Malgré le coût en temps et en argent, elles semblent répondre à une demande croissante dans le cadre de la formation enseignante ainsi qu'aux besoins de l'élève moderne au sein de la classe. La Gestion Mentale d'A. de La Garanderie s'adresse à tous les élèves. Le Programme d'Enrichissement Instrumental de Reuven Feuerstein a plus une vocation de remédiation. Les Ateliers de Raisonnement Logiques (ARL) concernent pour leur part les apprentissages chez l'adulte.

⁴ Ce type de profil diffère de celui que propose Ph. Meirieu en didactique. Lire sur ce dernier Meirieu Ph. (1987). *Apprendre ... oui, mais comment*, Préface de G. Avanzini, Issy-les-Moulineaux, 22ème édition, 2010.

ce n'est pas pour en tirer parti lors d'une transmission de savoir ou au cours d'un accompagnement dans les apprentissages. Il a pour action d'ouvrir « le regard intérieur » de l'élève, de l'amener ainsi à s'exprimer sur ses propres procédures mentales. Il y a donc à comprendre dans cette formulation de « pédagogie implicite » qu'évoque Antoine de La Garanderie un régime très particulier d'échange : une réciprocité dans l'action pédagogique qui s'articule sur une conscientisation à deux niveaux : celle du pédagogue et celle de son élève. Le rôle du praticien, notre rôle par conséquent, est donc d'accompagner le jeune dans une conscientisation de son implicite mental. Nous reviendrons, dans le cadre de notre thèse, sur le rôle déterminant de la pratique introspective dans la conscientisation des processus intellectuels mais plus particulièrement sur celle des structures de projets de sens qui déterminerait l'identité individuelle. En d'autres termes, quels sont les effets de cette pédagogie de la connaissance de Soi au niveau des processus intimes du sujet, de son rapport aux autres, au social, au temps ? Nous supposons que la Gestion Mentale aurait entre autres effets celui de faire « revenir à Soi » le sujet. Nous estimons que l'usage du Dialogue Pédagogique qui la caractérise serait une version pédagogique moderne d'un exercice de conscience antique fondé sur le souci de soi, une aide spirituelle qui favoriserait ce retour ; un souci de soi qui est par ailleurs « oublié », ou du moins détourné par la société contemporaine, et que revisite précisément le philosophe Michel Foucault (1926-1984) dans *L'herméneutique du sujet* (2001).

1980, Foucault, lors de sa conférence au Dartmouth Collège, Etats-Unis, redéfinit le cœur de son œuvre dans la perspective non plus d'élaborer une généalogie du sujet au sein des institutions, comme précédemment, mais d'étudier comment celui-ci pourrait s'en libérer (Foucault, 2013)⁵. Ainsi « *le problème à la fois politique, éthique, social et philosophique qui se pose à nous aujourd'hui n'est pas d'essayer de libérer l'individu de l'Etat et de ses institutions mais de nous libérer, nous, de l'Etat et du type d'individualisation qui s'y rattache. Il nous faut promouvoir de nouvelles formes de subjectivités* » (Foucault cité par Gros in Foucault, 2001, p. 524)⁶. Il faudrait prendre ici le temps d'expliquer ce revirement chez Foucault dans son analyse du rapport individu-Etat. Nous ne pouvons pas nous y arrêter pleinement dans le cadre de cette recherche. Notons juste que le philosophe est plutôt soucieux, à cette époque de sa vie, d'une efficacité d'une action individuelle différente qui valoriserait pour finir les processus de subjectivation. L'homme moderne en tant que conscient de

⁵ L'ouvrage reprend deux conférences : *Truth and Subjectivity* et *Christianity and Confession* avec les variantes de la version prononcée précédemment par M. Foucault à Berkeley (Université de Californie). S'y sont rajoutés également un débat public (à Berkeley) et une interview qui précise les valeurs qui guident la recherche foucauldienne. Cet ouvrage signe le virage opéré par M. Foucault quelques années avant sa mort. Virage qui, à travers l'étude des techniques de soi, et notamment de l'examen de conscience et de l'aveu, dans l'Antiquité gréco-romaine et le christianisme primitif, annonce la généalogie du sujet moderne et l'herméneutique de soi qu'il abordera dans ses cours au Collège de France à partir de 1980.

⁶ Dans la dernière partie de l'ouvrage intitulée « Situation du cours » François Gros reprends les *Dits et Ecrits*, ensemble de textes tirés des dossiers personnels de M. Foucault et publiés en 1994 chez Galimard par D. Defert, F. Ewald en collaboration avec J. Lagrange. L'extrait repris ici et cité par Gros provient du volume IV, n°306, article « Le sujet et le pouvoir » (1982) p.228.

son être, dans sa subjectivité assumée, serait dès lors au centre d'un nouvel équilibre social. C'est pourquoi il revient sur le modèle hellénistique et romain de cette période de l'antiquité et sur ses valeurs ; remettant à l'honneur une ancienne vision de l'homme. Depuis Socrate puis Platon, une mouvance philosophique est en effet venue organiser idéalement la société hellénistique et impériale avec l'impératif du souci de soi (en latin : *cura sui*, en grec *epimeleia heautou*). A la fois conversion à soi-même et attitude générale vis-à-vis du monde, le souci de soi implique un certain nombre d'actions de soi sur soi ; provoquant des modifications ou des transformations intimes. Démarche philosophique, elle entraîne des pratiques au quotidien dans la perspective d'être un citoyen éclairé. Le souci de soi à cette époque a par conséquent été élevé au niveau d'un art de vivre, une culture du soi (Foucault, 2001). C'est cette éthique de vie, entre subjectivité et vérité, que Michel Foucault a ravivée dans ses écrits. Elle a nourri nos considérations sur l'éducation, et constitue le deuxième moment de l'élaboration de notre réflexion pour cette thèse.

La question du souci de soi, dans sa forme antique, pourrait donc être une option pour repenser la place de l'homme dans la société moderne. En soumettant cette question au public lors de ses cours de philosophie au Collège de France à partir de 1981, Michel Foucault a réactualisé le souci de soi à une époque où la notion du souci de soi était à première vue égoïste⁷. Parallèlement, c'est à cette même époque qu'Antoine de la Garanderie pose les prémices d'une pédagogie sur la connaissance de soi. Aussi, d'un point de vue théorique philosophique et pédagogique, la question du souci de soi ouvre désormais à l'Autre et repose le problème de l'adaptabilité de l'homme sur le plan social. Une mise en accord, un ajustement qui, en réalité, n'irai pas de soi, et qui d'un point de vue pratique impliquerait une intervention humaine, une médiation, philosophique à l'époque hellénistique et romaine, pédagogique nous semble-t-il aujourd'hui. Finalement, à travers une actualisation du souci de soi, quelle serait la nouvelle compréhension qu'il faudrait adopter quant à la position de l'individu vis-à-vis de ses apprentissages, et quelle en serait, en conséquence, l'impact pour celui-ci sur le plan sociétal ? Cette question en amène une autre sur le statut de l'orthopédagogue dans ce contexte de renouveau : comment définir, comprendre et expliciter l'intervention de ce dernier, notamment auprès des jeunes à besoins spécifiques ? C'est dans ce contexte, que nous nous interrogeons sur l'efficacité d'une posture pédagogique, orthopédagogique plus précisément, qui ne serait pas étrangère à l'éthique et aux pratiques du souci de soi lorsqu'elle est réalisée sur une certaine base introspective ?

Pour en venir maintenant à l'aspect plus concret et clinique de notre travail, nous avons cherché à opérationnaliser les notions mentionnées plus haut auprès de certains enfants et adolescents. Parmi notre clientèle nombre de nos élèves sont des « surdoués » d'un point de vue médiatique. Le

⁷ Dans la leçon du 13 janvier 1982, première heure. Sur la base de *L'Alcibiade*, dialogue de Platon, l'auteur revient sur les limites de la pédagogie athénienne et la nécessité d'un maître du souci.

journaliste Léon Daudet (1867-1942) est le premier à avoir utilisé ce terme en 1932 (DHLF, 2012). Il se généralise par la suite dans les années 70 en France. Son sens est très controversé aujourd'hui car il véhicule l'idée du don de naissance. Cette idée de don est aussi sous-jacente dans celui de Douance (Canada, Belgique) ou celui de *Gifted*, utilisé par les anglo-saxons. L'interprétation anglo-saxonne désignant plus spécifiquement l'élève ou l'étudiant ayant des aptitudes supérieures à la moyenne, donne à ce concept un cadre scolaire. Depuis 2019, ce point de vue scolaire est aussi celui de la France : ce sont des Elèves à Haut Potentiel (EHP). Cette dénomination récente, qui se réfère donc exclusivement à l'élève, n'est par conséquent pas celle que nous retiendrons pour cette recherche parce qu'elle exclue tout un contexte environnemental dans lequel il évolue aussi. Nous privilégierons en effet celui de Haut Potentiel Intellectuel (HPI) qui ne fige pas le jeune au niveau d'un don ou d'une avance sur les autres, qui ne l'enferme pas, non plus, dans une problématique purement scolaire. En outre la notion de potentiel introduit celle de développement. Or sur le plan sémantique, toute une évolution autour de cette notion a marqué les interprétations du HPI. Si le potentiel dans son sens premier signifiait « puissance » (du latin *Potentialis*), la philosophie du XVI^{ème} siècle privilégiera celle de « *en puissance ou virtuel* » (DHLF, 2012, p. 2734). Le terme potentiel, ainsi lié au développement de l'Homme, serait porteur d'incertitudes quant aux directions prises par ce dernier, et inscrirait le potentiel dans la temporalité et la contextualisation du vécu humain.

Dans l'optique du souci de soi, le HPI pourrait, en conséquence, apprendre à se gérer pour s'intégrer d'un point de vue social. Cependant le sens courant de ce terme, fixé dans la première moitié du XX^{ème} siècle, a réduit le potentiel à une capacité de production. De cette évolution est donc né ce paradoxe qui veut que haut potentiel implique résultats scolaires. En France, au-delà de cette croyance, le HPI s'apparente plus à une pathologie qu'à une réussite exceptionnelle. En premier lieu, nous nous sommes intéressée à ces jeunes du fait de leur spécificité intellectuelle, de leur hétérogénéité cognitive et de la dyssynchronie qui les caractérise. Nous reviendrons plus précisément dans le cadre de ce travail sur ce syndrome défini par Jean-Charles Terrassier en 1977, sur ses spécificités et ses effets également (Terrassier, 1979, 2005). Une autre raison du choix de cette population provient du fait qu'il nous a semblé que certains d'entre eux subissaient un système scolaire qui tardait à s'adapter à leur particularisme. Parmi les EBEP, ils sont en effet souvent mis à part parce que ne présentant pas de troubles particuliers, ni ne relevant d'une situation sociale complexe ou défavorisée. Force est de constater ce doute parmi les enseignants quant à leur droit à bénéficier d'aide à l'inclusion. Nous ne reviendrons pas sur l'histoire de certains de nos grands hommes français qui ne révélèrent leur génie qu'en dehors du domaine scolaire, mais ils seraient autant de preuves qui valideraient notre propos. C'est pour cette raison, et du fait de nos formations d'orthopédagogue et de chercheure, que la situation scolaire du jeune HPI dyssynchrone en France, dans la crise de la modernité actuelle, nous interpelle. Il s'agit donc de ne pas figer le HPI dans sa

dyssynchronie mais d'envisager son intelligence d'un point de vue tout à la fois dynamique et systémique. Nous pensons en effet que c'est par la re-connaissance de sa différence que ce jeune pourrait trouver sa voie. La conscientisation subjective de ses processus cognitifs deviendrait alors source de connaissance et d'émancipation. Et l'interface de la Gestion Mentale, dans la perspective d'un souci de soi repensé, pourrait permettre à ce jeune de tracer sa voie dans une scolarité qui lui est imposée.

D'un point de vue clinique, nous avons été amenée à accompagner pédagogiquement cette population d'enfants et d'adolescents, afin de les réintégrer dans le cadre scolaire, avec cette intuition que le Profil Pédagogique en Gestion Mentale répondrait à leurs besoins. Or, ce travail d'accompagnement scolaire nous apparaît, aujourd'hui, comme allant bien au-delà d'une simple relation d'aide, bien au-delà du « jeu pédagogique » entre apprenant et enseignant. En effet, si ces jeunes sont souvent victimes d'une non-reconnaissance au sein de leur environnement, ils se méconnaissent aussi sur les plans du fonctionnement ainsi que sur le « bon usage » de leur intelligence. C'est la question de la maîtrise intellectuelle que soulève désormais notre clinique. Or nous avons pu constater qu'à la suite de nos échanges, nombre d'entre eux reprenaient le chemin de l'Ecole, curieux de se confronter à l'Autre scolaire. Pourquoi ce redémarrage ? Quel est dès lors l'impact de la pédagogie pour laquelle nous avons opté ? Quels sont les effets de la médiation de l'orthopédagogue ? Pour finir, s'il n'est pas exclu d'élargir nos résultats à l'ensemble des EBEP comme à la population scolaire dans le cadre de travaux ultérieurs, comprendre pourquoi le HPI dyssynchrone serait non seulement éduicable mais accèderait aussi à sa propre éduicabilité par la connaissance de soi est devenu ici l'objet de notre recherche empirique pour cette thèse. C'est autour d'un principe d'éduicabilité cognitive, non pas psychologique mais pédagogique, associé à la différence du HPI dyssynchrone, que nous avons construit notre problématique de recherche dans le cadre de ce travail. Pouvons-nous dès lors penser que la différence serait une dynamique dans le temps ?

La différence est en effet centrale pour nos travaux : en termes de caractère qui distingue une chose d'une autre, en termes de diversité de sens également (DHLEF, 2012, p. 1027), mais au-delà, en termes de « différance ». Nous avons emprunté ce néologisme au philosophe Jacques Derrida (1930-2004) qui désigna par ce concept le dynamisme, ou l'action séparatrice, qui crée l'écart entre l'écriture et la parole, à partir d'un réseau d'oppositions et de distinctions (Derrida, 2012). La « différance » est en conséquence un « mouvement de jeu », un processus dynamique qui produit des différences, effets de celle-ci (Derrida, 1972). Dans l'esprit de cette définition, le concept de différence qui nous occupe ne reposerait plus sur des caractéristiques purement individuelles et psychologiques en ce qui concerne le sujet, ni sur le seul constat de diversités interindividuelles. La différence en tant que

dynamique de relation entre l'orthopédagogue et l'apprenant serait au cœur de ce rapport. Elle ferait le jeu de la médiation du premier, et de l'introspection du second. Elle créerait l'écart entre une forme de « discours vrai » et ses effets. Il s'agirait alors de considérer l'action séparatrice que génère la différence entre Moi et l'Autre. La différence parce que processus alors de mouvement, se développerait de fait dans la temporalité du vécu individuel. Parce que les différences que ce mouvement produit seraient des chaînes d'effets, il ne serait pas inenvisageable de chercher à agir pédagogiquement sur les différences individuelles en termes d'éducabilité. Dans la perspective d'une restauration pédagogique d'un souci de soi que nous avons évoqué précédemment, nous voulons concevoir une action orthopédagogique qui interviendrait dans ce cadre sur les processus psychologiques. Nous pensons que la différence en ce sens serait éducable.

Bien que le concept d'éducabilité remonte à l'antiquité⁸, notre proposition serait cependant innovante sur le plan scolaire lorsqu'elle introduit, indirectement certes, ce concept au sein du triangle pédagogique (Houssaye, 1992). Dans ce contexte, le processus Former prendrait alors le pas sur tous les autres, et le jeu apprenant-orthopédagogue relèguerait le savoir au second plan, tiers inclus mais alors différé au profit des précédents. Nous avons exploré les options de cette conception de l'éducabilité cognitive dans notre pratique d'orthopédagogue. Dans une perspective épistémologique sur l'apprendre, l'éducabilité cognitive aurait un rôle à tenir dans le renouvellement pédagogique actuel, si ce n'est auprès de tous les élèves du moins vis à vis des élèves en grande difficulté scolaire. Il se pourrait par conséquent qu'un travail introspectif sur le souci d'une connaissance de soi, sur les « gestes cognitifs » plus précisément, effectué avec un praticien particulier, recrée une dynamique dans leurs l'apprentissages ? C'est cette hypothèse provisoire que nous avons souhaitée confronter à la recherche de terrain.

Cette première hypothèse engendre certainement plusieurs hypothèses secondaires étant donné les problématiques qu'elle soulève tant au niveau de la réflexion théorique que dans le cadre de la praxie clinique de l'orthopédagogie. Premièrement, du point de vue de la neuroéducation, il nous apparaît que l'approche pédagogique de l'éducabilité cognitive que nous explorons dans le cadre de cette recherche pourrait opérer sur les processus intellectuels sur le plan cérébral. Il se pourrait qu'un tel travail ne soit pas sans effets sur le développement psychique du sujet. Deuxièmement, la place du médiateur dans ce contexte serait à définir. Doit-il être enseignant en tout premier lieu, bien

⁸ Le latin classique *educare* donne un caractère pédagogique à cette expression dont le sens premier est « celui d'élever, instruire » puis dans son évolution en tant que « diriger la formation de quelqu'un par l'instruction et la pédagogie » (DHLF, 2012, p. 1129). Le terme d'éducabilité est employé pour la première fois par Georges Sand qui consigne « une confiance dans l'éducabilité de l'homme » (Sand G., 1855, *La mare au diable*, II). Edouard Claparède (1873-1940) le précisa en le liant à une dimension psychologique individuelle. C'est dans *Psychologie de l'enfant et pédagogie expérimentale* (1905) que cette conception psychologique d'une éducabilité dynamique est la mieux décrite (Claparède, 2017). Il y a donc un ancrage psychologique de l'éducabilité cognitive même si les effets attendus s'expriment du point de vue pédagogique dans ce champ.

que cela pose la question de la formation en orthopédagogie de ce dernier ? Faut-il plutôt y voir l'émergence d'une nouvelle profession sur le modèle des philosophes du « Souci » ? Par ailleurs cette dimension impliquerait de se pencher sur la place de la médiation en pédagogie en tant que vecteur de l'introspection. Il y aurait bien là matière à une réflexion sur de nouvelles fonctionnalités pour répondre à la question du « Former ». Nous supposons qu'une médiation orthopédagogique visant un retour sur soi, ou de connaissance de soi chez l'élève, aurait des effets sur son autonomie et son émancipation. Quel serait alors le statut de la médiation de l'orthopédagogue clinicien ? Quels en seraient aussi les effets ? Sur le modèle québécois, comment situer les options qui s'offriraient à ce praticien encore « atypique » dans le champ éducatif français ? Ce corpus d'hypothèses sera mis à l'épreuve de la recherche de terrain que nous effectuerons dans la dernière partie de notre thèse.

Nous avons structuré notre recherche en trois parties. Les deux premières parties sont théoriques, elles se subdivisent en deux chapitres chacune. La première partie de cette étude présentera la clinique de l'orthopédagogie ; depuis ses origines jusqu'à une forme de pratique professionnelle qui relève de celle-ci. Ainsi le premier chapitre aura pour visée de comprendre le statut et la place de l'orthopédagogue dans le champ éducatif français. Il faudra pour cela présenter en premier lieu l'émergence de l'orthopédagogie, et en étudier l'application au contexte scolaire québécois, exemplaire pour cette recherche car première expérimentation d'une pratique officielle de l'orthopédagogie sur le plan professionnel dans une perspective inclusive. Le deuxième chapitre de cette partie positionne les champs psychologique et pédagogique de l'orthopédagogie. Les découvertes récentes en psychologie différentielle et cognitive, en neuroscience aussi, ne sont en effet pas sans enrichir les contenus de l'orthopédagogie.

Dans le cadre de la praxie de l'orthopédagogue, la deuxième partie de cette étude porte plus spécifiquement sur l'expérimentation de la pédagogie de l'éducabilité cognitive que nous avons sélectionnée : la théorie de la Gestion Mentale d'Antoine de La Garanderie. Dans un premier moment, au troisième chapitre par conséquent, nous défendrons le choix et les formes de cette expérimentation à travers une analyse du processus Former et avec la visée d'exploiter un diagnostic pédagogique. Nous avons par conséquent investi le Profil Pédagogique de la Gestion Mentale dans cette perspective. Par la suite le quatrième chapitre, deuxième moment de cette seconde partie, confronte la théorie de la Gestion Mentale à la pratique de l'orthopédagogue. Fondements et éthique viennent en effet cadrer la praxie orthopédagogique que nous analyserons ici.

La troisième et dernière partie de cette thèse est principalement empirique. Il s'agit d'une étude heuristique de la pratique clinique de l'orthopédagogue qui exploite la Gestion Mentale dans le cadre de l'éducabilité cognitive de l'Elève à Besoins Educatifs Particuliers. Elle est constituée de trois chapitres qui visent à en expliciter les effets, tant au niveau de la posture de l'orthopédagogue qu'en

ce qui concerne l'élève. Pour ce faire, le cinquième chapitre de cette étude a comme objectif de présenter une intelligence particulière qui se confronte aux normes institutionnelles. Parmi les EBEP, nous avons retenu celle du HPI dyssynchrone qui constituera la population que nous analyserons à titre d'exemple. Le chapitre six définit les modalités de notre recherche auprès de cet élève, ses limites également. Il s'agit d'une recherche participative où notre posture occupe à la fois le poste de chercheur et celui d'orthopédagogue. Nous avons ainsi interagi auprès de neuf jeunes HPI dans le cadre de plusieurs études de cas qui exploitent les observations issues d'un Profil Pédagogique avec ces élèves. Nous avons ensuite appliqué ce diagnostic pédagogique dans le cadre d'un suivi orthopédagogique consécutif à ce profil. Démarche également longitudinale, nous avons recontacté notre panel de jeunes *a posteriori* afin de comprendre et analyser l'impact de notre action en termes d'éducabilité cognitive à plus ou moins long terme. Cette recherche qualitative aura donc une dimension systémique certaine. L'enquête par études de cas à proprement dite ainsi que la discussion qui en découle constituent le septième et dernier chapitre de notre thèse⁹. A partir de nos résultats, nous réfléchissons aux effets de cette praxie particulière de l'orthopédagogue clinicien vis-à-vis de notre population d'étude, et plus généralement en ce qui concerne les EBEP dans une conjoncture inclusive. En outre, la question du statut de la médiation orthopédagogique dans ce contexte ne saurait être oubliée dans la perspective d'une éducation aux différences.

⁹ Un corpus d'annexes divisées en annexes générales, ou « annexes outils de la recherche », et annexes « éléments de recherche » clôture cette étude. Il est présenté dans un volume indépendant afin d'en faciliter la consultation en raison de la masse de données que génèrent les études de cas. Le premier dossier est constitué de la totalité des outils originaux utilisés dans le cadre de la démarche de recherche. S'ajoute à ce premier ensemble celui du second dossier, avec en premier lieu les annexes Recherche 1 ; soit des matrices de synthèse. Le second groupe, ou annexes Recherche 2, est constitué des éléments représentatifs de chacun des cas.

PARTIE I – Clinique de l'orthopédagogie

Cette première partie présentera l'état actuel de l'orthopédagogie en tant que praxie éducative dans les pays francophones et plus spécifiquement son existence dans l'espace éducatif français. Les origines de l'orthopédagogie, sa nature, et l'identité de l'orthopédagogue sont autant de mobiles qui nous ont amenée à développer une réflexion tant processuelle qu'universitaire sur cette profession. La philosophie et la psychologie entendent par praxie l'« *activité physiologique et psychique ordonnée à un résultat* » (DHLF, 2012, p. 2756). Depuis plusieurs années maintenant, nous avons développé sur cette base une activité professionnelle d'orthopédagogue ; une activité étayée par une réflexion sur une posture particulière du pédagogue et sa place dans le champ éducatif français. Cette section propose une analyse d'une avancée professionnelle qui, pour nous chercheur en Sciences de l'éducation, relèverait d'une formation dans ce domaine. En premier lieu, nous retracerons donc l'histoire d'une professionnalisation à la fois récente et originale du pédagogue devenu orthopédagogue dans les pays francophones. Nous exposerons par la suite nos questionnements comme les expérimentations sur le terrain français en ce qui concerne l'émergence des orthopédagogues, tant sur la foi d'une pratique exploratoire et individuelle de dix années ; ils sont le cadre de notre praxie, qu'en fonction d'une optique qui pourrait s'avérer innovante dans le cadre d'une toujours possible spécialisation enseignante, ou lorsqu'elle suggère une expertise pédagogique. Cette dimension empirique est tout à la fois la cause et le contexte de nos travaux de recherche. Cependant à ce contexte de terrain s'associe aujourd'hui une réflexion sur les neurosciences dont les récentes découvertes n'épargnent pas le champ éducatif. Objet de nombreux espoirs pour traiter l'échec scolaire, elles influencent la catégorie professionnelle des orthopédagogues à la fois sur la réflexion qui anime leur action et sur les modalités même de leur pratique ; les nouvelles conceptions sur l'activité cérébrale se corrélant en effet à la pédagogie au sein de celle-ci. Néanmoins la démarche demeure exploratoire et expérimentale. Elle n'est pas non plus exempte de paradoxes, et véhicule certaines limites. C'est en raison de ce contexte ambigu que nous avons cherché, dans un deuxième temps, à recentrer, comprendre et théoriser les perspectives que les neurosciences pourraient offrir concrètement à la pratique contemporaine de l'orthopédagogue clinicien français, avec comme optique la gestion individualisée de la différence intellectuelle chez l'élève en difficulté.

Chapitre 1 - Place de l'orthopédagogie au sein de la pédagogie dans le champ éducatif français

La pratique de l'orthopédagogie est l'objet de notre thèse. Cette appellation est essentiellement utilisée dans les pays francophones pour désigner des experts en pédagogie : les orthopédagogues. L'émergence de l'orthopédagogie est en outre souvent significative d'époques où les réformes scolaires sont apparues comme indispensables. L'évolution des mentalités, la modernisation des sociétés, leur démocratisation aussi, amènent en effet les universitaires comme le milieu institutionnel à repenser la notion de différences en termes d'inclusion et non de ségrégation comme le dispensait une approche traditionnelle. En quoi cette approche conventionnelle construite essentiellement sur un « modèle médicale » s'oppose-t-elle à la démarche de l'orthopédagogue ? Quelles sont aussi les aspects de la pratique de l'orthopédagogie dans ces pays ? Si ce mouvement apparaît relativement bien établi dans certains d'entre eux, son développement en France diffère et est encore en émergence. C'est ce que nous détaillerons dans ce premier chapitre.

1. Les origines de l'orthopédagogie en milieux francophones

Au Canada comme dans les pays anglo-saxons, au Liban, en Belgique, en Suède, en Finlande, en Allemagne ou encore en Suisse, l'idée d'une expertise pédagogique est admise et parfois intégrée au système scolaire. Depuis 1611, l'expertise atteste d'un savoir-faire en lien avec la notion d'expert. Tirée du verbe latin *periri* « qui a l'expérience de, habile à », le mot est d'abord employé comme adjectif avec le sens d'alerte, adroit. Depuis le début du XIV^{ème} siècle, il s'applique précisément à une personne qui a acquis par l'expérience une grande habileté (DHLF, 2012). Emprunté en 1495 au dérivé grec *paidagōgia*, la pédagogie fait référence, de son côté et d'un point de vue général, à l'éducation des enfants. Si dans un premier temps, elle s'identifiait en tant qu'instruction de ces derniers, elle désigne aujourd'hui la science de l'éducation des jeunes, ainsi que l'ensemble des méthodes mises en œuvre à cette fin. Elle a aussi trait à l'analyse des qualités d'un « bon » pédagogue (DHLF, 2012). L'expertise pédagogique désigne par conséquent une spécialisation pédagogique en termes d'habileté, de maîtrise d'un savoir-faire pédagogique sur une base méthodologique propre aux métiers de l'éducation. C'est pourquoi dans l'ensemble de ces états, et plus spécifiquement chez les francophones en ce qui concerne nos travaux, la formation universitaire dont relève l'expertise pédagogique est fréquemment du ressort des Sciences de l'éducation.

En outre, la formation des orthopédagogues dans ces pays est généralement validée par un diplôme de deuxième cycle (Master) ou par un Diplôme Universitaire (DU). Il s'agit par ailleurs d'une formation qui se caractérise par son interdisciplinarité (didactique, psychologie, neuroéducation, sociologie etc.). Elle a pour visée de considérer l'apprenant dans sa globalité. Il s'agit

donc d'une approche systémique qui prend en compte l'enfant ou l'adolescent souvent en difficultés dans le contexte scolaire dans ses dimensions affectives, comportementales et cognitives. Elle s'intéresse aussi aux différents milieux dans lesquels il évolue (milieux scolaire, familial et social). Globalement cette expertise pédagogique identifie le niveau de connaissances de l'apprenant ainsi que les stratégies cognitives qu'il privilégie. L'intervention pédagogique qui en découle s'appuie par conséquent sur les conclusions de cette évaluation pour proposer un accompagnement pédagogique adapté à la problématique de la situation scolaire de l'élève. Quelle est l'identité de cette « profession » ? Quelle place occupe-t-elle dans le champ éducatif des pays concernés ? Quel est le statut finalement de l'orthopédagogue aujourd'hui ? Nous nous appuyerons dans cette partie sur l'ouvrage de l'historien québécois Julien Prud'homme¹⁰ (2018), *Instruire, corriger, guérir ? Les orthopédagogues, l'adaptation scolaire et les difficultés d'apprentissage au Québec, 1950-2017*. Ce livre de référence en ce qui nous concerne par son caractère tant historique que scientifique sur la question de l'orthopédagogie et des orthopédagogues, est le seul à notre connaissance à être remonté aux origines de cette profession d'un point de vue épistémologique.

a. Naissance de l'orthopédagogie

Le terme d'orthopédagogue n'apparaît qu'au XX^{ème} siècle. Il s'est construit sur la double notion : 1) de rectitude (du grec ancien *orthós* : droit), 2) d'accompagnement pédagogique (du grec ancien *paidagōgos* : de *pais*, « enfant », et *agâgê*, « direction, conduite »). Une définition large de l'orthopédagogie veut que l'orthopédagogue ait comme tâche, sur un plan éducatif, de conduire pédagogiquement une personne ou un groupe en visant le développement global de tout apprenant (DHLF 2012). Or traditionnellement le préfixe « ortho » est d'usage correctif dans son emploi courant actuel. Une tendance sinon une habitude qui l'associe à l'idée d'un redressement, d'une correction ou encore d'une remédiation. Dans ce sens plus spécifique, le mot même d'orthopédagogie qui intrigue donc par sa polysémie proviendrait d'une traduction du terme allemand « *Heilpädagogik*¹¹ ». En 1861, ce terme apparaît chez J. -D. Georgens et H. Deinhardt qui publient *Die Heilpädagogik* (cité par E. Rosenblum, 1961, p. 165). Il est repris en 1930 par Heinrich Hanselmann qui définit la teneur de ce terme dans *Einführung in die Heilpädagogik*. Il est à noter que la traduction littérale de *Heil* donne plus spécifiquement le mot « salut ». Dans son sens premier venu du latin *salus* (v. 980), il fait

¹⁰ J. Prud'homme est professeur d'histoire dans le département des sciences humaines de l'Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR). Ses travaux de recherche portent sur l'évolution des pratiques expertes dans les secteurs de la santé, de l'éducation et de la production économique aux XX^{ème} et XXI^{ème} siècles ainsi que sur la médicalisation des déviances cognitives ou comportementales chez les jeunes enfants, à travers une histoire des difficultés scolaires, de l'autisme et de la déficience intellectuelle.

¹¹ Hanselmann H. (1930). *Einführung in die Heilpädagogik*, Zurich, Rotapfel-Verlag. Georgens J. -D. et Deinhardt H. (1861). *Die Heilpädagogik*, Leipzig, Fleischer (2 vol. 1861 et 1863).

donc référence à l'état de la personne, à la conservation ou encore à la sauvegarde (DHLF, 2012) et c'est dans ce sens que tend la définition qu'en donne Hanselmann.

Il est traduit en tant que pédagogie curative en premier lieu. A ce propos, l'article rédigé par Eve Rosenblum (1961) donne un aperçu historique de cette pédagogie centrée sur l'action éducative auprès d'enfants atteints de troubles du comportement d'origines mentales ou physiques, et dans le but d'améliorer leur état : soit soigner ou encore traiter (du latin *curare*). Il aura engendré par la suite la terminologie « pédagogie spéciale » ou « orthopédagogie » en Hollande, et celle de « *science of special education* » ou « *orthopedagogics* » dans les milieux anglo-saxons. Sa première utilisation en France est le fait du Père Henri Bissonnier (1911-2004), professeur de psychopédagogie spécialisée qui publie un premier livre en 1959 plusieurs fois réédité sur la *Pédagogie de résurrection, de la formation religieuse et de l'éducation chrétienne des inadaptés. Introduction à une orthopédagogie catéchétique* puis un second en 1964 sur *L'expression, valeur chrétienne dans la vie, la psychopédagogie et l'orthopédagogie* (cité par Prud'homme J., 2018, p. 37)¹². Toutefois, il faudra attendre encore plusieurs années avant de voir émerger l'idée d'une orthopédagogie française (*infra.*).

On doit aux universitaires la généralisation de l'orthopédagogie dans les années 60¹³. En Europe, l'Université de Fribourg la diffuse au sein de son Institut de pédagogie curative puis en 1967, elle fait paraître le premier numéro de la revue *Travaux de psychologie, pédagogie et orthopédagogie* (Prud'homme J., 2018). Néanmoins, l'orthopédagogie si elle est un sujet d'étude du point de vue de la recherche scientifique n'ouvre cependant pas sur une voie professionnelle. Le virage va s'opérer au Canada. En 1965, naissent au Québec les facultés en Sciences de l'éducation dont la vocation affirmée était de former les enseignants. Le Québec dans ces années est confronté à une massification de la population scolaire. Une modernisation de la formation enseignante devient dès lors impérative.

¹² Bissonnier H. (1959). *Pédagogie de résurrection, de la formation religieuse et de l'éducation chrétienne des inadaptés. Introduction à une orthopédagogie catéchétique*. Evreux, Fleurus. Bissonnier H. (1964). *L'expression, valeur chrétienne dans la vie, la psychopédagogie et l'orthopédagogie*. Mayenne, Fleurus.

¹³ Les sites suivants détaillent les cursus spécifiques à l'orthopédagogie dans les états ou pays francophones à l'heure actuelle : 1) au Canada : Université du Québec A Chicoutimi (UCAQ)

<http://www.uqac.ca/programme/3053-dess-en-orthopedagogie/>, Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR)

https://oraprdnt.uqtr.quebec.ca/pls/apex/f?p=106:10:::10:P10_CD_PGM,P10_RECH_CRITERE,P10_RECH_VALEUR,P10_RECH_DESC:2512.P2_CD_NIVEAU.MATR.%5CMA%C3%A0trises%5C Université du Québec à Montréal (UQAM)

<https://admission.umontreal.ca/programmes/dess-en-education-option-orthopedagogie/>, Université de Sherbrooke

<https://www.usherbrooke.ca/as/programmes-detudes/2e-cycle/microprogrammes-de-2e-cycle-en-adaptation-scolaire-et-sociale/cheminement-en-orthopedagogie/>, Université du Québec en Outaouais (UQO)

<https://uqo.ca/dep/sciences-education/maitrise-education>

2) en Belgique : Université de Mons FPSE <https://web.umons.ac.be/fpse/fr/formations/orthopedagogie-clinique/>,

UCLouvain <https://uclouvain.be/fr/etudier/iufc/orthopedagogie-clinique.html>.

3) en Suisse : Universités de Fribourg et Genève mais sous l'intitulé originelle de Pédagogie curative <https://www.orientation.ch/dyn/show/1900?id=804>,

4) au Liban, à l'Institut Libanais d'Éducateurs (ILE) de l'Université Saint-Joseph.

<https://www.globetoday.net/index.php/news-articles/on-the-spot/item/805-etudier-1%E2%80%99orthop%C3%A0dagogie-et-devenir-orthop%C3%A0dagogie-%C3%A0-1%E2%80%99usj>.

Leurs conceptions de l'orthopédagogie ne sont pas homogènes en raison des attentes culturelles et scolaires spécifiques à chaque pays, et des besoins institutionnels mais dans leur ensemble, ces différentes formations recoupent toutes les champs de la didactique et de la psychologie des apprentissages.

La commission Parents en 1964 juge sévèrement les écoles normales qui disparaissent en 1969 ; la formation enseignante québécoise dépendra désormais de l'Université. Au sein des enseignements en pédagogie, dans leur département des Sciences de l'éducation, l'Université de Montréal d'un côté (1967) et celle de Sherbrooke de l'autre (1970) ouvrent toutes deux des programmes d'« orthopédagogie ». L'une comme l'autre propose d'abord une licence ou baccalauréat en orthopédagogie à laquelle s'ajoutera rapidement une maîtrise en orthopédagogie pour la première (1972) et une option « orthopédagogie » pour sa Maîtrise en éducation (1971) pour la seconde (Laplante, 2012 ; Prud'homme J., 2018).

Il est à noter premièrement que cette prise en charge par l'Université d'une formation en expertise pédagogique se fonde d'abord sur la tradition enseignante. Le cursus doit donc se conformer à une spécialisation de celle-ci dans une perspective curative pour des élèves porteurs de troubles mentaux ou physiques sur la double base de la rééducation, notamment à la sociabilité, et de l'animation de la classe (éducation physique, pédagogie par le jeu, arts). C'est donc l'objet qui spécifie l'orthopédagogie à l'aube de son existence. Deuxièmement que la recherche y prend une place rapidement plus consistante sous l'influence de chercheurs comme le psychologue Ali Hamein à l'Université de Montréal. Docteur en psychologie de l'Université de Genève, il prend la direction du baccalauréat d'orthopédagogie en 1966. Il succède à Aimée Leduc, initialement praticienne en école privée auprès d'élèves déficients. Hamein va introduire une réforme en profondeur du baccalauréat ; initiant des cours de rééducation cognitive et psychosociale sur la base de la psychologie développementale puis des cours de didactique spécialisée en mathématiques et en lecture. De cette orientation découlera une mouvance plus clinique de l'approche orthopédagogique qui ne sera pas sans conséquences (*infra.*) pour cette formation (Prud'homme J., 2018). Il nous est dès lors apparu que pour mieux comprendre la genèse, les courants comme la fonction de cette profession en devenir que représente l'orthopédagogue un détour par l'histoire des orthopédagogues québécois était nécessaire. Parce que la plus ancienne¹⁴, elle est en effet exemplaire vis-à-vis des problématiques auxquelles se confronte l'orthopédagogie française contemporaine.

¹⁴ La formation en orthopédagogie comme la profession d'orthopédagogues dans les autres pays francophones remontent au plus tôt aux années 2000. La Faculté des Sciences de l'éducation de l'Université Saint-Joseph au Liban fondée en 2002 propose des formations en orthopédagogie mais seulement depuis 2005, date à laquelle l'Institut Libanais d'Éducateurs (ILE) lui est rattaché. Cet institut est chargé dès lors de former les enseignants des cycles préscolaires et primaires ainsi que les orthopédagogues. Fondé en 1956, l'ILE propose depuis plus de 50 ans une formation volontairement pédagogique et technique. Il offre également aujourd'hui aux professionnels de terrain une formation continue académique solide (Hoyek S.& Zohrabian G. -P.,2007). En Belgique, la loi du 10 juillet 2016 reconnaît et définit l'action de l'orthopédagogue et la rattache au domaine de la santé (www.legifrance.gouv.fr). Deux types d'orthopédagogues vont cohabiter : l'orthopédagogue qui évalue les capacités d'adaptation d'une personne en situation de handicap, l'orthopédagogue clinicien qui établit un plan de soutien et un suivi tous deux conformes aux besoins de la personne traitée (Haelewyck M. -C. et Geurts H., 2016). L'Association Francophone des Orthopédagogues cliniciens (AFO) est créée en juillet 2017 <https://afortho.be/>. Deux arrêtés royaux en 2019 instituent par la suite la professions des orthopédagogues : le 25 janvier 2019, publié le 25 février 2019, l'Arrêté royal fixant la date d'entrée en vigueur de l'article 25, § 1^{er}, de la loi coordonnée du 10 mai 2015 relative à l'exercice des professions des soins de santé, pour la profession d'orthopédagogue clinicien (Numac 2019040321 -

b. Une nouvelle population d'élèves à besoins spécifiques au Québec

Entre le XIX^{ème} et le XXI^{ème} siècle, la conception de l'enfant déficient va profondément évoluer. Au Québec, la nouvelle terminologie est significative de l'évolution des mentalités en lien avec les découvertes scientifiques en recherche cognitive. La perception québécoise fait assurément office de pionnière dans ce domaine. En quelques décennies, elle est passée d'une notion de déficience mentale chez l'enfant et l'adolescent, dans une démarche exclusive, à une conception centrée sur l'enfant « exceptionnel » puis sur la détermination de troubles spécifiques qui vise une intégration de celui-ci au sein du contexte scolaire (Prud'homme J., 2018). Que présuppose ces changements de terminologie ? De cette évolution découle une révision profonde de la conception même de la différence qui s'éloigne de fait de la sphère médicale. Faut-il estimer que ce glissement vers un cadre scolaire soit à l'origine d'un besoin d'expertise plus adapté désormais à l'enseignement ordinaire ? L'analyse du modèle québécois que nous présentons dans ce qui suit pourrait y répondre. Il a induit, nous semble-t-il, une mouvance générale au sein des pays francophones avec le développement de la catégorie professionnelle des orthopédagogues. Ainsi l'existence de cette profession se justifierait par l'association des notions de différence et de difficultés scolaires dans une société devenue plus inclusive.

L'approche chronologique des difficultés scolaires que propose J. Prud'homme transcrit clairement ce processus évolutif qui va « *des enfants troublés aux enfants troublants* » (Prud'homme J., 2018, p. 17) ; troublés par référence aux troubles psychiques médicalisés, troublants parce que déstabilisant pour un milieu éducatif. Un transfert de champs par conséquent en termes de causalité lorsque la différence est concernée. Une causalité non plus médicale ou psychologique en termes de déficience mais désormais pédagogique lorsque le développement intellectuel de l'élève est impliqué. Ainsi, dans le cadre de la mise en place du secteur de l'enfance inadaptée avant 1965, l'héritage du XIX^{ème} siècle en termes de vocabulaire et de tests de QI s'exprime dans une ségrégation au niveau du secteur de la santé. En effet « *l'enfant troublé, qui ne sait pas assimiler l'école, apparaît comme une limite à ce projet. Il irrite ceux qui veulent une modernité efficace et afflige ceux qui rêvent d'une modernité juste. Il devient dans le langage du XIX^{ème} siècle, un « enfant inadapté », qui se dresse en porte à faux au progrès social, économique et politique* » (p. 18). La question appartient dès lors aux experts médicaux (médecins, psychologues et psychiatres) qui recommandent « l'enfermement » de

http://www.etaamb.be/fr/arrete-royal-du-25-janvier-2019_n2019040321.html), et l'Arrêté royal du 26 avril 2019, publié le 22 mai 2019 (Numac 2012120277 notes 7) ; Arrêté royal fixant les critères d'agrément des psychologues cliniciens, ainsi que des maîtres de stage et des services de stage (<https://drive.google.com/file/d/1Sh18gxs8iofLWsyiHZPcVYzWdrBcQDoi/view>). Ces arrêtés reconnaissent et inscrivent la profession des orthopédagogues au champ de la santé. Les universités belges en Sciences de l'éducation ont généralement anticipé ce mouvement créant des certificats d'Université en Orthopédagogie Clinique sur deux ans dès l'année universitaire 2016-2017 pour l'Université de Mons FPSE, en 2018-2019 pour l'UCL Louvain.

ces enfants sur le principe d'une pathologisation de la déficience ou notion « d'hygiène mentale » ; au mieux une scolarisation en classe spéciale ou en internat spécialisé vers le milieu du XX^{ème} siècle. Toutefois, si « *le test de QI ne sert pas tant à aider les faibles d'esprit qu'à leur exclusion des classes normales (...) il reste qu'en constituant les jeunes inadaptés en populations bien identifiées, l'usage des tests stimule la création d'organismes spécialisés qui sont plus proches de l'école que de l'asile* » (p. 23). Paradoxalement, les tests à visée exclusive sont cependant à l'origine d'une mutation des mentalités, certes modeste, en faveur d'une scolarisation possible des jeunes déficients. Des initiatives sur le plan scolaire, localisées, et classiquement du fait des religieux, coexistent à cette époque avec un système médical volontairement ségréatif. Elles engagent une autre perception de ces jeunes et leurs actions portent sur la pédagogie plus que sur la clinique. Une ambivalence sociale transparait donc en ce qui concerne la gestion de ces jeunes. Une conception d'appartenance au champ médicalisé (modèle ségréatif) s'oppose à une volonté ponctuelle et timide d'intégration scolaire (modèle intégratif).

La massification de l'enseignement, due au babyboom de l'après-guerre, et la Révolution scolaire dite « tranquille » (1960) qui en résulte vont marquer le renouveau éducatif québécois avec l'apparition d'un Ministère spécialisé de l'Éducation (1964) et le renforcement des commissions scolaires aux échelons régionaux. « *S'impose, en effet, l'idée que la scolarisation n'est pas un privilège mais un droit* » (Prud'homme J., 2018, p. 26). Une intégration relative par l'école se met donc en place sur la base de « l'enfance exceptionnelle »¹⁵. L'idée même de la déficience tend à disparaître au bénéfice de celle de difficulté des apprentissages. Une nouvelle nomenclature voit le jour en 1968, celle des Elèves en Difficulté d'Apprentissage et d'Adaptation (EDAA)¹⁶ qui remplace celle « d'enfants inadaptés ». Ce virage institutionnel reconnaît désormais une difficulté scolaire élargie en y incluant « *les cas de « perturbation affective », de « déviation physique » et de « déviation au niveau des apprentissages », y compris en présence d'un QI normal* » (Comité COPEX¹⁷ cité par Prud'homme J., 2018, p. 30). Cette normalisation de la difficulté des apprentissages en termes d'adaptation et d'intégration a pour conséquences 1) une explosion du nombre des élèves en classes spéciales et donc une complexification de la structure scolaire 2) l'émergence des diagnostics

¹⁵ La ségrégation sur la base de la déficience va cependant perdurer en parallèle au-delà des années 70. Elle a pour but implicite d'alléger les classes régulières (Prud'homme J., 2018).

¹⁶ Cf. Gouvernement du Québec - Annexe X « sur l'enfance inadaptée » du *Décret tenant lieu de convention collective entre les instituteurs et les commissions scolaires régionales*, Arrêté en conseil, n° 3811-72 du 15 décembre 1972 qui reprend la convention collective de 1968 (Prud'homme J., 2018)

¹⁷ Ce Comité Provincial sur l'Enfance Exceptionnelle (COPEX) est initié dans la convention collective de 1968 mais ne sera actif qu'à partir de 1974. Comité multi-parties, il s'oppose à la ségrégation et à l'usage abusif des tests de QI. Contre les formes d'étiquetage, il défend l'intégration des jeunes en classe régulière et influence la politique éducative québécoise (Prud'homme J., 2018). Il publie en 1976 un rapport sur *L'éducation de l'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage au Québec. Rapport du comité provincial de l'enfance inadaptée, T. 1, Bilan*. Ce rapport officialise la volonté gouvernementale d'intégration scolaire (Tardif et Mukamurera, 1999 ; Tardif et Le Vasseur, 2005 ; Laplante, 2012, Prud'homme J., 2018).

« scolaires »¹⁸ et la multiplication des professionnels dans ce domaine, 3) l'apparition d'un premier étiquetage scolaire de la difficulté. Ainsi le secteur santé voit-il son influence diminuer en faveur du secteur éducatif lorsqu'il s'agit de gérer l'ex-inadaptation scolaire chez l'enfant et l'adolescent. Avec l'intégration se manifeste par ailleurs une population d'élève particulière qui implique l'adaptation du corps enseignant cette fois-ci.

Les années 70 à 80 voient se développer les sciences cognitives. Le trouble d'apprentissage ou « déviation au niveau des apprentissages » fait son apparition et, précise J. Prud'homme, « *déclasse ainsi la déficience intellectuelle, dont l'effectif baisse en nombres absolus durant cette période (...). Le classement des inadaptés se reconstruit donc autour d'une majorité de « troubles d'apprentissage » et d'une minorité de « débiles légers »* (Prud'homme J., 2018, p. 62). Nait alors le paradoxe scolaire « *des inadaptés d'intelligence normale* » (*idem*). Une population d'enfants devenus troublants par leurs besoins éducatifs d'une part et leur spécificité cognitive d'autre part. En d'autres termes, les troubles d'apprentissage viennent renforcer la palette de la difficulté des apprentissages. Or à la suite de J. Prud'homme, il est évident à cette époque que « *cette catégorie en émergence, dont la caractérisation aux Etats-Unis est encore expérimentale, a un caractère résiduel : elle regroupe tous les cas d'incapacité scolaire persistante que ne parviennent pas à expliquer les tests de QI, l'enfant présentant malgré ses échecs une « intelligence normale »* » (Prud'homme J., 2018, p.49). La catégorie du trouble de l'apprentissage si elle étiquette le jeune normal mais en difficulté favorise par ailleurs la multiplication des diagnostics auprès de ce type de jeunes ; raison pour laquelle semble-t-il leur effectif ne cesse d'augmenter¹⁹. Ce phénomène exponentiel questionne de fait la politique scolaire du Québec.

Une nouvelle étape ne sera cependant franchie qu'une vingtaine d'années plus tard pour limiter l'hétérogénéité des comportements et des environnements dans la gestion du trouble des apprentissages. Afin de contrôler l'inflation de diagnostics, issus de spécialistes variés et souvent divergents, le Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) fait montre d'une volonté de catégorisation plus fine dans la perspective de clarifier le domaine de l'expertise scolaire²⁰. Comme l'a retracé J. Prud'homme, une nouvelle politique de l'adaptation est publiée en 1999, et dès 2000 des directives énoncent de nouvelles règles de classification et de financement des aides. Un concept d'Elèves

¹⁸ Cette notion du diagnostic est apparue en 1732 emprunté en 1584 au grec tardif *diagnôstikôs* « capable de discerner » en médecine. A partir de 1899, le diagnostic indique une conclusion prospective résultant de l'examen approfondi d'une situation critique (DHLF, 2012). Associé au monde scolaire et sous ce sens, il enferme à notre avis l'élève dans ses difficultés ; l'inscrivant *de facto* dans une nécessité curative.

¹⁹ En 1971, l'effectif de jeunes atteints d'un trouble des apprentissages représentait 30% des EDAA, 56% en 1976 et 71 % en 1991 (Prud'homme J., 2018, pp. 49, 62 et 82).

²⁰ A cette période, il existait 31 catégories et sous catégories reconnues pour caractériser un trouble des apprentissages. Malgré cette diversité, de nouvelles catégories continuaient de voir le jour à l'initiative des associations de parents, d'organismes de spécialistes ou de professionnels du marché éducatif ; leur définition, leur interprétation et l'application des mesures adéquates variant d'une région à l'autre d'un établissement scolaire à un autre établissement scolaire. (Prud'homme J., 2018, p. 133).

Handicapés ou en Difficulté d'Adaptation ou d'Apprentissage (EHDAA) remplace celui des EDAA. Désormais une subdivision oppose dans cette population les « handicapés » aux élèves en Difficulté d'Adaptation ou d'Apprentissage (DAA). Les troubles développementaux parmi lesquels et à titre d'exemple on peut citer le Trouble Déficitaire de l'Attention avec ou sans Hyperactivité (TDAH) ou la dyslexie font désormais partie de cette dernière catégorie mais aussi les élèves à risque non formellement « diagnostiqués ». Ils ne donnent pas lieu à des aides financières et dépendent des commissions scolaires régionales. En définitive, les DAA sont scolarisés en classe ordinaire sur la base d'une non-catégorisation qui exclurait le diagnostic systématique. La terminologie du handicap concerne les handicaps physiques, les troubles de langage sévères, l'autisme, les troubles sérieux du comportement, la déficience intellectuelle avancée et les troubles mentaux. Ils impliquent un suivi médicalisé, psychologique et parfois orthophonique. Les élèves atteints de handicap sont plutôt scolarisés en classes spéciales, et le financement des aides individuelles relève du MEQ à la demande des commissions scolaires (Prudhomme, 2018).

Ainsi avec cette politique de normalisation du gouvernement et la Loi de l'instruction publique de 1997 qui cible une intégration en système scolaire régulier (classes ordinaires et classes spéciales), l'existence, ou du moins la reconnaissance, des élèves à besoins particuliers au sein de la classe est désormais actée. Selon J. Prud'homme, « *à partir de 2015, il est devenu généralement admis qu'environ 20% des élèves du Québec présentes des difficultés particulières* » (Prud'homme J., 2018, p. 134). En juillet 2001, un nouveau règlement en faveur de la différenciation pédagogique et du soutien individualisé amorce en dernier lieu un processus d'inclusion scolaire autour de la notion de catégorie d'élèves à risque. Si cette nouvelle notion de l'élève DAA exprime désormais l'élasticité du concept de difficulté d'apprentissage, elle n'est cependant pas sans danger car, bien que cherchant à limiter la catégorisation, elle revalorise implicitement le risque et pourrait faire office de « salle d'attente » de l'échec ; comme l'a par ailleurs signifié Prud'homme. En effet, « *la souplesse du concept de « risque » incite de plus à élargir les critères de signalement, par exemple en désignant un élève sur la base d'échecs scolaires prévus plutôt qu'avérés* » (Prud'homme J., 2018, p.137). C'est pourquoi la réalité du terrain est autre et le glissement observable vers une catégorisation clinique de troubles perdure au niveau de l'ensemble des EHDAA.

Par ailleurs, s'il est certain que la majorité de ces jeunes fait désormais partie du quotidien de la classe ordinaire aujourd'hui au Québec, il n'en est pas moins vrai que leur spécificité y est souvent mal vécue. C'est bien ce ressenti qui s'exprime dans cet extrait d'une lettre collective émise par un groupe de décrocheurs en 2008 repris par J. Prud'homme : « *Nous avons tous vécu des difficultés scolaires dès le début du primaire. Très tôt, nous avons été marqués au fer rouge : troubles d'apprentissage, troubles de comportement, dyslexiques, hyperactifs, audimueets...ces marques ne*

nous quittaient jamais » (Blanchette et al.,²¹ cité par Prud'homme J., 2018, p. 175). Cette population en classe ordinaire de jeunes à besoin spécifique (DAA) interroge par conséquent le concept d'adaptation inclusive suivi par le gouvernement québécois mais aussi l'accompagnement éducatif et la formation enseignante.

En ce qui concerne le modèle québécois, l'existence même de ces élèves à risque est donc étroitement liée à un processus scolaire intégratif puis inclusif qui s'est lentement structuré à partir des années 80, et qui les fait exister mais non se développer. Il n'est pas sans rappeler cette même évolution qui caractérise le système scolaire français depuis la massification et le collège unique des années 70 ; avec la disparition du modèle ségrégatif en faveur d'une intégration de l'élève à la classe ordinaire, jusqu'à la politique inclusive voulue par la loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école du 23 avril 2005 (www.legifrance.gouv.fr). Avec cette réserve cependant que le concept québécois semble mieux construit ; distinguant d'un côté le Handicap, de l'autre les DAA. Cette distinction conceptuelle pourrait lever en France, à notre avis, une certaine confusion des situations au niveau de la perception scolaire sur les jeunes en difficultés. Une perception qui véhicule somme toute une vision très globalisante au niveau des jeunes à besoins éducatifs particuliers comme de leur gestion. De plus, le flou de la nomenclature traduit une hétérogénéité au sein de cette population de jeunes qui est trop souvent problématique à l'échelle de leur insertion scolaire comme au niveau de la formation des enseignants. Il n'en est pas moins certain que la difficulté scolaire de l'élève est désormais au centre des politiques éducatives gouvernementales françaises, et fait aujourd'hui l'objet de nombreuses recherches que nous ne souhaitons cependant pas détailler ici. Par ailleurs, la différenciation pédagogique auprès des élèves bien qu'actée par la loi d'orientation sur l'éducation du 10 juillet 1989 (www.legifrance.gouv.fr) demeure trop souvent encore un luxe au sein de la classe. Il nous semble que ces divers phénomènes exigeraient par conséquent une réflexion particulière, une réforme en profondeur peut-être, du mode éducatif en termes d'accompagnement tant pédagogique que psychologique dans l'espace scolaire français.

c. Les orthopédagogues : émergence et racines d'une catégorie professionnelle

A travers une histoire de la difficulté scolaire au Québec depuis 1950, Julien Prud'homme a fait « le pari » de pouvoir aider « à *démêler l'écheveau déconcertant des défis professionnels, politiques et conceptuels qui s'imposent aujourd'hui (...)* [car] *l'histoire des difficultés scolaires est celle d'une constante incertitude. Agir auprès, sur, ou avec des enfants est un geste délicat qui comporte une part inévitable (et sans doute souhaitable) de doute* » (2018, p. 7). En d'autres termes, une constellation de professionnels de la difficulté scolaire est venue étayer au fil du temps la

²¹ Blanchette V, Dêchesnes M., Dupont S., Haché E., Jacques K., Labrie J., Sirois J. et Toshan J. (2008). Décrocheurs ou décrochés ? *Le Devoir*, p. A7.

démarche éducative. L'étude statistique de ces professions réalisée sur les années 1990 et 2000 de Maurice Tardif²² et Louis Le Vasseur (2005) corrobore largement ces propos. Sur cette période, la croissance de la population du Personnel Non-Enseignant (PNE) est constante. Ils notent une augmentation de la profession des psychoéducateurs et des orthopédagogues de 93%. Et si les psychologues et les conseillers en rééducation ne représentent que 9% de hausse, les orthophonistes et les audiologistes voient leur nombre s'accroître de +63%. Cette croissance va de pair avec celles du Personnel de Soutien Technique et Paratechnique (PSTP : surveillants d'élève +38% et éducatrice en service de garde +240%) ainsi que de celle des techniciens en éducation spécialisée (+155%) et en travail social (+127%). Les chiffres sont parlants et font donc état d'un accroissement significatif des intervenants spécialisés dans le système scolaire du Québec en réponse aux besoins d'une population accrue d'élèves en difficulté²³.

Selon ces auteurs, la cause en est la complexification et la fragilisation du lien scolaire qui *« peut se définir comme ce qui retient l'élève à l'école ou ce qui lui permet d'intégrer la norme scolaire, entendons ici ce que l'institution attend de l'élève (discipline, coopération, ponctualité, assiduité du travail, créativité, etc.). Il comporte une dimension juridique dans la mesure où le régime de scolarisation est obligatoire »* (Tardif et Le Vasseur, 2005, p. 107). Or cette dimension ne va pas de soi pour l'élève dont le lien avec l'école se base sur son vécu scolaire comme sur ses croyances personnelles vis-à-vis de l'institution scolaire en lien avec son milieu familial et une perception subjective de sa progression. Dès lors *« un nombre important d'élève éprouve ce que les spécialistes appellent des troubles du comportement. D'autres encore, sans être étiquetés de la sorte, vivent au cours de leur cheminement scolaire des situations de crise ou des expériences (drogue, violence, bandes, etc.) qui, d'une façon ou d'une autre, compromettent leurs chances de réussite à l'école. Dans certains cas, c'est l'intégrité personnelle de l'élève qui est menacée »* (p. 108). La définition du trouble relève ici d'un registre autre que celui de la déficience. Les auteurs introduisent une nouvelle dimension explicative de celui-ci avec une considération d'ordre social. Ce nouveau paradigme complète et élargit le champ des difficultés.

L'urgence de ces situations particulières et souvent critiques impose d'autres modes d'action rapides et adaptés qui ont pour objet la reconstruction du lien scolaire et que n'offre pas la structure scolaire classique (enseignants, administration et direction scolaire). Elles sont le fait de ces

²² Maurice Tardif est Professeur titulaire en fondements de l'éducation (sociologie de l'éducation, philosophie et histoire des idées éducatives) à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal. Il a été également le fondateur et directeur (de 1993 à 2005) du Centre de Recherche Interuniversitaire sur la Formation et la Profession Enseignante (CRIFE).

²³ De 1997 à 2014, le Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) et le Ministère de l'Éducation, du Loisir et du sport (MELS) enregistrent une augmentation du nombre d'élèves en situation de handicap ou en difficulté d'apprentissage. Il croît sur cette période de 128 300 à 191 800 élèves scolarisés au primaire et au secondaire. La part des enfants « handicapés » qui reçoivent une aide financière gouvernementale augmente elle aussi. Elle représentait 17% de ces jeunes en 1997 avec 21 900 élèves et 23% en 2014 avec 43 300 élèves (Prud'homme J., 2018, p. 134).

intervenants spécialisés. Trois finalités motivent leurs actions 1) l'intégration scolaire des élèves, 2) leur intégration sociale, 3) un soutien personnel et social de ceux qui sont à risques. Avec pour perspective l'inclusion scolaire au Québec, ces finalités ont comme conséquences de recentrer le rôle de l'enseignant sur l'instruction et la socialisation alors que la gestion de classe est désormais transférée soit aux PNE (agent de réadaptation, psychoéducateur ou orthopédagogue ; animateur de la vie étudiante ; animateur de la pastorale ; conseiller d'orientation ou conseiller en formation scolaire ; travailleur social ; médecin ; animateur de vie spirituelle ; éducateur de l'audition ; psychologue ou conseiller en rééducation ; ergothérapeute, physiothérapeute ou agent de réhabilitation), soit aux « techniciens » ou PSTP (techniciens en éducation spécialisée, en travail social, en loisir, en psychométrie, en écriture Braille, en toxicomanie ; surveillant d'élèves ; éducatrice en service de garde et responsable de service de garde ; préposé aux élèves handicapés). Ces deux catégories professionnelles parascolaires coexistent au sein du milieu éducatif québécois. Du fait de leur variété, si ces différents personnels offrent bien des services à tous les élèves, ils diffèrent par conséquent au niveau de la place qu'ils occupent dans le champ éducatif québécois selon la nature de leur profession (Tardif et Le Vasseur, 2005).

En effet leur action privilégie l'une ou l'autre des finalités précédemment introduites en fonction de la nature du lien scolaire qui lie l'élève à l'école d'une part, et les attentes de leur profession d'autre part. Ainsi l'analyse réalisée par M. Tardif et L. Le Vasseur (2005) a montré que là où le surveillant œuvre en faveur de l'intégration scolaire ; le lien scolaire étant renforcé par le respect de l'ordre scolaire, le Technicien en Education Spécialisée (TES), parce qu'il agit auprès d'élèves à risques oriente, à *contrario*, son action sur le soutien personnel en priorité. C'est la raison pour laquelle il lui est nécessaire « *de favoriser chez les élèves ce qu'on pourrait convenir d'appeler des habiletés sociales, communicationnelles ou intersubjectives* » (Tardif et Le Vasseur, 2005, p.112). Sa priorité va à une finalité de soutien personnel et individuel. Au-delà du respect d'un ordre scolaire que ces élèves rejettent, il les aide « *plutôt à découvrir une voie qui leur permet de réduire les tensions entre des exigences diverses qu'ils vivent comme des contradictions aux effets paralysants, quitte à recommander à l'élève d'abandonner ses études, ou d'y surseoir le temps qu'il parvienne à remettre un peu d'ordre dans sa vie personnelle* » (p. 115). Le TES travaille par conséquent davantage sur la justification de l'intégration ; cette dernière n'étant qu'une résultante en soi d'une pratique visant en premier lieu l'épanouissement de l'élève. Le lien scolaire qui dépend dans ce cas de la reconstruction individuelle du sujet, ne constitue pas une fin en soi mais est une modalité de l'accomplissement du sujet. En définitive, de la conception du statut du lien scolaire dépend, de fait, la nature des pratiques des catégories professionnelles en milieu parascolaire. Elle engendre leur diversité d'actions et justifie les écarts observables au niveau de leurs pratiques. Néanmoins ces catégories, en périphérie de l'action enseignante, partagent la même visée : celle de

se coordonner avec le travail de ces derniers. En définitive, l'émergence de ces nouvelles catégories a transformé indéniablement le jeu des équilibres au sein du milieu éducatif québécois²⁴.

Les orthopédagogues sont représentatifs de cette évolution. Le mot « orthopédagogue » est spécifique à l'histoire de l'orthopédagogie québécoise. Il caractérise une pratique issue de l'orthopédagogie. Dans cet état, les orthopédagogues appartiennent à la catégorie des PNE que nous avons présentée ci-dessus. Pour J. Prud'homme, l'orthopédagogue « *véhicule l'expérience québécoise partagée avec les métiers européens ou étasuniens de la « pédagogie corrective », de l'action « médico-pédagogique », de la « logopédie », de la « special education », de la compensatory education » ou des « remedial teaching »* (Prud'homme J., 2018, p. 8). En 2015, il y aurait selon lui près de 2000 orthopédagogues en exercice dans les écoles au Québec (Prud'homme J., 2018, p. 7). Leur cause est cependant difficilement entendue. Et l'existence contestée de cette nouvelle catégorie professionnelle, si elle est indéniable sur le sol canadien, est cependant loin d'être reconnue officiellement²⁵. Cette histoire professionnelle « cahoteuse » selon l'auteur étroitement liée à la perception comme à la compréhension des difficultés scolaires soulève la question de l'existence potentielle ou de la survie de cette profession moins avancée dans son développement dans les autres pays francophones. Quels seraient les enseignements à tirer de cette histoire ? Peut-on considérer le cas de l'orthopédagogie québécoise et des orthopédagogues comme un marqueur des débats actuels sur la question de l'expertise éducative ? Afin de mieux cerner les enjeux contemporains de cette action éducative, objet de nos recherches, nous analyserons donc les éléments clés de cette histoire.

d. Défis et modernité de la pratique orthopédagogique québécoise

Très rapidement après l'apparition de l'orthopédagogie au Québec dans les années 60 se dessine les grandes lignes des courants qui vont la traverser. Les débats qui en résultent sont significatifs de la problématique de la profession issue de cette formation : celle des orthopédagogues qui se partage entre l'enseignement d'une part et la démarche clinique d'autre part. La question de la difficulté scolaire des élèves à besoins spécifiques y est centrale. En effet « *l'identité de l'orthopédagogie est d'abord une discussion sur la nature de l'aide à apporter aux enfants, un débat permanent forgé tant par la politique que par les contraintes et les opportunités de la pratique. Le personnage changeant qu'est l'orthopédagogue ouvre ainsi la meilleure des fenêtres sur l'histoire*

²⁴ Dans une seconde phase de leur recherche, les auteurs chercheront par la suite à déterminer quelle est la perception que les enseignants ont de ces nouvelles catégories professionnelles, comment ils exploitent leurs services et quelle est la nature du lien qui les lie entre elles (Tardif et Le Vasseur, 2010).

²⁵ En 2017, l'association des Orthopédagogues du Québec (ADOQ) a vu une nouvelle fois refuser sa demande d'inscription aux ordres professionnels. La création d'un ordre professionnel des orthopédagogues risquerait en effet de modifier en profondeur l'écosystème scolaire rendant nécessaire une réforme de la conception de l'adaptation scolaire au Québec (Prud'homme J., 2018).

de la difficulté scolaire, dont elle²⁶ vit tous les revirements depuis la révolution tranquille²⁷ » (Prud'homme J., 2018, pp. 7-8). Au cœur de ces débats, trois grands axes se sont ainsi dessinés et structurent l'histoire de l'orthopédagogie au Québec. J. Prud'homme analyse finement la situation de l'orthopédagogie québécoise sur la base de ces filtres. Il constate ainsi :

1) Une dialectique ambiguë entre « *les politiques officielles, qui se succèdent et se contredisent parfois et les pratiques plus informelles, qui évoluent aussi et qui en disent long sur les courants souterrains qui façonnent l'école, à l'ombre ou en dépit des grands discours* » (Prud'homme J., 2018, p. 1). Les orthopédagogues sont emblématiques de cette évolution des pratiques informelles sous-jacentes au monde scolaire québécois. Il ressort de l'analyse produite par l'auteur sur ces discours particuliers une construction très progressive d'une catégorie professionnelle, certes de façon chaotique, erratique même à certains moments de son histoire, entre la volonté institutionnelle qui a voulu créer 1) une formation universitaire diplômante en orthopédagogie 2) la fonction d'orthopédagogue, et la nouvelle catégorie professionnelle des orthopédagogues, issue de cette volonté, et son déploiement sur le terrain. De fait le développement de cette profession s'il est pragmatique, empirique aussi, n'a pu se faire que parce que porté dans un premier moment par le double discours institutionnel de l'Université et du ministère auprès de ces professionnels, puis par celui du ministère avec l'Association Des Orthopédagogues du Québec (ADOQ) à partir des années 80-90 ; d'où ce terme de dialectique voulut par l'auteur. En effet, d'un côté, il y a eu cette volonté institutionnelle de constituer une catégorie de professionnels de la difficulté scolaire. C'est là l'originalité québécoise, une spécificité qui a permis à l'enseignement de l'orthopédagogie de voir le jour officiellement en milieu universitaire dès les années 60. Une mouvance qui ne se retrouve qu'à l'état embryonnaire dans les autres pays francophones et depuis peu (*infra.*). D'un autre côté, les hésitations de l'institution, pour ne pas dire les atermoiements, sur la gestion de la difficulté scolaire ont eu pour conséquences de générer nombre de paradoxes parmi lesquels la disparition progressive de la formation officielle dans les années 80 à 2000 au bénéfice d'une formation enseignante en enfance inadaptée de caractère

²⁶ Parce qu'au Québec la population des orthopédagogues est essentiellement féminine, l'auteur en a féminisé son usage grammatical dans son texte. Nous conserverons le masculin général en ce qui concerne notre recherche parce qu'elle ne se focalise pas uniquement sur les caractéristiques du Québec.

²⁷ Cette période de l'histoire québécoise couvre les années 60 jusqu'à 70. Elle correspond à une rupture avec la tradition nationaliste franco-canadienne et vise à construire un état québécois. Elle a comme origine un double processus d'urbanisation et d'industrialisation dont les origines remontent au XIX^{ème} siècle. Sur cette période l'état québécois met en place une séparation église catholique-état et se construit sur le principe d'un état providence pour devenir un état moderne avec une identité nationale québécoise propre. Il intervient donc à tous les niveaux de la société dont l'éducation.

psychopédagogique²⁸ ; alors que l'existence des orthopédagogues demeurerait toujours très vive sur le terrain en raison des besoins enseignants confrontés à la massification de la population scolaire et aux politiques d'intégration d'abord, puis d'inclusion scolaire voulue par le MEQ. Ainsi la demande d'aide du côté enseignant s'est accrue, en lien avec l'hétérogénéité des classes.

Prud'homme (2018) relève trois situations de fonctionnement différentes en ce qui concerne l'orthopédagogue au sein d'une classe, et qui expriment une « *porosité entre l'orthopédagogie et l'enseignement* » (Prud'homme J., 2018, p. 44) 1) une fonction d'évaluation et de classement des élèves à la demande des commissions scolaires associée à la mise en place de méthodes pédagogiques adaptées à ceux-ci, 2) une titularisation comme enseignant de classe spéciale dans une structure intégrative, 3) un rôle ponctuel de consultant clinique au sujet de l'adaptation des apprentissages ; travaillant en petit groupe d'élèves et sur la base d'un dénombrement dit « flottant » en réponse aux besoins du moment. Deux types d'orthopédagogues cohabitent donc dans le milieu scolaire : L'orthopédagogue professionnel d'une part et l'orthopédagogue enseignant d'autre part (Office des Professions du Québec, 2014).

Parallèlement à ce dispositif institutionnel et éducatif, des orthopédagogues, minoritaires cependant, ont choisi de travailler en milieu hospitalier pour la plupart en clinique pédopsychiatrique. Leur objectif est d'« *identifier « un trouble possible d'apprentissage, en comorbidité avec d'autres pathologies* » (Prud'homme J., 2018, p. 98) . En d'autres termes, leur action diagnostique en équipe pluridisciplinaire est d'évaluer si l'inadaptation scolaire de l'élève est d'origine cognitive ou affective. Leur démarche est clinique sur les difficultés spécifiques de l'élève mais aussi à visée thérapeutique individuelle. Ils proposent généralement un bloc de plusieurs séances de suivi.

Se concentrant sur les aspects affectifs, une dernière catégorie d'orthopédagogues en cabinet privé individuel infléchissent leur pratique sur le relationnel et la gestion des émotions. En effet « *Plusieurs en viennent à croire que les facteurs émotifs, comme le manque de motivation ou d'estime de soi, sont un obstacle important au travail scolaire et que l'orthopédagogue doit en faire un pivot de sa pratique* » (Prud'homme J., 2018, p. 105). Pour la plupart, ils explorent le marché de la formation continue. L'Office des Professions du Québec relève en 2014, la multiplicité de ces formations complémentaires

²⁸ La formation clinique à l'orthopédagogie s'est vue rétrogradée au bénéfice de l'enseignement ; une longue scission de fait jusqu'à la disparition en 2003 de cette formation au bénéfice de l'enseignement en adaptation scolaire en raison d'une volonté institutionnelle. Ce n'est qu'en 2008 que le ministre de l'Éducation annonce un plan qui autorise le Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement Supérieur du Québec (MELS) à rétablir une formation universitaire d'orthopédagogie pour les programmes de 2^{ème} cycle (Laplante, 2012).

allant de la neuropsychologie à l'orthophonie. Or, toujours selon cet organisme, ce secteur est en émergence au Québec. Les services que ces orthopédagogues proposent ne sont donc pas encadrés par le ministère de l'éducation et varient selon le praticien ; se centrant aussi bien sur les troubles d'apprentissages, les difficultés en lecture, écriture et mathématiques mais aussi sur la déficience intellectuelle, l'autisme *etc.* Les interventions vont de l'aide aux devoirs, au rattrapage scolaire mais portent aussi sur la remédiation cognitive ou la rééducation du langage écrit et oral. Ces orthopédagogues privés ont des activités à la fois de conseil et de dépistage. Ils définissent des plans d'intervention, de rééducation et de suivi. Toutefois l'Office des Professions constate que ce secteur ne collabore que peu avec le secteur scolaire (Office des Professions du Québec, 2014, pp.75-76).

Une mosaïque professionnelle caractérise ainsi la pratique de l'orthopédagogie au Québec. Ce n'est qu'en 1988 que les orthopédagogues de cet état se fédèrent au sein d'une association commune : l'Association des Orthopédagogues du Québec (ADOQ), basée dans la région de Montréal. Elle a pour vocation de promouvoir l'orthopédagogie et d'entretenir le dialogue avec les institutions scolaires. A la base constituée d'une centaine de membres, le nombre d'adhérents augmentent rapidement. En 1990, soit deux ans après la naissance de l'association, ils sont déjà 410 (Prud'homme J., 2018 p. 99). La revue de l'ADOQ *L'Ortho...graphie*, publiée dès 1989 est une source pour qui veut étudier les fluctuations de la profession.

La définition de la pratique de l'orthopédagogie au regard de la mosaïque des praxies et des aléas de la formation universitaire, victime des politiques éducatives, est cependant source de conflits. Les responsables de l'ADOQ vont donc axer leur action d'une part sur la reconnaissance de cet ordre professionnel en se dotant dès 1992 de règles internes, puis en se présentant aux autorités comme interlocuteur unique sur la question de la pratique orthopédagogique (l'ordre des orthopédagogues n'est cependant toujours pas reconnu au Québec). D'autres part l'ADOQ œuvre sur la définition de savoirs communs à l'orthopédagogie en lien avec l'adaptation scolaire pour donner à cette profession une identité concrète face aux différentes professions du marché éducatif. En définitive, la direction de l'ADOQ « *argue que l'action psychoaffective qui « rend l'orthopédagogue plus « complète » que la seule « analyse des déficits dits « neurologiques », ou que le « relationnel » distingue la « vraie » orthopédagogue du simple récupérateur. Bref, l'ADOQ cherche dans les relations humaines un germe de distinction professionnelle* » (Prud'homme J., 2018, p. 107). L'étude détaillée réalisée par J. Prud'homme des textes de *L'Ortho...graphie* en retrace ainsi les grandes lignes.

Nous avons relevé dans les analyses de l'auteur deux domaines qui concernent plus particulièrement nos propres travaux et qui en quelque sorte les introduisent : d'une part l'usage d'une *Grille d'analyse des comportements et attitudes face à une tâche scolaire* vers 1995²⁹, tirée des recherches de Philippe Meirieu³⁰. Il s'agit là d'un outil « *d'évaluation des aspects émotifs et comportementaux* » (Prud'homme J., 2018, p. 107). L'ADOQ est en effet à la recherche de nouveautés pédagogiques susceptibles de centrer la définition de l'orthopédagogue sur un relationnel pédagogique avec l'élève ; au-delà de l'analyse des seuls déficits neuropsychologiques (Prud'homme J., 2018). Les travaux de Philippe Meirieu sur les situations et les stratégies d'apprentissage pourraient étayer cette perspective. Toutefois, il faut considérer que la démarche de Meirieu est prioritairement didactique au niveau des apprentissages, et ne fait pas forcément écho aux attentes implicites de l'association ; notamment en qui concerne la gestion du domaine psychoaffectif de l'élève. D'autre part l'ADOQ montre un intérêt particulier aux travaux d'Antoine de La Garanderie ayant trait à la Gestion Mentale dès 1991. En effet, comme signifié par J. Prud'homme, « *construite autour du concept de « gestes mentaux », elle est attrayante pour les orthopédagogues, car elle unit en un seul cadre théorique les actions d'évaluations (identifier le « style cognitif » de l'élèves), d'enseignement adapté (diriger un « processus de mémorisation du geste mental ») et d'intervention psychoaffective (mobiliser l'élève dans un « projet de sens »)* » (Prud'homme J., 2018, p. 107). Nous ne définirons pas ici ces différents concepts car nous les aborderons de façon approfondie par la suite. Ils sont en effet les outils que nous avons exploités pour ce qui touche à notre recherche de thèse. Contentons-nous de signaler qu'en ce qui concerne l'expérience québécoise de la Gestion Mentale les résultats sont mitigés et ne fédèrent pas les orthopédagogues dans leur pratique (Prud'homme J., 2018).

Pour conclure, sur le sujet de la dialectique entre institution et association, il nous semble que la pratique de l'orthopédagogie au Québec a trouvé aujourd'hui une certaine structure, un équilibre certes fragile mais qui fait finalement de la profession des orthopédagogues une constante du champ éducatif québécois.

²⁹ Cette grille est proposée par des intervenantes de la Commission scolaire Jacques-Cartier (Longueuil - Québec) et est présentée par l'ADOQ lors d'un Café-causerie le 8 mars 2000. Cf. Prud'homme J., 2018, p. 107, Note 144. L'auteur ne précise pas d'avantage le contenu de ladite grille.

³⁰ Nous n'avons pas trouvé d'archives de l'ADOQ ou de la commission Jacques-Cartier (cette commission fusionnera avec d'autres le 1^{er} juillet 1998 pour donner naissance à la Commission Marie-Victorin, Québec) qui puissent apporter des précisions sur la grille d'origine, prise à Philippe Meirieu, et qui a été utilisée comme support de rédaction. Cependant en croisant les dates avec les publications de Meirieu et leur contenu, il est probable que le livre en question soit *Apprendre... oui, mais comment* dont la première édition remonte à 1987. On y trouve « l'outil n°1 : dégrossissage » qui consiste en une grille à double fonction. La première est de permettre au maître de rechercher des points d'appuis cognitifs et affectifs chez l'élève pour favoriser la transmission des savoirs. La seconde, conséquence de la précédente, est de promouvoir « l'inventivité didactique » du maître au niveau des modalités d'apprentissage (Meirieu, 2010, pp. 45-46).

2) **La question des « experts » à l'école** autour de l'existence de spécialistes des enfants en difficulté et qui orchestre de « *nombreux bras de fer professionnels* » (Prud'homme J., 2018, p. 1) entre experts de l'éducation et experts de la santé. Cette question renvoie certes à la catégorisation progressive de ces élèves (*supra.*) mais aussi aux débats sur le champ d'action et le contenu de la formation de l'orthopédagogue en lien avec la politique scolaire du Québec.

Pour M. Tardif, C. Lessard et J. Mukamurera la structuration du champ de travail orthopédagogique s'est indéniablement faite à l'initiative des universitaires (Tardif & Lessard, 1992 ; Tardif et Mukamurera, 1999). Leurs recherches « *établissent qu'elle résulte initialement des efforts des groupes universitaires, proposant aux milieux de pratique [scolaire] une nouvelle catégorie de personnel porteur d'un nouveau savoir plus efficace, plus rationnel et capable de répondre aux nouveaux besoins de l'adaptation scolaire* » (Tardif et Mukamurera, 1999, p. 40). En d'autres termes, la révolution tranquille des années 60 et sa centration sur l'adaptation scolaire des élèves en difficulté a engendré un besoin d'expertise pédagogique autre que celle de l'enseignant régulier. La disparition des écoles normales en 1964 et le transfert de la formation des maîtres à l'université qui en résulte est venue étayer une volonté clairement universitaire de spécialisation pédagogique et d'expertise de la difficulté scolaire. En effet, « *reconnaissant l'existence d'un problème public et la nécessité de répondre à des besoins précis, ils capitalisent sur cette situation et proposent du même coup leurs savoirs et leur formation comme solution* » (Tardif et Mukamurera, 1999, p. 41). Les années 70 connaissent par conséquent une accélération au niveau du processus de structuration théorique de la jeune profession des orthopédagogues, ainsi nommés à cette époque. Le cursus « *repose sur l'institutionnalisation de savoirs scientifiques propres aux spécialistes de l'adaptation scolaire. Fortement inspirés par la psychologie et basés sur le modèle d'intervention psychomédical et clinique* » (p. 41). Les orthopédagogues qui reçoivent cette formation ont donc des compétences clairement liées aux savoirs cognitifs, à l'accompagnement thérapeutique mais aussi aux différentes stratégies d'éducation. Avec ce dernier aspect, l'action des universitaires s'applique à un espace de travail qui relevait jusqu'alors des enseignants en classe ordinaire. Cette bascule du champ scolaire au champ universitaire n'est pas sans transformer profondément les modalités de fonctionnement de l'école avec l'apparition de ces experts de l'adaptation scolaire ; les premiers diplômés étant considérés comme des spécialistes de la difficulté scolaire. En définitive, l'expertise orthopédagogique relève donc d'une institutionnalisation des jeunes Sciences de

l'éducation à l'Université au Québec d'une part, et d'autre part de travaux universitaires qui, inspirés par la psychologie et sur le modèle d'intervention psychomédical et clinique, cherchent à s'enraciner scientifiquement dans le monde du travail scolaire.

L'orthopédagogue dans ce premier moment « *travaille à partir de tests d'identification et de classement des élèves en difficulté, il est spécialiste du diagnostic et il œuvre hors-classe, comme le psychologue scolaire ; il utilise des mesures correctives et des stratégies spécifiques d'éducation* » (Tardif et Mukamurera, 1999, p.41). La nature de la pratique de l'orthopédagogie et la fonction de l'orthopédagogue répondent par conséquent à une logique de service spécialisé qui raccroche cette expertise pédagogique aux champs psychologiques et médicaux, en situation individuelle ou en petits groupes, hors classe régulière. La démarche implique un diagnostic pédagogique préalable dans la perspective d'une action de remédiation. Cette définition d'une spécialisation d'un travail qui demeure somme toute scolaire pose par conséquent la question de la professionnalisation des orthopédagogues en tant qu'experts dans le cadre des services spécialisés à l'enfance inadaptée. Or ce positionnement professionnel d'expert pédagogique va engendrer toute une série d'effets qui font que le statut des orthopédagogues québécois reste toujours en suspens aujourd'hui. Ce changement dans l'agencement du milieu éducatif qui répondait à un besoin de gestion différente de la difficulté scolaire, dans une structure scolaire se réformant, a été d'un côté majeur, mais de l'autre souvent mal accepté parce que mal perçu par ce même milieu.

Dans un deuxième moment, la fonction d'expert pédagogique, issue du monde universitaire, va en effet passer sous le contrôle du politique sous la pression des directeurs d'école, des syndicats enseignants et plus généralement de l'administration scolaire, en réalité inquiets par l'expansion du champ de la difficulté scolaire. Selon eux « *la massification du champ de l'adaptation scolaire appelle une solution de masse, c'est-à-dire un travail qui s'adresse avant tout à des groupes d'élèves et qui fonctionne sur une grande échelle, plutôt que dans un bureau fermé, avec un spécialiste et un ou deux clients* » (Tardif et Mukamurera, 1999, p. 42). Ce désir se traduit concrètement dans une volonté d'employer des enseignants spécialisés avec une formation en orthopédagogie plus que des experts cliniciens. La politique officielle de l'adaptation scolaire adoptée en 1978 sur les prescriptions du rapport COPEX³¹ de 1974 est la cause directe d'une crise identitaire en ce qui concerne la fonction des orthopédagogues (Prud'homme J., 2018), et est à la source du paradoxe professionnel que nous avons présenté précédemment. La

³¹ Ce rapport du Comité Provincial sur l'Enfance Exceptionnelle (COPEX) ne sera publié qu'en 1976.

formation en orthopédagogie disparaît en effet progressivement du cursus universitaire bien que la réalité de leur existence perdure sur le territoire canadien (*supra.*). En 2003, la formation universitaire en orthopédagogie est pour finir supprimée ou du moins diluée au sein des formations au baccalauréat en enseignement à l'adaptation scolaire et sociale qui se centrent sur l'enseignement en classe et sur la didactique classique³² (Prud'homme J., 2018),

Tardif et Mukamurera (1999) parlent quant à eux d'un phénomène de déstructuration du champ de l'orthopédagogie, et de déqualification de l'orthopédagogue d'un point de vue institutionnel sur cette période. Ils constatent que :

Les orthopédagogues sont définis par le manque de pouvoir organisationnel sur le plan individuel et collectif. Leur organisation professionnelle (ADOQ) n'a pas l'efficacité des organisations des professions bien établies. Au plan de la formation, les orthopédagogues se caractérisent minimalement par le contrôle ou le monopole d'un segment du marché sur la base d'un diplôme, qui constitue une barrière protectrice pour ces groupes. Toutefois, ce contrôle est limité par le droit de gestion des responsables scolaires. De plus, le contrôle d'un segment du marché du travail n'implique pas forcément une plus grande autonomie sur le lieu de travail. Enfin, les orthopédagogues possèdent des savoirs aux frontières perméables, qui ne leur permettent pas de revendiquer le titre d'experts et de s'opposer, au nom de cette expertise, à des réarrangements importants de leurs tâches et statuts » (Tardif et Mukamurera, 1999, p.53).

Leur analyse de la situation des orthopédagogues québécois rejoint de fait celle de Line Laplante (2012), professeure à l'UQAM dans le département de didactique des langues³³, ainsi que les conclusions de J. Prud'homme (2018) sur cette période. L'historien qualifie celle-ci d'« ère des paradoxes » avec « *une politique qui vise officiellement la normalisation de la difficulté scolaire et l'intégration des enfants* » (Prud'homme J., 2018, p. 3) qui refuse l'autorité d'une expertise scolaire en évaluation et intervention individuelle mais qui ouvre ainsi la porte à la multiplication des diagnostics de santé (psychologues, orthophonistes, ergothérapeutes, psychomotriciens) au sein de l'école (Tardif et Mukamurera, 1999 ; Prud'homme J., 2018).

Il en résulte théoriquement la coexistence au sein de la classe de deux types d'expertise : celle de l'enseignant en adaptation scolaire, titulaire d'une classe en adaptation scolaire et initié aux pratiques de l'orthopédagogie sur un modèle intégratif, celle de l'orthopédagogue qui intervient à titre complémentaire sur le plan de

³² Le Comité d'agrément des programmes de formation à l'enseignement (CAPFE) est créé par le ministère en 1997 (Loi de l'instruction publique de 1997). Son rôle est de vérifier la conformité des programmes universitaires aux directives ministérielles du MELS. Son action dès 1998 favorise les enseignants en adaptation scolaire.

³³ Line Laplante a reçu le Prix reconnaissance de l'Association des orthopédagogues du Québec (ADOQ), le 5 novembre 2009.

l'évaluation-intervention spécialisée sur les questions de la lecture-écriture et de la logique mathématique ou pour tout ce qui touche à la différenciation pédagogique (Boudreau³⁴, 2012). En d'autres termes, dans le contexte de l'intégration scolaire, le savoir orthopédagogique « *semble se rapprocher de plus en plus de la connaissance pédagogique et perd progressivement ses prétentions médico-psychologiques. Au fond, le client actuel d'un orthopédagogue, c'est de plus en plus l'enfant ordinaire qui éprouve des troubles légers d'apprentissage, tandis qu'auparavant, il s'agissait d'une clientèle spécifique, ayant des handicaps nettement plus lourds* » (Tardif et Mukamurera, 1999, p. 46). Tout se joue donc dans la prééminence prise par la gestion des troubles légers dits d'apprentissage au sein de la classe ordinaire. Lorsqu'il s'agissait d'handicaps plus lourds la compétence médico-psychologique des orthopédagogues était de fait nécessaire, mais avec la bascule sur une gestion des troubles légers chez l'élève ordinaire, leur intervention devient nécessairement plus pédagogique. Elle interfère par conséquent avec l'expertise enseignante au niveau de la gestion des apprentissages. Pour Tardif et Mukamurera, il s'agit d'une phase de régression en ce qui concerne la pratique des orthopédagogues. Elle se concrétise par une déqualification de leur travail, et entraîne une perte d'identité professionnelle au niveau de cette catégorie ; l'expertise de l'orthopédagogue étant d'une part désormais trop proche de celle de l'enseignant, d'autre part dépendante des acteurs sociaux du milieu scolaires (enseignant régulier, direction scolaire), prioritaires désormais sur le spécialiste quand il s'agit de statuer sur la difficulté initiale de l'élève (Tardif et Mukamurera, 1999).

De plus, le nouvel objet de la pratique orthopédagogique en traitant les troubles d'apprentissage des élèves ordinaires renvoie à une « *construction sociale immédiatement ancrée dans les savoirs quotidiens et non dans la science* » (Tardif et Mukamurera, 1999, p. 46). La formation des orthopédagogues initialement scientifique pour justifier le statut d'expert se dégrade lentement. En effet, difficiles à évaluer, à mesurer, les troubles légers sont très souvent sujets à interprétation en fonction des croyances ou des attentes enseignantes. De ce fait l'expertise même des orthopédagogues devient plus flottante, plus discutable aussi, et perd de son statut scientifique. Par ailleurs, de nouvelles transformations de la formation universitaire en orthopédagogie orientent celle-ci sur l'aide plus que sur la technique. La formation tend à favoriser un discours plus humaniste sur le quotidien et le vécu que scientifique, provoquant un éclatement du savoir et du travail des orthopédagogues, qui sur cette période deviendraient, pour reprendre la

³⁴ Carole Boudreau est professeure à l'Université de Sherbrooke, département d'études sur l'adaptation scolaire et sociale, en charge du 2^{ème} cycle en adaptation scolaire et orthopédagogie.

formule de Tardif et Mukamurera, « *les hommes ou les femmes à tout faire* » (Tardif et Mukamurera, 1999, p. 47) du système scolaire québécois plus que des experts. Cette évolution n'est par ailleurs pas sans provoquer des conflits avec les professionnels de l'action éducative externes à l'école³⁵.

La dernière phase, très récente (2010), pour ce qui touche à cette question de l'expertise de l'orthopédagogue est due d'une part à un renouveau scientifique avec le développement des neurosciences et leur impact sur la gestion des troubles développementaux, d'autre part à deux nouvelles réformes du système scolaire québécois en 1997, qui ne seront pas sans répercussions sur l'adaptation scolaire et sur l'expertise de l'orthopédagogue : la fusion des commissions scolaires et un nouveau régime pédagogique s'axant sur les théories psychologiques socio-constructivistes (Prud'homme J., 2018).

- L'essor des neurosciences dans les années 80 révolutionne les connaissances sur les troubles développementaux et ouvre la cognition au champ médical. Désormais l'expertise sur ces questions appartient aux orthophonistes, aux neuropsychologues et aux psychologues scolaires dans une démarche catégorielle et sur la base d'un diagnostic clinique ou d'un test psychométrique. La difficulté scolaire au Québec se traduit donc en Trouble Déficitaire de l'Attention avec ou sans Hyperactivité (TDA-H), en Trouble Envahissant du Développement (TED), en ce qui concerne l'autisme, puis en Trouble du Spectre Autistique (TSA). En l'occurrence l'expertise en termes de difficulté scolaire est le fait, sous cet angle, du champ de la santé (Tardif & Le Vasseur, 2005 ; Tardif, 2012 ; Prud'homme J., 2018).

Cependant le sujet de la Dyslexie, centrée sur les matières phares de l'orthopédagogie que sont la lecture et l'écriture, va redonner aux orthopédagogues québécois un nouveau souffle. La thèse de Line Laplante : *Dyslexie développementale et système de reconnaissance des mots écrits* (1999) a ce particularisme d'inscrire la dyslexie dans la perspective des sciences cognitives en tant que « trouble spécifique de l'apprentissage ». J. Prud'homme précise que pour les chercheuses en orthopédagogie comme L. Laplante ce cas de trouble « *c'est-à-dire attribuable à une atteinte neurologique qui, bien que s'éloignant de la pédagogie régulière, requiert*

³⁵ Notre propos étant d'appréhender la notion d'expertise, nous ne précisons pas ici la nature de ces conflits. Ils sont cependant marquants de cette période et ont opposé les orthopédagogues aux orthophonistes, aux psychométriciens et aux psychopédagogues (Tardif & Le Vasseur, 2005 ; Laplante, 2012 ; Prud'homme J., 2018).

néanmoins des interventions de nature essentiellement pédagogique puisqu'il concerne spécifiquement les apprentissages » (Prud'homme J., 2018, p. 131) de la lecture et de l'écriture ne peut pas concerner les domaines de la santé mais bien celui des apprentissages scolaires. Des outils d'évaluation sont créés par ces chercheurs à destination des orthopédagogues scolaires. Les principaux sont présentés dans le Rapport de l'Office des professions du Québec (2014) : la démarche DEDALE (démarche d'évaluation des difficultés d'apprentissage en lecture et en écriture, 1990)³⁶ ; un modèle d'intervention qui permet d'établir un diagnostic différentiel au niveau de la lecture et de ses effets sur l'écriture, l'approche Réponse à l'Intervention RàI/RTI (en opposition aux approches classiques sur la base des scores, ce modèle vise l'identification préventive des élèves à risques et instaure une intervention ciblée au moyen de la différenciation pédagogique) et le modèle à trois niveaux (intervention enseignante universelle, intervention supplémentaire, intervention ciblée et intensive du fait de l'orthopédagogue et en relation avec un enseignement³⁷). Ces modèles occasionnent des approches en équipe multidisciplinaire sur la base du dossier de l'orthopédagogue et de la grille d'évaluation et des questionnaires de l'enseignant³⁸. Cette concertation est programmée par le directeur d'école ; y participent trois types d'experts : l'orthopédagogue-enseignante, le psychologue et l'orthophoniste.

Les orthopédagogues privés investissent également le champ de la dyslexie et défendent une approche basée sur un diagnostic à la fois cognitif et pédagogique de celle-ci. Leur pratique porte sur une double composante d'une part l'évaluation sur une base de diagnostic et d'autre part l'intervention (ADOQ, 2003, cité par Laplante, 2012³⁹), mais s'adresse toutefois plus spécifiquement à une population de jeunes en grande difficulté scolaire déjà « étiquetés ». L'analyse de J. Prud'homme relève, qu'en 2006, 53% des orthopédagogues-enseignants en dénombrement flottant sont confrontés à des

³⁶ Un document DEDAL est par la suite produit par la région de l'Outaouais. Il est à noter que la démarche en soi s'écrit avec un E car elle s'applique également à l'écriture alors que ce document ne le prend pas en compte.

³⁷ Ce modèle à trois niveaux fonctionne en démarche systémique avec une visée d'enseignement explicite (Bissonnette, Gauthier & Richard, 2009).

³⁸ Pour ce qui concerne les mathématiques, autre matière centrale de l'orthopédagogie la démarche DEMMI (démarche d'évaluation en mathématiques pour mieux intervenir) a comme objectif d'instrumenter les orthopédagogues pour évaluer les difficultés scolaires ; une démarche sur trois niveaux : de repérage auprès de l'élève et des éducateurs, d'observation sur une tâche et d'intervention rééducative ou de recommandations. Un rapport est produit par l'orthopédagogue. Si les difficultés persistent un recours à une équipe pluridisciplinaire pourrait être nécessaire (Office des professions du Québec, 2014).

³⁹ Cette référence est prise au mémoire préparé par l'ADOQ sur *L'acte orthopédagogique* (2003), cité par Laplante (2012)

élèves dyslexiques, alors que 97% des orthopédagogues-cliniques rencontrent ce type de jeunes en consultation. Les TDA représentent quant à eux un même pourcentage pour chacune des deux parties. (Prud'homme J., 2018, p. 115). Nous estimons par conséquent que ce contexte particulier de la dyslexie renforce l'idée que la force des orthopédagogues relève d'une expertise à la fois pédagogique et didactique mais aussi dynamique parce que s'appuyant sur une intervention progressive sur la base des outils de l'orthopédagogie. En outre, la catégorie des orthopédagogues professionnels ou cliniques modifie l'interprétation du métier d'orthopédagogue et se distingue, par son originalité, des catégories de la santé et des enseignants. L'ADOQ y voit un idéal de l'orthopédagogue professionnel qui « *permet de rêver une orthopédagogue dépêtrée de la classe ou d'un horaire du dénombrement flottant trop rempli, une orthopédagogue⁴⁰ qui rencontre les élèves à sa guise et « décide des démarches de références », sans attendre le signalement des enseignants ou le diagnostic du neuropsychologue* » (Prud'homme J., 2018, p. 152⁴¹). L'association soutient par conséquent toutes les initiatives qui légitiment les orthopédagogues cliniciens, au centre d'un renouveau scientifique de la difficulté scolaire bien qu'en rupture avec les savoirs enseignés par le baccalauréat en adaptation scolaire.

- Les dernières réformes scolaires du système éducatif québécois vont aussi être déterminantes en ce qui concerne la reconnaissance du statut de l'orthopédagogue par le champ institutionnel. En 1997, la refonte administrative des commissions éducatives va permettre de faire évoluer la relation scolaire/orthopédagogues. La fusion des commissions et le brassage professionnel qui en résulte permettent d'introduire des orthopédagogues « non-enseignant » dans les écoles. Cette démarche s'inscrit dans une perspective voulue de catégorisation et de spécialisation du champ scolaire autour de la « *question, existentielle, des finalités de l'orthopédagogie : l'orthopédagogue vise-t-elle l'enseignement (c'est-à-dire l'acquisition par l'élève des matières scolaires au programme) ou la rééducation (c'est-à-dire le développement des habiletés sous-jacentes de l'enfant) ?* » (Prud'homme J., 2018, p. 153). Cette question est nous le verrons déterminante parce

⁴⁰ Selon J. Prud'homme (2018), cette catégorie professionnelle concerne majoritairement les femmes. Il emploie donc le mot sous sa forme féminine.

⁴¹ ADOQ, Rôle de l'orthopédagogue. Bilan de la rencontre sur le rôle de l'OP, *Café-rencontre du 25 janvier 2001*, p. 3, cité par J. Prud'homme (2018).

qu'aujourd'hui récurrente dans la dialectique sur la raison d'être de l'orthopédagogie en milieux francophones. Malgré l'opposition syndicale enseignante pour qui l'orthopédagogie repose sur l'enseignement, malgré le flou qui résulte⁴² d'une appartenance professionnelle des orthopédagogues aux métiers de la santé, l'état avec la fusion crée des postes d'orthopédagogues professionnels au sein des écoles sur une période allant de 1998 à 2005. Notre propos n'est pas d'aller plus avant dans les effets de ces mesures, nous retiendrons cependant avec Prud'homme une certaine latitude désormais acquise par l'orthopédagogue pour définir son champ d'application. (Prud'homme J., 2018).

Autre point de changement, les programmes scolaires sont repensés non pas sur la transmission des savoirs mais plus sur la formation à l'apprendre. Ainsi « *le nouveau curriculum valorise une pédagogie dite « socio-constructiviste » axée moins sur les savoirs que sur la résolution de problèmes et le développement de stratégies d'apprentissage chez l'enfant qui devra « apprendre à apprendre »* » (Prud'homme J., 2018, p. 157). Une réflexion novatrice à la fin des années 90 qui met le Québec dans l'avant-garde d'un mouvement de refonte du cursus scolaire observable aujourd'hui dans nombre de pays francophones dont la France très récemment. Par ailleurs, à partir de 2011, la volonté de l'état québécois est d'introduire « *l'idée qu'une vraie politique non catégorielle puisse devenir nécessaire, et qu'une telle politique requerrait une expertise propre au milieu scolaire* » (Prud'homme J., 2018, p. 167). Ainsi cette nouvelle orientation, axée sur les processus cognitifs de l'élève, soutient une expertise certes mais pédagogique de la difficulté. L'ADOQ, au risque de se heurter aux professionnels de la santé (psychologues, orthophonistes et psychoéducateurs), va finalement proposer une nouvelle définition du métier d'orthopédagogue professionnel. Ce sera un « *métier clinique, axé sur « l'évaluation diagnostique » des « stratégies cognitives et métacognitives »* » (Prud'homme J., 2018, p. 161). Les débats parfois violents sur ces questions de champ professionnel vont émailler les années 2000 à 2016 alors qu'une formation universitaire, liée à l'expertise orthopédagogique, voit

⁴² En 1986, la Fédération des professionnelles et professionnels de l'éducation (FPPE), voit le jour. La question de l'appartenance des orthopédagogues à cette dernière à la suite de ces nouvelles mesures se pose. Elle engendre de longs débats intersyndicaux avec la Fédération des syndicats de l'enseignement (FSE) ; Ces deux fédérations étant toutes deux membres de la Centrale des syndicats du Québec (CSQ) (Prud'homme J., 2018, p. 155)

le jour sur la base de cette dernière définition de l'orthopédagogue professionnel (Prud'homme J., 2018).

En 2008, le ministre de l'Éducation annonce en effet un plan d'actions prioritaires vis-à-vis des EHDAA. La nécessité de former des orthopédagogues à l'université pour les programmes du 2^{ème} cycle fait partie des mesures à prendre. Certes les formules varient selon les universités : entre programmes courts ou microprogrammes de 2^{ème} cycle⁴³, Diplômes d'Études Supérieures Spécialisés (DESS) et programmes de maîtrise ; si, en ce qui concerne ces dernières, la plus grande partie se centre sur l'éducation certaines portent plus spécifiquement sur l'orthopédagogie⁴⁴, la psychopédagogie ou l'adaptation scolaire (Laplante, 2012, Office des professions du Québec, 2014). Il s'agit bien là d'un renouveau pour l'orthopédagogie universitaire limitée par les mesures du CAPFE jusqu'alors. Les universitaires associés à l'ADOQ reprennent le statut de l'orthopédagogue professionnel en conséquence. Ils « *profitent de la démarche [de l'état québécois] pour étoffer une vision de l'orthopédagogue « professionnelle » comme alternative au « tout diagnostic ».* En assimilant des savoirs neurobiologiques sans adopter les plis de la santé, cette orthopédagogue idéale déploierait une expertise non catégorielle, mieux arrimée aux réalités de la classe et à la recherche en éducation » (Prud'homme J., 2018, p. 167). Une nouvelle vision de l'expertise scolaire donc non catégorielle et hors champ de la santé mais étayée par les recherches en neurosciences pourrait être une réponse pédagogique à la difficulté scolaire en classe inclusive. Ce que Prud'homme énonce comme « *la promesse d'une expertise de la différence normale apte à résorber la difficulté sans en faire une maladie* » (Prud'homme J., p. 179). En d'autres termes, la différence n'est plus handicapante, troublante ou exceptionnelle. Elle est une des constantes du paysage scolaire contemporain du Québec qui implique une gestion adaptée de cette dernière selon les spécificités de l'élève en difficulté.

⁴³ Université de Sherbrooke, UQAM, Université de Laval, Université de Montréal, UQTR.

⁴⁴ Le rapport de L'Office des professions du Québec (2014) liste les universités qui offrent une formation de maîtrise orientée en orthopédagogie. Cette formation concerne l'Université de Montréal : Maîtrise professionnelle en Éducation (M. Ed.), option orthopédagogie, l'Université de Sherbrooke : M. Ed. en adaptation scolaire, cheminement en orthopédagogie. La maîtrise en orthopédagogie de l'UQAM serait la seule à avoir obtenu l'agrément du MELS d'après Line Laplante. : M. Ed. Maîtrise en orthopédagogie, l'UQTR et l'UQO : M. Ed. en éducation-concentration Orthopédagogie. Les deux dernières ne citent pas explicitement l'orthopédagogie dans leur proposition même si la matière y est traitée : Université du Québec à Rimouski (UQAR) : M. Ed. en éducation, profil professionnel, concentration adaptation scolaire et sociale et Université de Laval : Maîtrise recherche (MA) en psychopédagogie-adaptation scolaire.

Toutefois, cela signifie aussi que l'orthopédagogue reçoivent une formation adaptée tant didactique que clinique.

En définitive, l'orthopédagogue professionnel québécois pourrait devenir « *un orthopédagogue aux contours plus nets, qui fonde son expertise à la fois sur la science et sur la réalité spécifique de l'école* » (Prud'homme J., 2018, p. 182). Cette nouvelle vision s'impose donc aujourd'hui aussi bien au Québec que dans les propositions de formation universitaire des pays francophones quand elles existent (*supra*. Belgique et Liban). La situation en France, nous le verrons est très différente. En effet, si l'expertise de l'orthopédagogue dans les pays francophones, et du Québec en particulier, est globalement issue finalement d'une formation universitaire, s'appuyant sur un maillage professionnel organisé au sein d'une association, à *contrario*, la pratique de l'orthopédagogie en France relève d'une nébuleuse d'orthopédagogues hors formation universitaire.

3) La prééminence des catégories diagnostiques « *qui déterminent le regard que pose l'école sur les enfants qui éprouvent (ou causent) des difficultés* » (Prud'homme J., 2018, p. 1) est le troisième et dernier filtre qu'utilise J. Prud'homme dans son analyse de la « profession » d'orthopédagogue. Cette notion de diagnostic découle des points précédents. Elle émaille indéniablement leur expertise pédagogique d'une part et est, d'autre part, récurrente de la dialectique entre cette catégorie professionnelle et l'institution éducative. Elle est également chargée d'attentes conceptuelles et oppose tout au long de sa jeune histoire une approche santé à une approche pédagogique. Parce que « *l'effet des diagnostics sur notre capacité à améliorer l'école est un problème important* » (Prud'homme J., 2018, p. 179), parce que cette notion de diagnostic est étroitement liée aux mentalités, aux croyances et aux espérances sur la scolarité mais aussi aux politiques pédagogiques qui en résultent, nous adopterons une présentation chronologique pour tracer son évolution à travers l'usage du diagnostic dans le cadre scolaire québécois.

Dès les années 60 et dans le contexte de la révolution tranquille, la volonté institutionnelle a été de limiter les abus de la ségrégation scolaire qui excluaient l'élève en difficulté de la classe ordinaire sur une longue période. Afin de réduire le risque arbitraire que représentait une ségrégation sur une base de difficultés scolaires observables en classe,

le gouvernement québécois favorise le recours au diagnostic obligatoire (convention collective de 1968⁴⁵) :

Le diagnostic obligatoire n'a pas pour but de favoriser la rééducation, mais d'éviter à des enfants « normaux » les affres d'une ségrégation abusive ou inutilement prolongé. [En effet] Le recours systématique au diagnostic est le produit du régime ségrégatif et vise la protection de l'enfant contre l'étiquetage excessif. Il faut y voir un choix conscient, car il rompt avec la prémisse initiale des négociations qui reposait plutôt sur le droit de l'enseignante régulière à ne pas se voir imposer un cas lourd, et avec le rapport Parent qui privilégie un « examen médico-psychologique annuel » pour tous les élèves à des fins de dépistage » (Prud'homme J., 2018, p. 31).

Le diagnostic est par conséquent perçu comme étant le moyen pour éviter le transfert de l'élève vers le domaine médicale avec une « étiquette » de déficience intellectuelle. Dans l'esprit du gouvernement, il s'agissait avant tout de protéger l'élève d'une mauvaise interprétation de sa difficulté par le monde enseignant en transférant à des spécialistes du champ de la santé la responsabilité d'évaluer le niveau de celle-ci ; une forme volontaire d'étiquetage, certes, mais qui devait permettre à ce jeune en difficulté d'être admis en classe spéciale sur une courte ou une moyenne durée. Cette compréhension du diagnostic s'inscrivait dans une dimension de fait intégrative des EDAA (*supra.*). Le diagnostic sous cet angle est donc devenu un outil de contrôle et de prise en charge de la difficulté scolaire par l'institution. C'est-à-dire que celle-ci est désormais incorporée au champ scolaire et non plus au champ médical. Les premiers effets de cette mesure font que « *La tension entre diagnostic et enseignement place les départements d'orthopédagogie et leurs diplômées au cœur du débat sur l'enfance inadaptée* » (Prud'homme J., 2018, p. 176). Il est en effet certain que l'intégration et le maintien des élèves exceptionnelles⁴⁶ (*supra.*) dans le système scolaire québécois ont généré des besoins d'évaluation, d'intervention et d'accompagnement pour les EDAA auxquels l'enseignant en cursus classique n'était pas préparé.

Dans les années 70, avec l'émergence du concept de difficulté des apprentissages en sus de celui de déficience, un transfert de l'expertise médicale au sein du scolaire s'est produit qui n'est pas sans conséquences ; la première étant de créer un nouveau marché de l'emploi à partir du diagnostic. En effet, « *tous ces groupes, psychologues, conseillers*

⁴⁵ Gouvernement du Québec. *Décret tenant lieu de convention collective entre les instituteurs et les commissions scolaires régionales*, arrêté en conseil, n°3811-72, 15 décembre 1972. Cet arrêté reprend les termes de la convention collective de 1968 dans l'annexe X sur l'enfance inadapté pp. 123-126 (Prud'homme J., 2018, p. 30). La commission Parent en 1964 proposait une vision opposée où le dépistage systématique médico-psychologique des cas lourds en classe devait faciliter leur exclusion de la classe ordinaire.

⁴⁶ Ce terme relève du Comité Provincial sur l'Enfance Exceptionnelle (COPEX). Ce comité, initié en 1968 mais actif à partir de 1974, défend le droit à l'intégration des EDAA. La différence est perçue ici en tant qu'exception.

d'orientation, orthophonistes, diplômés de psychopédagogie, souhaitent endosser le manteau de « spécialistes compétent » en matière de diagnostic de l'élève inadapté » (Prud'homme J., 2018, p. 32). On assiste donc sur cette période à une catégorisation de la difficulté scolaire sur la base de diagnostics très souvent multiples. D'une part ce marché du diagnostic est donc difficile à contrôler sur le plan institutionnel (ce qui est contraire à la problématique initiale), d'autre part il demeure lié à la volonté sous-jacente du Ministère de l'Éducation de Québec de créer un cursus enseignant de l'adaptation en réponse à cette multiplication. L'histoire de l'expertise scolaire du Québec oscille donc entre la posture gouvernementale et une réalité exponentielle du diagnostic professionnel sur le terrain à travers un débat santé/éducation dont les orthopédagogues sont exclus⁴⁷ (Tardif & Lessard, 1992 ; Tardif & Mukamurera, 1999 ; Boudreau, 2012, Laplante, 2012 ; Prud'homme J., 2018).

Le virage de la politique éducative québécoise des années 2000 revalorise le statut de l'orthopédagogue dans son rapport à la clinique. Comment expliquer ce revirement institutionnel en faveur des orthopédagogues cliniciens ? Sur ces années, on peut observer un processus de « médicalisation » de la difficulté scolaire qui résulte d'une fusion du diagnostic avec la perception de réussite scolaire. Une « *demande inflationniste de réussite* » (Prud'homme J., 2018, p. 179) génère en effet « *une dynamique diagnostique qui transforme l'école* » (Prud'homme J., 2018, p. 119). Une tendance qui vise à interpréter la difficulté scolaire en termes de trouble du fonctionnement neurologique sur le plan cérébral. Si cette conception prend ses racines dans les années 90, elle tend à se généraliser dans les années qui suivent ; au risque de devenir une norme dans le milieu éducatif québécois. D'un point de vue scientifique, la multiplication des diagnostics catégoriels issus du monde de la santé aborde la question de la difficulté en termes de remédiation. D'un point de vue sociologique, ce modèle médical de la difficulté scolaire serait dès lors une justification de progrès. Or, cette phase de « dérive » santé dans le scolaire, sur l'assise de diagnostics spécialisés est contraire à l'orientation non catégorielle initiale souhaitée par le ministère de l'éducation, et inquiète celui-ci. On assiste de fait à « *un amalgame entre droit au service et droit au diagnostic [qui] s'impose comme un lieu commun* » (Prud'homme J., 2018, p. 137). Cette approche catégorielle du diagnostic empêche en effet tout contrôle du gouvernement de l'état québécois sur la clinique lorsque

⁴⁷ Cette exclusion a des origines variées : certains orthopédagogues réfutent l'approche clinique du diagnostic et privilégient l'approche enseignante spécialisée pour laquelle ils ont été formés. D'autres critiquent le manque d'expertise pédagogique du personnel de la santé. Ils réclament la reconnaissance d'orthopédagogues cliniciens ; ce qui est contraire à la volonté du MEQ. Sur cette période de crise identitaire en ce qui concerne l'orthopédagogue, et de limitation de l'orthopédagogie dans les nouvelles formations universitaires en adaptation scolaire et sociale, l'usage du mot orthopédagogue va se limiter à une action en dénombrement flottant lors d'un travail de soutien à l'enseignement.

le problème touche aux DAA. Pour répondre à cette perte de contrôle, l'analyse de la situation exigerait une approche non catégorielle du diagnostic qui retrouve l'esprit initial de la notion des années 60 ; c'est-à-dire de favoriser l'intégration puis une inclusion pédagogique de cet élève. Le diagnostic ne devant pas renvoyer l'élève dans son trouble mais l'asseoir de fait pédagogiquement dans sa classe.

L'expertise de l'orthopédagogue professionnel, ou encore clinicien, à travers un diagnostic pédagogique non catégorielle à partir d'outils diagnostiques⁴⁸ (*supra.*) pourrait être la solution qu'espère le MEQ. Le diagnostic pédagogique suppléerait alors aux diagnostics de santé dans le contexte scolaire. Néanmoins, si l'option est envisagée, son application reste problématique au niveau des orthopédagogues scolaires québécois à la fonction trop proche désormais du soutien scolaire. Aussi, « *l'ADOQ doit souvent se rabattre sur des orthopédagogues en clinique privée pour défendre le rôle diagnostique de l'orthopédagogue* » (Prud'homme J., 2018, p. 130). Il ne serait donc pas exclu de faire participer plus activement ces derniers au sein de la classe, à la demande du MEQ, pour contrecarrer la dérive catégorielle du diagnostic, issue du modèle médical.

Prud'homme relève par conséquent que « *le débat sur le diagnostic recoupe donc une tension professionnelle* » (Prud'homme J., 2018, p. 148) actuellement entre orthopédagogues cliniciens d'un côté, neuropsychologues, orthophonistes *etc.* de l'autre. Ainsi, Line Laplante dans une critique du surdiagnostic de dyslexie⁴⁹ estime qu'il serait préférable de l'attribuer à des difficultés liées à la pédagogie employée lors de l'apprentissage de la lecture. Une réponse non catégorielle sur le modèle du RàI/RTI serait dès lors mieux adaptée à cette problématique. C'est pourquoi une intervention en classe sur la base conjointe de l'expertise de l'orthopédagogue auprès d'un enseignant formé à la problématique des difficultés serait préférable (Prud'homme J., 2018). Ainsi selon J. Prud'homme, « *une orthopédagogue, new genre, plus spécialisée, moins dépendante du diagnostic, plus apte à occuper l'espace incertain où flottent nombre d'enfants en difficulté* » (Prud'homme J., 2018, p. 177) aurait sa place dans le champ éducatif québécois contemporain. Nous considérons à sa suite que cette question du diagnostic orthopédagogique *versus* psychologique ou médical est centrale en ce qui concerne la

⁴⁸ En 2000, l'Université de Sherbrooke lance un microprogramme d'orthopédagogie sur « les outils diagnostiques » et « le diagnostic et l'intervention en langage écrit » et mathématique (Prud'homme J., 2018, p. 130).

⁴⁹ Cette critique fait suite à un procès ayant eu lieu d'octobre 2009 à mars 2010 (Cour supérieure, *Desagné C. MELS*, n°500-06-000216-032, 13 octobre 2010). Il oppose les parents d'un enfant dyslexique, dépisté en neuropsychologie, à l'État québécois. Les premiers réclament au second que tous les enfants en début de scolarité soient systématiquement dépistés sur la dyslexie. Pour L. Laplante, la généralisation du trouble de la dyslexie est surfaite car cette population ne représenterait que 1.5% des élèves, d'après les dernières recherches sur ce thème. En outre la définition même de la dyslexie n'est pas univoque mais multiple. Elle est donc difficile à déterminer. La gestion de la dyslexie relèverait par conséquent de l'expertise pédagogique et de la didactique et non de la psychométrie (Prud'homme J., 2018).

raison d'être de la pratique orthopédagogique en général. C'est pourquoi nous la développerons par la suite dans le contexte français car elle est essentielle selon nous en ce qui concerne la structure de la pratique.

La problématique de la pratique orthopédagogique au Québec s'est construite en trois grandes phases qui déterminent donc la structuration de cette « profession » d'experts en pédagogie :

- De 1960 à 1970, l'émergence d'une profession de spécialistes de la difficulté scolaire voulue par le politique et bénéficiant de formations universitaires adaptées aux nouveaux besoins de la scolarité en raison de la réforme de l'éducation au Québec et de ses effets.
- De 1970 à 2000, une crise identitaire jalonnée de conflits dus à un champ conceptuel mouvant et à l'avènement de la catégorie des enseignants en adaptation scolaire qui crée une ambiguïté entre les deux professions.
- Le renouveau depuis 2000 sur la base des sciences cognitives associées à une formation enseignante visant à repenser l'usage du diagnostic d'un point de vue pédagogique. Le cœur du débat tourne principalement autour de la question de l'adaptation scolaire et du diagnostic. Cette tendance se caractérise toujours par des heurts avec les politiques mais aussi avec une existence de terrain qui tend à se préciser mais qui entretient toujours une crise identitaire dans cette profession encore mal établie.

Il en résulte que d'un point de vue institutionnel, vis-à-vis de l'orthopédagogie et des orthopédagogues, la création d'un ordre professionnel des orthopédagogues est très sérieusement envisagée dans le cadre d'une réforme en profondeur de l'adaptation scolaire. Cette « *initiative prend acte de la scientificité accrue de l'orthopédagogie au début du XXIème siècle. Elle fait surtout écho aux vives préoccupations du public face à la hausse du nombre d'enfants à besoins spéciaux, aux inégalités persistantes devant la réussite scolaire, et aux craintes simultanées d'un manque de services aux élèves et d'une « médicalisation » abusive de l'école* ». (Prud'homme J., 2018, p. 2). Ces propos peuvent-ils s'appliquer aux réformes que propose l'Education nationale en France ? Faut-il voir dans les mesures de différenciation pédagogique un terrain pour que des orthopédagogues cliniciens puissent intervenir auprès des élèves en difficulté ou en échec scolaires, hors du cadre de l'école ? Or, si la gestion des différences est au-cœur de la politique inclusive de l'Education nationale depuis la loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école de 2005 (Loi du 23 avril 2005), les moyens de son application dépendent aujourd'hui uniquement de la volonté et de la formation enseignante. Le mouvement réformateur, initié par la réforme du baccalauréat général et technologique, sera-t-il le tremplin d'une pratique de l'orthopédagogie encore à définir, d'une

formation universitaire spécialisée aussi, pour venir en aide aux élèves à besoin éducatif spécifique ; autres termes en ce qui concerne la difficulté scolaire ? Il nous semble que les nouvelles politiques scolaires sur la base de l'inclusion ne peuvent plus faire l'économie d'une réflexion à ce sujet.

Du point de vue de la pratique, nous retiendrons de l'expérience québécoise qu'« *une définition rigide de l'orthopédagogie trahirait ou ferait oublier la fragilité, l'historicité de l'action auprès des élèves en difficulté. L'identité de l'orthopédagogue, on l'a dit, est d'abord une discussion. Ses contours bougent* » (Prud'homme J., 2018, p. 14). C'est pourquoi nous pensons que le modèle québécois pourrait être prophétique des problématiques que rencontreraient les jeunes courants d'orthopédagogie ou les pratiques qui en découlent dans les pays francophones, et plus concrètement, pour ce qui touche à notre thèse, en France. Leurs orientations actuelles sont porteuses de ces débats santé/éducation, institution/formation universitaire/profession de terrain. Toutes concernent les catégories des élèves à besoin spécifique comme à risques telles que définies par le modèle québécois. Ainsi l'histoire des orthopédagogues du Québec est une histoire fascinante pour J. Prud'homme mais aussi en ce qui concerne nos propres travaux. En effet, « *le mot orthopédagogue, même disputé, désigne à tout moment l'expérience très concrète, pragmatique, des ambiguïtés de la difficulté scolaire qui, sur le plancher des vaches, n'ont rien d'une abstraction. Que signifie « aider » ? L'histoire des orthopédagogues est celle des intentions de l'école* » (Prud'homme J., 1999, p. 181). Pour conclure, nous avons estimé que faire une analyse à partir de l'existant était nécessaire pour tenter d'évaluer les options ou du moins la situation de l'orthopédagogie et des orthopédagogues en France. Comment visiter la posture orthopédagogique dans ce cadre ? Quelles approches pédagogiques, quels savoirs psychologiques ou encore quels types d'accompagnement pédagogique impacteraient l'apprenant dans son développement et dans le respect de sa différence dans un cadre inclusif français encore très embryonnaire ? Autant de questions qui ont motivé notre réflexion et les choix de notre pratique personnelle de l'orthopédagogie dans ce contexte éducatif. Nous l'avons construite non pas sur l'assise des troubles d'apprentissages ni sur le dysfonctionnement intellectuel ou comportemental mais bien plus sur un accompagnement, de fait pédagogique et didactique, au plus directe, au plus proche des besoins psychologiques cognitifs et affectifs de l'élève concerné sur la foi de l'expérience québécoise.

2. Contexte scolaire français des cinquante dernières années

Il y a un siècle les enfants présentant des « particularités majeures » étaient exclus de tous les systèmes scolaires. Au XXI^{ème} siècle ce n'est plus le cas. Nous avons analysé les évolutions du système d'enseignement québécois en raison de l'émergence dans cet état, parmi les PNE, de la catégorie des orthopédagogues. Orthopédagogue-chercheuse en France, nous voulons comprendre les options de l'orthopédagogie dans le contexte français. L'analyse du cas québécois a permis

d'appréhender l'orthopédagogie à un double niveau : celui d'une pratique particulière, dans une grande diversité de pratiques d'une part, celui d'un problème plus général d'autre part : le traitement éducatif des handicapés ou des difficultés scolaires. Du premier point de vue, l'apparition récente en France et le développement empirique, parfois anarchique, souvent hétéroclite, de la pratique orthopédagogique sur les dix dernières années demande à être étudié, questionné aussi dans son contenu comme dans son éthique. Quel statut pour l'orthopédagogue, quelles fonctions le définiraient au sein d'un système éducatif français en pleine refonte ? La constitution de cette catégorie professionnelle motive en effet nos recherches tant au niveau de l'accompagnement pédagogique que sur la posture même de l'orthopédagogue.

Du deuxième point de vue, on ne peut pas dire qu'il n'y ait pas eu, en France, tout un effort pour penser la pédagogie en fonction du handicap ou des difficultés scolaires à la fois sur le plan institutionnel, et en ce qui concerne les aménagements des structures sur le terrain ou la formation des personnels accompagnants. Depuis la reconnaissance, avec les travaux d'Alfred Binet (1857-1911), de l'impératif de la prise en charge des « anormaux » sur le plan éducatif, la législation française n'a eu de cesse d'acter dans ce sens. Cependant concrètement aujourd'hui, l'inclusion scolaire des jeunes en situation particulière ou en grande difficulté ; inclusion voulue par la loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République de 2013 (Loi du 8 juillet 2013), ne s'implante de fait que trop lentement dans le quotidien de la classe ordinaire. Depuis 2019, il s'agit désormais d'une obligation (Loi du 26 juillet 2019 ; Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse [MENJ], 2019). Si, de ce point de vue, il serait donc inexact de dire qu'il n'y a pas eu d'actions engagées car le problème est et fut analysé sur le plan institutionnel (Loi du 30 juin 1975 ; Loi du 11 février 2005 ; Ministère de l'Éducation Nationale [MEN], 1989b), l'application pour diverses raisons tant de formation que d'organisation est encore trop souvent balbutiante en termes de pratiques. Notre objectif n'est pas d'en détailler toutes les étapes mais un bref rappel historique à partir des différentes conceptions de la difficulté scolaire nous paraît cependant nécessaire à titre introductif.

a. Les statuts de la différence en milieu scolaire

L'article L111-1 du code de l'éducation, modifié par la loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République, dite loi Peillon, de 2013, annonce que :

L'éducation est la première priorité nationale. Le service public de l'éducation est conçu et organisé en fonction des élèves et des étudiants. Il contribue à l'égalité des chances et à lutter contre les inégalités sociales et territoriales en matière de réussite scolaire et éducative. Il reconnaît que tous les enfants partagent la capacité d'apprendre et de progresser. Il veille à l'inclusion scolaire de tous les enfants, sans aucune distinction. Il veille également à la mixité sociale des publics scolarisés au sein des établissements d'enseignement. Pour garantir la réussite de tous, l'école se construit avec la

participation des parents, quelle que soit leur origine sociale. Elle s'enrichit et se conforte par le dialogue et la coopération entre tous les acteurs de la communauté éducative (Code de l'éducation art. L111-1 <http://www.legifrance.gouv.fr>).

La loi Peillon étoffe ainsi cet article en introduisant le principe d'inclusion scolaire. On peut ainsi lire dans la circulaire de rentrée de 2015 une définition plus précise de celle-ci à l'adresse des chefs d'établissements et des rectorats d'Académie :

Tous les enfants, sans aucune distinction, sont capables d'apprendre et de progresser : ce principe d'une école inclusive qui ne stigmatise pas les difficultés mais accompagne tous les élèves dans leur parcours scolaire constitue le cœur du décret n° 2014-1377 du 18 novembre 2014 relatif au suivi et à l'accompagnement pédagogique des élèves et doit concerner l'ensemble des pratiques pédagogiques. Dans son travail quotidien en classe, l'enseignant fait en sorte que chaque élève progresse au mieux dans ses apprentissages. Il ne s'agit plus seulement de répondre aux difficultés de certains élèves mais de donner à tous les moyens de progresser, en mobilisant des pratiques pédagogiques diversifiées et différenciées, grâce notamment aux outils et ressources numériques (Ministère de l'Education Nationale, de l'Enseignement et de la Recherche [MENESR], 2015).

Loi, décret, circulaire un triptyque qui de fait aurait dû permettre la prise en charge de la difficulté scolaire en classe hétérogène mais ce n'est cependant que très récemment que l'application de ce principe s'opère dans les écoles. L'école inclusive est en effet de nouveau au cœur de la circulaire de rentrée 2019 (MENJ, 2019) dans le cadre de la loi du 26 juillet 2019 pour l'école de la confiance. De 2013 à 2019, si les textes officialisent l'inclusion, la réalité de terrain ne semble pas la corroborer pleinement. Pourquoi ?

Comme au Québec, l'école des années 60 doit faire face au baby-boom de l'après-guerre et donc à une massification de la population scolarisable. Par ailleurs, la démocratisation du système scolaire français est également en route. La ségrégation scolaire, les classes homogènes d'élèves se distinguant par leurs capacités intellectuelles et leur origine sociale, cèdent le pas à une volonté intégrative au niveau de la scolarisation qui se concrétise dans la loi Haby de 1975 et la création du collège unique. La gestion de la différence est au centre de cette évolution. Jusque dans les années 60, la sélection scolaire s'est faite généralement en fonction d'une différenciation sociale quoique parfois en fonction de capacités intellectuelles exceptionnelles. Pour reprendre les propos de Louis Legrand (1921-2015) sur cette époque « *le système éducatif français est en effet caractérisé par la juxtaposition d'écoles au recrutement sociologiquement déterminé et correspondant à des filières d'emplois nettement spécifiées : les lycées et collèges fréquentés par la bourgeoisie ; les écoles primaires jusqu'à 14 ans pour le peuple ; l'enseignement primaire supérieur, avec les cours complémentaires et les Ecoles Primaires Supérieures pour les employés* » (Legrand, 1986, p. 13). Le pédagogue relève ainsi que le type de scolarisation est issu d'un choix spontané des familles en fonction de leur origine sociale. Abordant la question de la différenciation pédagogique, il constate que celle-ci « *était en quelques sortes naturelle* » (Legrand, 1995, p. 19) au sein des différents

établissements scolaires. Dans ce contexte particulier de différenciation, c'est donc une perception naturellement autodéterminée de la différence sociale qui fonde alors le système d'enseignement ; perception guidée par l'origine sociale. Le visage scolaire de la France était alors significatif des déterminismes sociaux et géographiques qui liaient une classe sociale à un certain type d'école (Legrand, 1986). Quant aux « anormaux » la question ne se posait pas car ils en étaient exclus.

Avec la réforme Berthoin de 1959⁵⁰, la gestion de la différence devient institutionnelle et rationnelle. Dans *Les différenciations de la pédagogie* (1995), Louis Legrand synthétise les grandes phases de cette mutation scolaire, et en pose les formes et fondements via une analyse certes des différenciations mais aussi, quoiqu'indirectement, de la gestion des différences. Trois principes supportent la nouvelle volonté politique du gouvernement : la prolongation de la scolarité obligatoire jusqu'à seize ans, l'unification du système éducatif secondaire et l'établissement d'une carte scolaire impérative. L'accès naturel et spontané à différents types d'établissement n'est plus. Ainsi « *tous les élèves d'un secteur sont drainés bureaucratiquement dans un même établissement, alors la diversité des élèves juxtaposés ou brassés apparaît en pleine lumière et la question se pose de savoir quelle pédagogie devront pratiquer ces établissements unifiés* » (Legrand, 1995, p. 19). En d'autres termes, les différences interindividuelles au sein de la classe déstabilisent le mode d'enseignement magistral traditionnel. Pour y répondre, la gestion des différences se fera donc rationnellement ! C'est-à-dire que l'institution scolaire régulera désormais les entrées et les orientations au sein de commissions ou lors de cycles d'observation ; une orientation qui devient la pièce maîtresse de ce dispositif mais en termes d'éviction. Ainsi, « *le problème est désormais, dès l'entrée en sixième de trier les élèves capables de suivre un enseignement secondaire et ceux qui ont encore besoin de parfaire leur formation primaire* » (Legrand, 1995, p. 23). Pour ce faire l'évaluation du niveau pédagogique associée à des tests psychologiques le permettront. Au sein du collège théoriquement unifié, naissent alors des filières scolaires de niveau décroissant pour répondre à l'hétérogénéité des élèves. Au nombre de quatre : filière secondaire classique, filière secondaire moderne, filière primaire supérieure et filière de Transition. La pédagogie est adaptée différemment en fonction des populations d'élèves caractérisant chacun de ces niveaux ; de l'enseignement très général et classique de la première à la pédagogie active de la filière de Transition sur les modèles de Ferrière, Cousinet et Freinet (Legrand, 1995).

Ainsi la gestion rationnelle de la différence et donc, et c'est nouveau de la difficulté scolaire, engendre un cloisonnement des pratiques d'enseignement en relation avec la détermination des capacités chez l'élève mais plus encore de ses difficultés. La recherche des aptitudes intellectuelles

⁵⁰ Ordonnance n°59-45 du 6 janvier 1959 portant prolongation de la scolarité obligatoire, défendue par Jean Berthoin (1895-1979) alors Ministre de l'éducation sous la présidence de Charles de Gaulle ; depuis abrogée par l'ordonnance 2000-549 du 15 juin 2000 <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000705646>

est désormais engagée. La différence individuelle sur le plan scolaire est en effet objectivée afin d'établir une classification qui justifie une orientation scolaire puis, plus tard, professionnelle en termes de capacités intellectuelles. Par conséquent, « *la vocation différente des élèves, selon leurs aptitudes, était définie dans un univers social utopique où les différents métiers étaient censés de valeurs équivalente et devaient être tenus par des individus au seul vu de leurs aptitudes natives* » (Legrand, 1995, p. 20). Il s'agissait donc de détecter chez les élèves les aspects qui satisferont aux exigences d'une spécialisation professionnelle ; notamment au niveau des classes techniques de Transition, avec cette idée de mettre chacun à la place qui lui convient. Une préoccupation prise à l'Education nouvelle et dont le fondateur Edouard Claparède, médecin et psychologue suisse, publia en 1940 un ouvrage au titre explicite : *Comment diagnostiquer les aptitudes chez les écoliers*. Cette préoccupation fut reprise dans le plan Langevin-Wallon⁵¹ de 1947 qui anticipa et influença la réforme de Jean Berthoin : détections pédagogique et psychologique coexistent désormais. Retenons cependant que l'influence de la psychologie demeure complémentaire de l'action pédagogique et non l'inverse sur cette période (Legrand, 1995)⁵². Ce dispositif en filières perdurera jusqu'en 1975. Par ailleurs, notons que celui-ci, s'il reconnaît la difficulté scolaire et y répond en termes d'adaptation structurelle, ne considère pas de prise en charge pour des élèves porteurs de handicap. La problématique des « anormaux », des « déficients », ou encore des « retardés », est alors du ressort du milieu médical au lendemain de la deuxième guerre mondiale⁵³ (*infra.*).

Avec René Haby⁵⁴ (1919-2003), le traitement des différences doit désormais se faire dans la classe. Pourquoi ? Parce que les initiatives de la grande réforme de 1959 sont en réalité caduques en raison d'un système de filières qui s'est avéré peu fonctionnel. Une homogénéisation des pratiques enseignantes tirées par la filière générale classique a lissé les pratiques pédagogiques sur le modèle magistral. Dans la réalité ne coexistent par conséquent plus qu'une « fusion » de fait des trois premières filières, à la fois dans les contenus et les méthodes, et la voie technique des classes de

⁵¹ Le physicien, philosophe des sciences et pédagogue Paul Langevin (1872-1946) présida en 1944 une commission de réforme de l'enseignement au sein du nouveau gouvernement. A sa mort le projet fut repris et achevé sous la présidence d'Henri Wallon (1879-1962), lui-même philosophe mais aussi psychologue et médecin. Tous deux ont enseigné au collège de France. P. Langevin fut un des principaux défenseurs de l'éducation nouvelle et présida le Groupe français d'éducation nouvelle. Henri Wallon lui succéda également à ce poste. Ce dernier fut par ailleurs président de la Société française de pédagogie et introduisit la psychologie dans le milieu scolaire.

⁵² La question de la prééminence de l'une sur l'autre alimente aujourd'hui encore de nombreux débats. Nous reviendrons par conséquent sur ces échanges dans le cadre de notre thèse parce qu'ils ne sont pas sans impacter la définition même de l'orthopédagogue clinicien.

⁵³ Dès 1936, H. Wallon s'intéressa à la problématique du handicap ; participant à une commission interministérielle qui, afin de déterminer le nombre d'enfants « déficients » ou « retardés » en France, cherchait à élaborer des tests de dépistage. Si la guerre stoppa cet effort, la démarche est nouvelle cependant et annonce les mesures qui seront prises après la victoire envers cette population d'enfant.

⁵⁴ Cet ancien instituteur, formé à l'école normale de Nancy sera par la suite agrégé de géographie, puis docteur, et enseignera à la Sorbonne cette matière. Il est perçu dans le monde politique comme étant un technicien de l'éducation. Cette spécificité fit qu'il participa en tant que conseiller en éducation puis ministre de l'Éducation aux différents gouvernements de 1962 à 1978, avant de poursuivre une carrière politique.

Transition où la pédagogie active domine. Le nouveau Ministre de l'Education nationale du premier gouvernement de Jacques Chirac (1974-1976) décide par conséquent de supprimer ces dernières avec la volonté d'unifier l'ensemble du collège sur leur modèle. Sur la foi de son expérience⁵⁵, R. Haby propose une nouvelle réforme de la scolarisation (1975) avec l'idée de rendre plus actif l'enseignement globale au collège. Il supprime les classes de Transition ; avec la volonté d'en généraliser les pratiques à l'ensemble des filières, désormais officiellement unifiées dans un enseignement général en classes hétérogènes. La gestion des différences se fera d'une part au niveau du contenu avec l'apparition d'options (latin, éducation manuelle et technique *etc.*) plus motivantes et sensées être adaptées à la variété des aptitudes, et d'autre part par la gestion des difficultés, inhérentes à cette structure hétérogène, lors d'une heure hebdomadaire de « soutien » pour les élèves en difficulté. A un traitement institutionnel des différences, succède par conséquent un traitement pédagogique de celles-ci sur un principe de différenciation pédagogique.

La réalité du quotidien en classe ordinaire ne corrobore cependant pas la démarche théorique. Louis Legrand relève en effet que « *si le dispositif des classes de sixième et de cinquième paraît bien « révolutionnaire », celui du cycle d'orientation, quatrième et troisième, demeure très traditionnel dans les faits sinon dans les intentions* » (Legrand, 1995, p. 32). En d'autres termes l'application de la réforme laisse à désirer. Ainsi les options qui devaient être personnelles sont détournées de cet objectif pour devenir sélectives (latin, grec et allemand première langue), et l'enseignement qui devait être actif ; notamment au sein du système optionnel, fut non appliqué par le corps enseignant ; résistant au changement pédagogique faute de formation et hostile à l'hétérogénéité des classes (Legrand, 1995). Force est de constater que la gestion des différentes aptitudes individuelles des élèves en classe a été, comme la signifié Louis Legrand, abolie au profit de l'ancien modèle traditionnel. On observe ainsi, à l'issue de la cinquième, la cohabitation d'un double système au sein de l'enseignement ordinaire : traditionnel et préprofessionnel. Cette classe « *va devenir le palier essentiel d'orientations, partant de tris, entre ceux qui sont considérés aptes à poursuivre des études générales et ceux, qui par impossibilité, devront être formés précocement à l'emploi* » (Legrand, 1995, p. 32). En d'autres termes, la difficulté scolaire, si ce n'est l'échec scolaire, ou une inadéquation des aptitudes intellectuelles, engendrent une sélection sur la base de la capacité de l'élève à suivre

⁵⁵ L'expérience de terrain de R. Haby lui a insufflé cette réforme. Pour mieux en cerner les contours, il est en effet nécessaire de considérer l'évolution de sa carrière en lien avec sa volonté d'innover pédagogiquement. Louis Legrand (1995) le présente comme un spécialiste de l'innovation pédagogique au sein du monde politique. Il a en effet été proviseur du Lycée pilote de Montgeron jusqu'en 1962 puis responsable du bureau de l'expérimentation au ministère cette même année (https://www.persee.fr/doc/inrp_1295-1234_1995_ant_1_1_3171). Les objectifs de Montgeron sont révolutionnaires pour l'époque. Lycée autonome depuis 1955, y était privilégié en plus du développement cognitif de l'élève, l'éducation de sa personnalité via l'autonomie, la responsabilisation, la découverte des aptitudes et le développement de la sensibilité. Ces axes ne furent pas sans repercussions au niveau des pratiques pédagogiques comme en ce qui concerne les contenus proposés au programme (<http://www.lyc-rosaparks-montgeron.ac-versailles.fr/spip.php?article261>). Ce contexte influença grandement la pensée et les propositions du pédagogue que fut R. Haby.

une voie d'enseignement classique. Bien que le collège unique ait annoncé une orientation en fin de collège sur quatre ans, les filières techniques courtes vont perdurer avec les Classes Préprofessionnelles de Niveau (CPPN) et les Classes Préparatoires à l'Apprentissage (CPA).

C'est par conséquent le traitement institutionnel d'une certaine forme de difficulté scolaire, définie en termes d'échec, qui persiste. Ainsi « *en 1981, quand la gauche accéda au pouvoir, la dérive de l'enseignement dans les collèges vers une généralisation de la méthode secondaire traditionnelle était constatée. Les élèves faibles n'y trouvaient pas leur compte* » (Legrand, 1995, pp. 36-37) ; un processus implicite d'éviction finalement dont le principe se maintiendra au-delà des années 2000, malgré la volonté des gouvernement successifs de couper avec cette tendance sélective. A partir des années 80, les textes officiels visent en effet à abroger le caractère institutionnel de ce type d'orientation, et tendent à renforcer la gestion pédagogique et psychologique des différences en classes hétérogènes (Loi du 10 juillet 1989). Créés en 1990, les Réseaux d'Aides Spécialisées aux Elèves en Difficulté (RASED)⁵⁶ sont significatifs de cette volonté. Leur mission consiste à fournir des aides spécialisées à dominante pédagogique (Maitres E), rééducatives (Maitres G) et psychologiques (psychologues scolaires) en maternelle et classes primaires. Ils couvrent donc respectivement les difficultés d'apprentissage, les difficultés d'adaptation à l'école et les troubles cognitifs ou affectifs. Leur action s'adresse aux élèves en difficulté dans les classes ordinaires ou hors de ces classes, en regroupements de faible effectif, à la demande des enseignants. Les RASED ne concernent cependant que les classes de l'enseignement primaire. Rien n'est acté en ce sens au niveau du secondaire ; principalement au lycée. En ce qui concerne le collège unique, les CPPN, voies d'orientation pour les élèves en échec, ont été supprimées en 1991. Et le rapport Legrand de 1982 énonce par ailleurs clairement l'impératif pour le collège d'un enseignement différencié auprès des élèves en classe hétérogène afin de gérer autrement que par l'orientation la difficulté scolaire (Legrand, 1982).

Les moyens sont pédagogiques et psychologiques : évaluation formative, tutorat, groupes de niveau entre autres. Louis Legrand s'est inspiré pour ce faire des pratiques anglaises et québécoises ;

⁵⁶ Dès 1909, étayé par les travaux d'Alfred Binet sur les « anormaux », un accompagnement spécifique des élèves en difficulté a été conçu sur le plan institutionnel. La loi du 15 avril 1909 a instauré les classes de perfectionnement à destination des jeunes « mentalement anormaux ou arriéré » en écoles élémentaires (<http://scolaritepartenariat.chez-alice.fr/page782.htm>). Le mouvement en faveur d'une éducation spécialisée y prend ses racines. Les maîtres dans ses classes sont formés au handicap. Les Groupes d'Aide Psychopédagogique (GAPP) sont issus de ce mouvement. Instaurés en 1970 par la Circulaire n° IV-70-83 du 9 février 1970, (*B.O. n° 8 du 19 février 1970*, http://dcalin.fr/textoff/adaptation_1970.html), ces groupes sont constitués d'un psychologue et d'un ou plusieurs rééducateurs. Leur rôle est d'intervenir sur les plans psychologique ou psychomoteur en cas de difficulté particulières détectées par les enseignants en classe ordinaire mais aussi d'orienter certains de ces jeunes en classe spécialisée si la difficulté est majeure. Ils ont donc une action préventive auprès de l'élève en difficulté. Ils seront les ancêtres des RASED (Circulaire n° 90-082 du 9 avril 1990, *B.O. n° 16 du 19 avril 1990* http://dcalin.fr/textoff/rased_1990.html) toujours actifs actuellement où ils constituent un pôle ressource dans la circonscription pour l'aide aux élèves et aux enseignants (MENJ, 2014a).

soit le *team-teaching* et les « groupes de niveau matière » (Legrand, 1995). Dès lors, « *la différenciation de la pédagogie trouve dans ces conditions sa définition fonctionnelle. Elle n'est plus attachée à un établissement ou à une filière. Elle découle d'une confrontation individualisée entre un programme et les caractéristiques de tel élève* » (Legrand, 1995, p. 37). Dès 1967, il a pratiqué au sein de l'Institut pédagogique national des expérimentations sur ce principe d'individualisation qui lie transmission d'un savoir et aptitudes psychologiques de l'apprenant ; un principe constitutif du rapport de 1982. On retrouve également dans ses propositions de différenciations de la pédagogie les influences de Benjamin Bloom avec une défense de la pédagogie de maîtrise (Legrand 1986, 1995), et d'Antoine de La Garanderie dans sa proposition d'analyse introspective (Legrand, 1995). Du point de vue de la psychologie, Louis Legrand s'appuie sur les apports de la « psychologie génétique » de Piaget, ceux de la psychologie différentielle à la suite de Spearman, Vernon et Guilford ainsi que sur les travaux des chercheurs étudiant les conditionnements intellectuels subis par l'enfant dans son milieu et le rôle qu'y jouent aussi les aptitudes cognitives et relationnelles. Sa réflexion s'est plus particulièrement inspirée des études de Jacques Lautrey et Jean-Pierre Pourtois (Legrand, 1986, 1995)⁵⁷. Or, « *c'est à ce prix, mais à ce prix seulement, que la différenciation de la pédagogie pourra devenir autre chose qu'un alibi commode face au désarroi des professeurs* » (Legrand, 1986, p. 172). Au niveau de la gestion des différences, ce n'est pas rien. Il y a là une bascule en ce qui concerne leur compréhension ainsi qu'au niveau de l'interprétation de la difficulté scolaire. C'est un premier pas vers un nouveau statut autre que d'éviction ; un statut qui demeure cependant théorique car dans les pratiques quotidiennes de la classe la différenciation de la pédagogie peine à s'instaurer (Lobrot, 1996 ; Campanale et Dessus, 2005) par manque de moyens d'une part, et d'autre part en raison des résistances des enseignants ; toujours confrontés à la complexité des classes hétérogènes et au manque de formation. Ainsi Françoise Campanale⁵⁸ et Philippe Dessus⁵⁹ relève encore en 2005 que « *ce nouveau mode de traitement des différences ne signifie pas que le précédent a complètement disparu, mais la ségrégation est repoussée, se fait de façon plus insidieuse* » (Campanale & Dessus, 2005, p. 1) ; si l'enseignement en classes hétérogènes est désormais la règle, les élèves en grande difficulté scolaire, les élèves atteints de troubles handicapants psychiques ou moteurs n'ont en effet pas lieu d'y participer et dépendent alors d'une structure médicale.

⁵⁷ A ce stade de notre analyse nous ne développerons pas ces différentes études cependant elles ne sont pas sans avoir influencer notre propre réflexion et seront reprise, pour la plupart, dans notre recherche.

⁵⁸ Françoise Campanale est Maître de Conférences en Sciences de l'Éducation à l'IUFM de Grenoble. Elle étudie l'autoévaluation enseignante (sujet de sa thèse de doctorat, 1995), les dispositifs de formation à l'évaluation, l'évaluation réflexive enseignante ainsi que les questions ayant trait à la pédagogie différenciée et sa mise en pratique par les enseignants.

⁵⁹ Philippe Dessus est Professeur des universités en sciences de l'éducation (Espé de Grenoble, Pôle Enseignement Numérique). Ses travaux portent sur la modélisation des activités cognitives engagées par les enseignants. Ses modèles sont principalement fondés sur l'analyse de la sémantique latente (LSA).

b. Bipolarisme du milieu éducatif français ; entre tradition scolaire et santé

C'est cependant là l'originalité du dispositif français qui a composé sur deux niveaux avec la difficulté scolaire sur cette époque : une prise en charge pédagogique en classe ordinaire ou en classe spécialisée si elle est « mineure », une prise en charge médico-pédagogique lorsqu'elle est majeure. Il faut remonter aux travaux en psychométrie d'Alfred Binet pour mieux cerner les contours d'un système médico-pédagogique qui inscrit l'action éducative auprès de l'enfance « anormale » dans une tradition propre à la France ; une action nouvelle en ce début du XX^{ème} siècle, originale aussi, due à une volonté du gouvernement de l'époque qui, plutôt que de confiner les « anormaux » dans des hôpitaux comme le veut la coutume, vise à les instruire au plus juste de leurs capacités mentales. C'est pourquoi le Ministère de l'instruction publique nomme en 1904 une Commission chargée d'organiser un enseignement public consacré à ces enfants. En effet, la décision a été prise au niveau institutionnel « *qu'aucun enfant suspect d'arriération ne serait éliminé des écoles ordinaires et admis dans une école spéciale sans avoir subi un examen pédagogique et médical attestant que son état intellectuel le rend inapte à profiter, dans la mesure moyenne, de l'enseignement donné dans les écoles ordinaires* » (Binet et Simon, 2004, p. 163). Les psychologues Alfred Binet et Théodore Simon (1873-1961) sont par conséquent chargés d'élaborer un test cognitif qui puisse mesurer leur intelligence. En 1905, Binet « *inspiré par le désir de servir la cause si intéressante des anormaux* » (Binet et Simon, 2004, p. 163) publie son échelle métrique de l'intelligence dans *L'Année Psychologique*⁶⁰. Elle permet de grader l'intelligence des déficients intellectuelles sur plusieurs niveaux : l'idiot (intelligence équivalente à un âge normal de 2 ans), l'imbécile (intelligence équivalente à 5 ans) enfin le débile (intelligence équivalente à 9 ans). La spécificité de cette mesure est de croiser méthodes psychologique (hiérarchisation de mesures différenciées, classification), médicale (posture clinique et empirique) et pédagogique (inventorier des connaissances, analyse et comparaison par rapport à une norme) pour poser un diagnostic d'infériorité mentale (Binet, 2004). Une démarche triple qui caractérisera en définitive la conception médicale française du handicap et l'organisation du système français d'accompagnement qui en découle. L'ouverture des premières classes spéciales à destination des anormaux est par conséquent directement liée à cette étude. Cette parenthèse historique est de fait nécessaire pour saisir la teneur et l'esprit des mesures actuelles auprès des jeunes en situation de handicap en France.

Dès les lendemains de la deuxième guerre mondiale naissent les Centres Psycho-Pédagogiques (CPP) et les Centres Médico-Psychologiques (CMP) ; futurs Centres Médico-Psychologique (CMPP) à la suite de leur fusion en 1963 (décrets n° 63-146 du 18 février 1963). Par

⁶⁰ Il s'agit de la première revue de psychologie cognitive fondée en 1894 par A. Binet et Henri Beaunis (1830-1921), médecin, physiologiste et psychologue français. La France fait à cette époque office de précurseur dans ce domaine de la cognition qui ne sera pleinement admis en tant que sciences qu'à partir de la seconde moitié du XX^{ème} siècle.

ailleurs les Instituts Médico-Educatifs⁶¹ (IME) viennent compléter ce dispositif en 1975 (Loi n° 75-534 du 30 juin 1975 d'orientation en faveur des personnes handicapées). Ainsi contrairement au Québec qui a très tôt cherché à intégrer ou à inclure les élèves « exceptionnels » (EHDAA et DAA) en classe spéciale ou ordinaire, au sein d'un ministère de l'éducation et dans le cadre d'une adaptation tout à la fois scolaire et sociale, le système scolaire traditionnel français affiche, lui, un retard relatif sur ce point parce que l'institutionnel a organisé en parallèle des services médico-psycho-pédagogiques adaptés aux élèves « handicapés » ; terme générique qui désigne aussi bien une déficience du système moteur que cognitive. De fait la reconnaissance par le système éducatif ordinaire des élèves dits alors handicapés, avec des difficultés scolaires pour des raisons « lourdes » physiques ou mentales, ne se fera qu'en 1989 dans le cadre de la loi Jospin (Loi du 10 juillet 1989).

Les années 90 et suivantes verront donc se mettre en place une politique d'intégration « *des élèves porteurs de handicaps ou de maladies invalidantes* » (MENJ, 2001). Pris au lexique sportif anglais, le terme de « handicap » vient d'un ancien jeu équestre du XVII^{ème} siècle : « la main (*hand*) dans (*in*) le chapeau (*cap*) ». En premier lieu, il est associé à une compétition sportive avant d'exprimer l'idée d'un jugement comparatif au niveau de la valeur entre deux concurrents. Par glissements successifs, le handicap dans son sens figuré (1913) signifie : entrave, gêne ou encore infériorité, et par extension (1964) celui « *d'infériorité momentanée en parlant d'une collectivité par rapport à une autre* » (DHLEF, 2012, p. 1590). Avec cette notion de handicap appliquée à la déficience intellectuelle, l'enfant n'est plus a-normale mais porteur d'une différence qui n'exclut pas le développement de ses capacités. Cette nouvelle terminologie ouvre donc le champ éducatif au développement cognitif de l'enfant handicapé, et soulève en définitive la question de sa scolarisation potentielle en milieu ordinaire. Deux cas de figure sont cependant observables :

- 1) Premier cas de figure :** la gestion psychomédicale du handicap en milieu scolaire ordinaire. Une mise en place de classes adaptées conjointement avec la classe ordinaire résulte de cette nouvelle conception de la différence chez l'enfant handicapé sur les plans physiques ou mentaux : 1) Classe d'Intégration Scolaire ou Clis en 1991, 2) Unité Pédagogique d'Intégration ou Upi en 1995⁶². La structure des Clis a permis la scolarisation

⁶¹ Les IME s'adressent aux enfants et jeunes adultes. Ils regroupent donc une population très large de jeunes allant de 6 ans à 20 ans. Ils y sont scolarisés soit en internat soit en externat, parfois en accueil temporaire. Terme générique, les IME se subdivisent en différentes structures en fonction de l'âge des enfants : de 6 ans à 14 ans, leur prise en charge se fait dans les Sections Éducatives et d'Enseignement Spécialisé (SEES) via les Internat médico-Pédagogique (IMP) ou en externat médico-pédagogique (EMP). De 14 ans à 20 ans, ils entrent en Section d'Initiation Première Formation Professionnelle (SIPFP) au sein des Institut Médico-Professionnel (IMPro) ou en Centre Médico-Professionnel (CMPro).

⁶² L'entrée dans ces nouvelles structures de scolarisation dépendra, dans chaque département, de la Commission Départementale de l'Éducation Spéciale (CDES). Ces commissions, créées en 1975, sont constituées d'un personnel qualifié nommée sur proposition des associations de parents d'élèves et des associations des familles des enfants et adolescents handicapés. Elles sont sous la tutelle du Préfet qui investit le président (Loi du 30 juin 1975, article 6). Elles coordonnent l'organisation des soins et les soutiens spécialisés qui entraînent une prise en charge financière. Elles sont

des enfants handicapés au primaire. Le principe est de permettre aux élèves de participer au sein de cette classe à la vie d'une école ordinaire. La Clis, qui ne regroupe pas plus de douze élèves, est une classe « ouverte ». L'élève n'y est pas circonscrit. Cette structure autorise en effet l'intégration individuelle en classe ordinaire à temps partiel ; processus qui implique de fait l'engagement de tous les enseignants de l'établissement concerné ainsi que le RASED, appuyé par le médecin scolaire (MENJ, 2009). Une structure intégrative ouverte en d'autres termes qui perdurera pendant une quinzaine d'années, quoiqu'améliorée tout au long de cette période, en fonction des nouvelles connaissances issues de la recherche sur le sujet du handicap (MENJ, 1991, 2002,2009). En 2009, les jeunes élèves étaient ainsi répartis sur quatre types de Clis différentes en fonction de leur handicap mental (Clis 1 : troubles des fonctions cognitives et mentales et troubles spécifiques du langage et de la parole) ou physique (Clis 2 : handicap auditif et troubles associées, Clis 3 : handicap visuel et troubles associés, Clis 4 : pluri-handicap et handicap moteur dont les troubles liés à la dyspraxie) (MENJ, 2009). Cette classification précise par conséquent la nature des différences en lien avec les types de handicap ; différences physiques ou mentales à partir desquelles une adaptation des parcours scolaires pourra être programmée. Ainsi les différences dans leur spécificité autoriseraient des démarches équitables au niveau d'aménagements éducatifs individualisés pour ce qui touche à la gestion des difficultés scolaires lorsqu'elle concerne le handicap.

Suite logique après une scolarisation en Clis, les Upi représentent leur équivalent au niveau de l'enseignement secondaire pour les adolescents handicapés âgés de 11 ans à 16 ans. L'objectif commun demeure ; soit permettre à des jeunes présentant différentes formes de handicap de bénéficier d'une scolarité adaptée à leur problématique en milieu scolaire ordinaire selon un principe de personnalisation des parcours afin de développer de façon optimale leurs capacités cognitives (MENJ, 1995). En d'autres termes, le parcours scolaire pour ces élèves est individualisé afin d'éviter toute rupture. Pour se faire « *il vise à diversifier les modalités d'intégration qui doivent pouvoir répondre de manière plus souple aux besoins de ces élèves, très différents selon les situations individuelles, et évolutifs dans le temps pour chacun d'eux* » (MENJ, 2001). Un Projet Individualisé d'Intégration (PII) ou également Projet Individuel d'Intégration Scolaire (PIIS), prévu dans la loi Jospin de 1989 (Loi du 10 juillet 1989) accompagne donc chaque élève scolarisé

les ancêtres des Maisons Départementales des Personnes Handicapées (MDPH) qui leurs seront substituées en 2005 (Loi du 11 février 2005). Au niveau de l'enseignement secondaire, l'orientation comme la réorientation éventuelle des élèves est effectuée par une la Commission de Circonscription du Second Degré (CCSD) qui intervient conjointement avec La CDES. Elle procède ainsi à l'affectation des élèves handicapés (MENJ, 2001).

au sein d'une Upi⁶³, ainsi qu'en Clis, à partir de 2002 (MENJ, 2002). Si les Commissions Départementales de l'Education Spéciale (CDES) et les Commissions de Circonscription du Second Degré (CCSD) sont chargées de l'élaborer en concertation avec les équipes éducatives et la famille, son application est du ressort du directeur de l'établissement. La Circulaire n° 2001-035 du 21 février 2001 élargit le dispositif initial à l'ensemble des élèves porteurs de handicap ; y sont aussi admis des élèves issus d'un IME mais capable de poursuivre désormais leur scolarité en milieu ordinaire ou « *des élèves ayant pu bénéficier pendant un certain temps d'une intégration individuelle et pour lesquels des modalités plus collectives s'avèrent nécessaires* » (MENJ, 2001). A partir de 2001, les élèves d'Upi peuvent également se voir admis en classe ordinaire de façon permanente. La volonté institutionnelle est clairement affichée. Il s'agit désormais d'intégrer au sens large du terme, dans la mesure du possible, la grande majorité des jeunes handicapés dans un milieu scolaire théoriquement ouvert. Des mesures tant administratives que pédagogiques, adaptées, individualisées aussi, constituent pour ainsi dire la clé de voute de ce nouveau système médicoéducatif particulier.

Par ailleurs, en termes d'accompagnement transversal, le Ministère de la solidarité, de la santé et de la protection sociale met en place, en 1989, un Service d'Education Spéciale et de Soins à Domicile (SESSAD) à destination des familles et de tout autre environnement d'accueil (Ministère de la solidarité, de la santé et de la protection sociale, 1989a, annexe XXIV, titre VII, articles 48 à 52). Ce service est constitué d'une équipe pluridisciplinaire médicale (psychiatre, pédiatre, médecin généraliste, neurologue, ophtalmologiste *etc.*) et paramédicale (enseignant spécialisé, éducateur, psychologue, infirmière, kinésithérapeute, orthophoniste, psychomotricien *etc.*). Un directeur en assure la coordination lorsque le SESSAD ne dépend pas d'un établissement social ou médico-social comme un IME. La famille est impliquée dans leurs décisions. Le SESSAD intervient dans les différents environnements dans lesquels évolue l'enfant en fonction de la diversité de ses besoins (domicile, établissements scolaire ou professionnel) ; sa mission étant de le maintenir en milieu ordinaire. Ainsi, « *la compréhension nouvelle des troubles et déficiences du jeune âge oblige à mettre l'accent sur la prévention et les moyens de cure ambulatoire qui permettent de maintenir l'enfant dans son milieu naturel ; la prise en charge doit être globale, en lien avec les autres spécialistes de l'enfance ; elle concerne dans le même mouvement l'enfant et son entourage* » (Ministère de la santé et de l'action

⁶³ La loi pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées du 11 février 2005 transformera les PII ou PIIS en Projet Personnalisé de Scolarisation (PPS) (Loi du 11 février 2005, article 19 III).
Infra.

humanitaire, 1992). En accompagnant en ambulatoire des jeunes handicapés de 0 à 20 ans, le SESSAD a une démarche, en d'autres termes, systémique pour une prise en charge long terme du handicap physique ou mental de l'enfant, de l'adolescent et du jeune adulte, dans les divers environnements du quotidien. En ce qui concerne l'intégration scolaire des élèves handicapés, la circulaire du 30 octobre 1989 rappelle qu'« *il s'agit là de l'inscription dans le droit positif des principales dispositions de la circulaire du 29 janvier 1983 relative à la mise en place des actions de soutien et de soins spécialisés en vue de l'intégration scolaire* » (Ministère de la solidarité, de la santé et de la protection sociale, 1989b). Le SESSAD, afin de répondre à cette attente institutionnelle en faveur de l'intégration scolaire, participe aux projets individuels pédagogiques, éducatifs et thérapeutiques ou PII mis en place au sein des établissements d'accueil. Une convention qui précise leurs modalités d'action est alors passée avec les représentants de l'Education nationale (inspecteur d'académie, chef d'établissement). En définitive, le SESSAD a cette particularité de permettre une gestion dynamique des différences tant sur les plans scolaires qu'extra-scolaires. Au-delà de simplement favoriser une intégration scolaire pour développer les capacités intellectuelles de l'enfant et du jeune en termes d'apprentissages et de connaissances, il agit sur la globalité de son intégration sociale ; une fonction charnière auprès du handicap qui fluidifie finalement la gestion des différences, une médiation professionnelle aussi pour coordonner les champs éducatifs, une démarche en d'autres termes constructiviste pour un service d'accompagnement au handicap. Le modèle Québécois en ce sens est très différent. Il n'a pas opté pour ce type de service. Ce rôle de médiateur, sous certains aspects, a échoué, nous semble-t-il, aux orthopédagogues dès 1960. Aussi, nous nous demandons si le contexte français ne serait pas la ou une des raisons qui expliquerait l'apparition tardive des orthopédagogues en France ?

2) Deuxième cas de figure : l'Education nationale et le principe d'inadaptation scolaire en classe ordinaire. Deux modèles éducatifs, radicalement opposés dans leur perception des différences et des difficultés scolaires qu'elles engendrent, coexistent de fait dans la France des années 80 à 2010. Malgré certaines interconnexions, ils s'affrontent autour de leur éthique de la différence et impactent par conséquent les pratiques de la classe : l'un est médical (premier cas), l'autre est celui de la tradition scolaire (*supra.*). En 1975, on peut ainsi lire dans le n° 219 de *Sénat*, les propos suivants : « *l'action du Ministère de l'Education dans le domaine de l'éducation spéciale doit être dominée par le souci de maintenir autant que faire se peut les enfants dans le cadre scolaire normal en créant des classes ou des sections directement rattachées aux établissements ordinaires existants, le*

recours à des établissements spécialisés devant constituer l'exception » (Commission des affaires culturelles du Sénat, 1975, p. 7). Cet avis de la commission des affaires culturelles du Sénat porte sur le projet de loi de 1975 à propos de l'orientation en faveur des personnes handicapées (Loi du 30 juin 1975). Certes il confirme bien une volonté de l'Education nationale d'accompagnement au handicap sur le plan scolaire ordinaire mais la réalité semble être d'un autre ordre. La critique soulève que « *les enfants handicapés physiques d'intelligence normale sont pratiquement tous accueillis par le Ministère de l'Education, mais la moitié des enfants débiles, légers et moyens, ne trouvent pas encore de place dans les établissements actuellement existants* » (Commission des affaires culturelles du Sénat, 1975, p. 6). Si la déficience physique ne fait pas obstacle à une scolarisation ordinaire, la déficience mentale n'y trouve en revanche pas sa place. Et d'ajouter que « *l'intégration des jeunes handicapés en milieu scolaire est un problème de structures, de personnels, de mœurs et de mentalité* » (*idem.*). La question des Sections d'Enseignement Général et Professionnel Adapté (SEGPA) au collège est symptomatique de cette problématique. Ce système « mixte », créé en 1996 (Circulaire n° 96-167 du 20 juin 1996, MEN 1996), jongle de fait entre éviction et intégration selon l'interprétation de la notion de difficulté scolaire sur la base admise ou non du handicap par l'Education nationale. Sont concernés la catégorie dite à l'époque des « *débiles légers ou moyens* ». Leur différence est en effet trop légère pour dépendre du milieu médical mais trop lourde pour convenir au milieu scolaire traditionnel. La question n'est cependant pas nouvelle. Déjà Alfred Binet s'en est fait le défenseur (*supra.*). Rappelons cependant que dans les propos tenus par cet auteur est désigné l'enfant qui, en raison de sa déficience mentale, ne peut être admis dans une classe ordinaire mais qui doit cependant bénéficier d'un droit à la scolarisation. Ici, dans le cadre des SEGPA, d'un côté la difficulté scolaire, si elle est majeure au sein de la classe régulière, va orienter l'élève dans un contexte finalement d'éviction dans ces sections, mais de l'autre elle autorise l'intégration scolaire, via cette structure, pour certains élèves porteurs d'un handicap mental. Un paradoxe qui traduit en définitive une double posture du point de vue institutionnel sur la question de la difficulté scolaire selon une certaine compréhension de la différence mentale ; entre médicalisation et institution scolaire.

C'est un postulat d'inadaptation qui est alors sous-jacent à cet état de fait en SEGPA. Un principe dont la mise en œuvre peut remonter à la création en 1965 des premières Sections d'Education Spéciales (SES) (circulaire n° 65-348 du 21 septembre 1965, MEN, 1965), ancêtres des SEGPA. Ainsi « *l'organisation des secteurs de premier cycle et des districts de second cycle prévue par les circulaires des 3 mai et 28 septembre 1963 et du 5 janvier 1965 a volontairement réservé, tant du point de vue du calcul des effectifs que*

des modalités de l'accueil, le cas des enfants inadaptés » (MEN, 1965) au sein de classes annexées aux établissements scolaires ordinaires, ou SES, entre autres⁶⁴, et sous la tutelle de l'inspecteur d'académie ; une première action de l'Education nationale en direction de certains « débilés » en termes de QI. Elles concernent en effet la scolarisation au primaire, puis au collège, « *des différentes catégories de débilés (débilés légers, débilés légers avec troubles associés légers, débilés moyens* » (*idem.*) qui peut être commune. S'y ajoutent les déficients sensoriels moyens (amblyopes et hypoacousiques moyens) et les infirmes moteurs. L'annexe II de la circulaire du 21 septembre 1965 chiffre le QI d'un débile léger entre 65 et 80⁶⁵, celui d'un débile moyen entre 50 et 65 (MEN, 1965). L'analyse psychométrique est donc indispensable pour justifier une admission en SES. La classification qui en résulte est en effet un des éléments constitutifs de ces classes. Par ailleurs, seuls les débilés légers y seront admis dès le premier cycle. Ces deux catégories de débilés sont en outre plus particulièrement visées par la scolarisation dans une SES en raison de leur effectif relativement conséquent. C'est là le second critère qui explicite la population type qui s'y trouve. C'est en effet parce que « *les déficients intellectuels sont nettement plus nombreux que les autres inadaptés ; leur nombre même et le caractère spécifique de leur inadaptation facilitent l'organisation de structures cohérentes et uniforme* » (MEN 1965) et justifie leur intégration en classes annexées. Ils représenteraient selon les statistiques de l'époque plus ou moins 68% des effectifs (MEN, 1965, annexe II). Classification et effectifs sont donc les deux éléments qui, parce qu'ils se convertissent en diversité interindividuelle et en quantité d'individus au sein de la classe, vont impacter la nature des accompagnements pédagogiques qui devront par conséquent s'adapter aux difficultés de chacun.

Deux principes fondamentaux animent par ailleurs les SES. Le premier pose que « *les différentes catégories d'enfants inadaptés doivent être scolarisées dans des conditions aussi proches que possible de la normale en évitant de les séparer de leur milieu naturel, familial et scolaire* » (MEN, 1965). Il définit donc les caractéristiques de l'externat pour ces jeunes. Le second est de leur promulguer un enseignement qui « *ne se limite pas à une formation générale plus ou moins poussée mais comporte une part suffisante de formation professionnelle en vue d'assurer leur avenir et leur progression sociale* » (MEN, 1965). Cette introduction à la formation professionnelle sera confirmée par la circulaire d'orientation n° 89-036 du 6 février 1989 qui en précise la nature ; une

⁶⁴ Avec les établissements régionaux d'enseignement adapté (EREA), écoles nationales de perfectionnement ayant une capacité de 150 élèves, dont 120 internes. Leur mission est identique à celle des SES. Ces établissements régionaux relèvent également de l'Education nationale (MEN, 1965, 1989b).

⁶⁵ Il s'agit ici d'une adaptation de la mesure indiquée en note composite d'après les tests de Wechsler (*infra.*).

orientation professionnelle réfléchi et qui se construit au sein de formations qui destinent ces élèves à valider l'obtention d'un certificat d'aptitude professionnelle ou CAP (MEN, 1989b). L'ensemble des propositions de la SES se retrouvent en substance dans les SEGPA. Cependant si les premières caractérisaient finalement une volonté de l'Education nationale d'intégrer certains types de déficients jusqu'alors extérieurs au milieu scolaire régulier pour les professionnaliser mais selon les principes qui animent le milieu psychomédical, les secondes vont se centrer plus spécifiquement sur le milieu scolaire traditionnel et son rapport au couple difficulté-orientation (*supra.*).

Les différents textes institutionnels qui officialisent le remplacement des SES par les SEGPA tiennent en effet un discours relativement différent (MEN, 1996, 1998, 2006c, 2009a). Si le handicap est accepté dans ces sections, notamment pour les jeunes issus d'une Clis (MEN, 1996), la population d'élèves à qui elles se destinent est finalement très différente. En effet, la circulaire du 20 juin 1996 qui initie ces nouvelles sections stipule qu'elles « *accueillent des élèves présentant des difficultés scolaires graves et persistantes auxquelles n'ont pu remédier les actions de prévention, de soutien, d'aide et d'allongement des cycles dont ils ont pu bénéficier* » (circulaire n° 96-167 du 20 juin 1996, MEN, 1996). Effectivement la restructuration de la scolarité en cycles qui a été adoptée en application de la loi de programmation du nouveau contrat pour l'école du 13 juillet 1995 est la principale cause d'un revirement pour ce qui concerne la gestion des difficultés au sein de la classe ordinaire. Cette évolution, qui est au demeurant dans la ligne de conduite d'une autre loi : celle de 1989, affirme l'objectif d'accès à une qualification pour tous les élèves quelles que soient leurs difficultés (Loi du 13 juillet 1995 ; MEN, 1989b ; Commission des affaires culturelles du Sénat, 1995) ; le système de cycles permettant en théorie de varier les rythmes individuels de progression, en fonction du développement des élèves et de leurs capacités, sur la base d'un socle commun de connaissances à acquérir. Les élèves de SEGPA sont donc ceux qui sont en échec scolaire dans la classe ordinaire.

Les admissions empruntent au modèle psychomédical leur démarche ; quoique appliquée cette fois-ci à l'échec et non au handicap. Le dossier d'un élève est constitué de quatre fiches : 1) une fiche pédagogique qui portent sur les acquis scolaires de l'élève ou compétences. La circulaire de 1996 précise que des « *productions scolaires significatives des difficultés de l'élève et de ses potentialités (cahiers, travaux écrits, situations problèmes en mathématique...)* » (MEN, 1996). Cette démarche didactique uniquement ne fait donc pas appel aux évaluations d'un personnel non-enseignant (orthophonistes, psychomotriciens *etc.*) pour étayer, valider aussi, l'existence de difficultés au niveau des

apprentissages 2) une fiche psychologique soit une analyse clinique approfondie sur la base de tests psychométriques 3) une fiche médicale sur le développement du jeune et qui précise d'éventuelles contre-indications d'un point de vue professionnel 4) une fiche sociale fournie par une assistante sociale scolaire ou de secteur. Si deux types de commission orchestrent ces admissions ; le rôle des commissions de circonscription préscolaires et élémentaires (CCPE) relève de l'élaboration et de l'instruction des dossiers alors que les commissions de circonscription (CCSD) gèrent l'orientation et l'affectation des élèves, la part occupée par l'analyse psychomédicale au sein de ces dossiers est essentielle au même titre que l'analyse scolaire. Il y a par conséquent une porosité ici entre deux champs qui fonctionnaient jusqu'alors indépendamment. C'est nouveau et exemplaire.

Dès les années 90, une mutation des comportements éducatifs en termes non pas de handicap mais d'inadaptation aurait par conséquent commencé à se déployer par le biais des SEGPA. Effectivement les élèves, issus de la classe ordinaire et qui sont orientés en SEGPA, le sont selon un principe de difficulté-orientation, et finalement par éviction, et non pas sur la base du couple handicap-intégration comme pour les SES. Ces élèves différents ne relèvent pas du handicap mental tel que défini par l'Organisation Mondiale de la Santé (OMS) (MEN, 1989a). La circulaire de 1996 faisant référence à l'arrêté du 9 janvier 1989 relatif à la déficience intellectuelle (arrêté du 9 janvier 1989. MEN, 1989) en rend compte en ces termes :

Ils présentent sur le plan de l'efficience intellectuelle des difficultés et des perturbations qui ne peuvent être surmontées ou atténuées que sur plusieurs années et qui, sans relever du retard mental selon les critères définis par l'Organisation Mondiale de la Santé (OMS), se traduisent par des incapacités et des désavantages tels qu'ils peuvent être décrits dans la nomenclature des déficiences, incapacités et désavantages (arrêté du 9.01.1989). Seule une prise en charge plus globale dans le cadre des enseignements adaptés et fondée sur une analyse approfondie de leurs potentialités et de leurs lacunes permet d'apporter une réponse appropriée à ces élèves » (MEN, 1996).

Les SEGPA drainent par conséquent une population d'élèves en échec parce qu'inadaptés scolairement. Ils sont en définitive exclus du système scolaire classique en raison d'une certaine forme de déficience intellectuelle, statué scolairement, hors champ psychomédicale, mais évaluée, gérée aussi, de façon similaire dans une perspective d'orientation⁶⁶ en Lycée Professionnel (LP), ou en Centre de Formation des Apprentis (CFA) afin d'obtenir un CAP (MEN, 1996).

⁶⁶ Les élèves ayant des troubles du comportement ou les élèves rencontrant des difficultés de compréhension de la langue française ne relèvent pas des SEGPA (MEN, 1996).

Sous l'angle de la démarche pédagogique, Les SEGPA bénéficient de l'héritage des SES. La note de service du ministère de l'Education nationale du 19 juin 1998 met en œuvre les directives de la circulaire de 1996 sur ce plan (circulaire n° 89-486 du 10 juillet 1989, MEN, 1998). Les SEGPA y sont présentées comme étant « *une réponse pédagogique aux très grandes difficultés scolaires que rencontrent certains élèves. D'ordre structurel, cette réponse doit néanmoins conserver dans son fonctionnement suffisamment de souplesse pour s'ajuster régulièrement au plus près des besoins* » (MEN, 1998). Cette souplesse attendue au niveau de l'accompagnement des élèves au collège est prévue sur deux niveaux : 1) un parcours individuel où « *la progression individualisée des élèves s'inscrit dans le cadre des trois cycles du collège* » (MEN, 1996). Ces cycles spécifiques au SEGPA couvrent la période du collège : un cycle d'adaptation qui accueille les élèves et facilite leur adaptation, un cycle dit central qui fortifie les apprentissages généraux et technologiques ; en s'appuyant sur une pédagogie active en atelier techniques principalement, enfin un cycle d'orientation professionnelle qui engage l'orientation vers une formation qualifiante. Ils visent à former progressivement l'élève sur la base de ses besoins, de son rythme d'apprentissage et de ses capacités en classe à petits effectifs (seize élèves au maximum) 2) un suivi hebdomadaire lors de réunions de coordination et de synthèse de l'équipe encadrante qui « *associent, chaque fois que cela est nécessaire, les autres enseignants du collège intervenant dans la classe, le conseiller d'orientation psychologue, l'assistante sociale, le médecin scolaire, le conseiller principal d'éducation...* » (MEN, 1996). Un enseignant référent, issu de l'enseignement spécialisé, assure par ailleurs une tutelle auprès de l'élève dans le cadre d'un suivi individualisé. On observe par conséquent une pluridisciplinarité où fusionnent finalement les démarches tant psycho-médicales que scolaires. Par ailleurs, les mesures relatives à l'élève et son évolution sont renseignées dans un livret de compétences qui facilite la lecture du suivi. La circulaire du 24 avril 2009 corrobore ces dispositions (Circulaire n° 2009-060 du 24 avril 2009, MEN 2009)⁶⁷. Il s'agit en effet d'une initiative pédagogique originale, intégrative ici, qui sera généralisée par la suite à l'ensemble de la scolarité auprès des jeunes en difficulté, nous le verrons.

Ces mesures exigent par conséquent en sus de cette démarche pluridisciplinaire un personnel formé. C'est pourquoi « *l'enseignement adapté proposé aux élèves accueillis en SEGPA est essentiellement assuré par des instituteurs et professeurs des écoles*

⁶⁷ Cette circulaire rappelle 1) la prise en charge personnalisée des élèves 2) le suivi (projet individuel de formation, l'évaluation des parcours et leur validation par un examen (Certificat de Formation Générale ou C.F.G.). Elle recommande un processus d'enseignement adapté aux besoins des élèves et la nécessité d'une formation à visée professionnelle.

spécialisés et des professeurs de lycée professionnel » (MEN 1998). A travers ce dispositif, la place de l'enseignement spécialisé reste prépondérante. Les enseignants de SEGPA sont ainsi obligatoirement titulaires, sur la période des années 80 à 2000, d'un Certificat d'Aptitude aux Actions Pédagogiques Spécialisées d'Adaptation et d'Intégration Scolaires (CAPSAIS). Il sera remplacé en 2004 par le Certificat d'Aptitude Professionnelle pour les Aides spécialisées, les enseignements adaptés et la scolarisation des élèves en Situation de Handicap (CAPA-SH). Toutefois, un Certificat Complémentaire pour les enseignements adaptés et la Scolarisation des élèves en situation de Handicap (2CA-SH) est proposé aux enseignants ordinaires du secondaire qui souhaitent se spécialiser aux situations de handicap. Un premier signe d'une ouverture aux enseignants ordinaires du champ du handicap en d'autres termes. Un signe que corrobore la nouvelle terminologie officielle qui s'applique à l'enseignement spécialisé. Celle-ci est également représentative d'une transformation des mentalités et des pratiques qui touchent au rapport déficience-difficulté scolaire. D'abord Adaptation et Intégration Scolaire (AIS), l'enseignement spécialisé prendra l'appellation d'Adaptation scolaire et Scolarisation des élèves Handicapés (ASH) en 2006. Ainsi l'intégration scolaire qui concernait les jeunes handicapés cède la place à la notion d'adaptation scolaire. Elle renvoie quant à elle davantage à une prise en charge spécialisée des élèves en grande difficulté ou en échec scolaire, à des aménagements adaptés pour ces élèves dans un environnement ordinaire, à une scolarisation inclusive donc plus qu'à une intégration. A travers cette évolution de la formation spécialisée, une fusion des deux milieux éducatifs : psychomédical d'une part et scolaire traditionnel d'autre part, semble s'opérer.

Au bout du compte, les SEGPA présenteraient une ambiguïté au sein du système éducatif quand il s'agit d'aborder la question de la difficulté scolaire. Dès lors, peut-on concevoir comme cela est dit dans les textes, une continuité entre SES et SEGPA ? la réponse est plurielle. D'un côté, sur le plan de la gestion des difficultés scolaires, on assiste dans ce contexte à un transfert de la notion de difficulté en tant que déficience, prise au milieu psychomédical, vers celle de difficulté en termes d'exclusion, véhiculée par le milieu scolaire ; si l'une comme l'autre prônent, au sein des SEGPA, une orientation professionnelle certes valorisante au regard de la formation proposée, l'idée d'une inadaptation au système scolaire demeure cependant avec cette dimension scolaire qui domine désormais. D'un autre côté, les SEGPA appliquent les avancées de la pédagogie différenciée et bénéficient de la recherche sur le handicap pour proposer des aménagements pédagogiques autres, innovants parfois. A ce titre, elles concourent à

fournir un terrain dynamique à la réflexion éducative en ce qui concerne une gestion individualisée de la difficulté scolaire.

En définitive, la différence mentale, lorsque le handicap est reconnu, médicalement parlant, ne sert plus un système d'éviction mais une volonté d'intégration en milieu scolaire. Dans ce contexte institutionnel, la difficulté scolaire n'exclut pas. Elle est acceptée parce que, associée à la déficience, elle est assimilée sur le double plan de la théorie médicale et de la pratique enseignante spécialisée. Une structure très organisée qui dissocie deux systèmes différents d'accompagnement des difficultés s'est développée à partir de la deuxième moitié du XX^{ème} siècle en France. Elle est voulue par une législation à deux niveaux : celui de la santé et celui de l'Education nationale à travers leur interprétation de la difficulté scolaire, et est caractéristique du modèle éducatif français sur cette période. Un modèle qui ne fut pas celui du Québec et qui lorsqu'il s'agit de la gestion de la différence « extra-ordinaire », dirions-nous, fonctionne en pleine autonomie avec les moyens certains qui lui sont alloués par le gouvernement.

A *contrario*, au Québec, l'absence de structure médicoéducative et une volonté institutionnelle rapidement intégrative si ce n'est inclusive en termes de scolarisation a engendré un besoin d'expertise scolaire lorsque la difficulté est associée aux notions d'apprentissage et d'adaptation et non à la gestion de la déficience. Il semble donc que l'émergence des orthopédagogues soit liée en définitive aux choix politico-éducatifs des gouvernements selon leur conception 1) de la déficience, 2) de son rapport à la notion de difficulté scolaire. Toutefois en France, le cas des SEGPA est annonciateur d'un vaste mouvement de réforme initié par deux nouvelles lois défendues par l'Education nationale en 2005. En effet, la loi pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées (Loi du 11 février 2005) ainsi que la loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école (Loi du 23 avril 2005) annoncent un glissement progressif vers une nouvelle forme de scolarisation inclusive pour l'ensemble des élèves en grandes difficultés et viennent rompre l'équilibre éducatif existant.

c. Une clinique de l'orthopédagogie pour des élèves à besoins éducatifs particuliers ?

Afin d'instaurer un parallèle avec le modèle québécois, nous avons souhaité conserver une démarche chronologique autour du thème de la gestion des difficultés scolaires afin de comprendre les raisons qui expliqueraient l'émergence de la catégorie des orthopédagogues en France. Il nous est apparu que le modèle québécois, parce qu'intégratif dès les années 60 et par la suite inclusif, s'est retrouvé confronté à la problématique de la gestion des élèves en grande difficulté en classe ordinaire bien plus tôt. Que les réponses du gouvernement ont été, entre autres, celles d'une formation diplômante universitaire en orthopédagogie et la création de la catégorie des orthopédagogues scolaires. Or, l'abandon de ces choix institutionnels, dans les années 80 jusque dans les années 2000,

a précipité l'apparition d'une autre catégorie d'orthopédagogues, cette fois-ci professionnels ou cliniciens. Lorsque que l'on considère l'image que projette les orthopédagogues au Québec, on ne peut que constater une évolution professionnelle à deux vitesses entre institution et pratique indépendante. En France, le mouvement diffère en raison de l'absence de toute formation universitaire. Par conséquent l'apparition des orthopédagogues s'est faite au travers d'une dimension clinique. Nous faisons la double hypothèse que d'une part cette apparition serait due aux nouvelles mesures prises par l'Éducation nationale sur la question de la gestion des difficultés en classe inclusive. Et que d'autre part elle aurait également été permise par un affaiblissement du milieu médicoéducatif en faveur d'un milieu scolaire non préparé à absorber les exigences du modèle scolaire inclusif. C'est cette analyse que nous présentons dans les éléments qui suivent.

En France, le développement des neurosciences et l'apparition des notions de troubles des apprentissages et de troubles développementaux (dyslexie, dysorthographe, dyscalculie, TDA-H, autisme *etc.*) dans les années 2000 viennent bousculer des dispositifs éducatifs alors sous contrôle. La multiplication des types de troubles développementaux et psychiques remet en question un ordre jusqu'alors établi. Par ailleurs, la politique gouvernementale va s'orienter sous la pression des associations de parents, et pour des raisons tant d'éthique qu'économiques, sur un concept d'inclusion scolaire. Cette introduction du principe inclusif en tant que nouveau projet éducatif provoque en effet un bouleversement du champ scolaire traditionnel. Pour les auteurs québécois : Luc Prud'homme, professeur en Sciences de l'éducation et Serge Ramel, professeur spécialisé en éducation inclusive et psychologue⁶⁸, il s'agit avant tout d'un « paradigme inclusif ». En effet « *à la différence de mesures visant l'adaptation individuelle de quelques élèves identifiés comme ayant des besoins particuliers à l'école (paradigme intégratif), il s'agit de viser la transformation de l'école pour lui permettre de répondre à la diversité des besoins éducatifs de tous les élèves (paradigme inclusif)* » (Prud'homme L. et Ramel *in* Prud'homme L., Duchesne, Bonvin et Vienneau, 2016, p. 16). Pour qui adhère à ce paradigme, c'est donc s'engager dans une voie de réformes profondes du système scolaire avec des effets majeures sur les pratiques enseignantes en classe ordinaire. Dans un livre au titre explicite : *L'inclusion scolaire : ses fondements, ses acteurs et ses pratiques*, les co-auteurs développent les grandes phases du mouvement inclusif international depuis son officialisation par l'UNESCO dans la déclaration de Salamanque de 1994. Au nombre de trois, elles se succèdent dans le temps et caractérisent de fait les différentes étapes d'un processus inclusif. Si la première de ces phases concerne la scolarisation des élèves en situation de handicap (1924-1989), la phase suivante aborde l'intégration des élèves marginalisés (1990-1999), la dernière phase qui a débuté en 2000 se poursuit toujours : c'est celle de l'inclusion scolaire. Une inclusion non pas limitée à la question du handicap

⁶⁸ Les deux auteurs ont fondé en 2010 le Laboratoire International de recherche sur l'Inclusion Scolaire (LISIS) qu'ils codirigent.

mais « *dans une perspective d'éducation pour tous* » (Ramel et Vienneau *in* Prud'homme L. et al. 2016, p. 33). Or, pour les auteurs, « *il apparaît que l'inclusion est essentiellement associée à la question du handicap. Ainsi les rédacteurs [l'UNESCO] préconisent que toute définition de l'inclusion scolaire devrait souligner qu'il s'agit de tenir compte de tous les apprenants et ne pas répondre seulement à la diversité ou aux besoins d'un enfant au détriment d'un autre* » (p. 33). Le paradigme inclusif ainsi défendu engendrerait une profonde mutation scolaire pour les pays qui s'y conformeraient en termes d'éthique et de pratiques. Le choix français d'y adhérer n'est par conséquent pas anodin.

L'Education nationale française ne s'est ralliée à cette mouvance internationale qu'en 2013 mais elle connaît depuis une forte accélération à l'initiative des recherches sur le sujet (Benoit, 2012, 2013, 2014 ; Gardou, 2006b, 2018 ; Prud'homme L. et al, 2016). Dans la pratique de la classe, l'inclusion n'est cependant réellement formalisée que dans la circulaire de rentrée de 2019 au titre lui aussi évocateur : *Pour une école inclusive* (MENJ, 2019). Toutefois le visage inclusif français, à l'heure actuelle, semble rester centré sur le handicap. Le principe inclusif pour l'ensemble des élèves en situation de handicap est posé dès 2005 dans la loi pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées (Loi du 11 février 2005). Dans un premier moment, le découpage de la population scolaire se fait donc sur une échelle binaire autour de la notion du handicap. Cette loi instaure par ailleurs les Maisons Départementales des Personnes Handicapées (MDPH) pour ce qui concerne leur prise en charge ; une structure individualisée d'accueil, de conseil et d'accompagnement qui se concrétise en la personne d'un référent nominatif ayant un rôle de médiateur avec l'école (Loi du 11 février 2005). Le MENESR peut ainsi indiquer en 2018 qu'« *à la rentrée 2017, 390 800 enfants ou adolescents en situation de handicap sont scolarisés ; près de 80% en milieu ordinaire* » (MENESR, 2018, p. 20) et d'ajouter que « *depuis 5 ans, le milieu ordinaire a scolarisé 95 900 élèves supplémentaires, soit une croissance annuelle de 7,3% alors que le secteur spécialisé est stable (...) la scolarité partagée concerne de plus en plus d'élèves (+5,1% en moyenne annuelle* » (*idem.*). En d'autres termes, l'inclusion des élèves en situation de handicap se confirme dans les faits. Mais qu'en est-il des autres ? Le site internet du gouvernement dédié à l'inclusion et qui en retrace les principales étapes publie ainsi en 2017 que « *le droit à l'éducation pour tous les enfants, quel que soit leur handicap, est un droit fondamental. La loi sur la Refondation de l'école consacre pour la première fois en France le principe d'inclusion scolaire. Le Gouvernement est déterminé à faire de l'école inclusive l'école du 21e siècle* » (<https://www.gouvernement.fr/action/l-ecole-inclusive>). Ainsi, la posture gouvernementale est d'afficher ce paradigme inclusif voulu par la conception internationale de l'inclusion scolaire mais autour de la problématique du handicap. Or, en théorie, tous les enfants seraient censés être admis en classe ordinaire quelle que soit leur spécificité ou leurs difficultés. Qu'en est-il réellement ? Un premier constat porte sur la pérennité de classes

spéciales, maintenues et adaptées par le modèle inclusif. Le deuxième constat est l'émergence d'un « modèle médical » au sein de la classe traditionnelle. Avec ce nouveau paradigme, si la transformation du monde éducatif français est indéniable, elle n'en affiche pas moins ses particularités. La problématique de la difficulté scolaire y est par ailleurs fondamentale :

1) Les classes spéciales : dès 2010, les Upi deviennent des Unités Localisées d'Inclusion Scolaire (ULIS) ; Ulis-collège ou Ulis-lycée. Celles-ci sont des dispositifs ouverts à destination des élèves qui, en plus des aménagements pédagogiques, ou des mesures de compensation, mis en place par les équipes éducatives dans la classe ordinaire qu'ils fréquentent en régulier, bénéficient en parallèle d'un enseignement adapté dans un contexte de regroupement (MENJ, 2010, 2015a). En 2015, à la suite de la mise en place de l'école inclusive, prévue par la loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République de 2013 (Loi du 8 juillet 2013), les Clis disparaissent en faveur des Ulis-école (MENJ, 2015a), sur le même principe que les Ulis-collège et Ulis-Lycée. La priorité va désormais à la classe ordinaire en charge non pas de gérer la déficience mais d'aménager l'environnement de l'élève en grand difficulté pour qu'il réussisse. La prise en charge des élèves en « situation de handicap » relève par conséquent des enseignants ordinaire sous le contrôle de la MDPH ; RASED et SESSAD étayant cette structure.

Les premiers ont vu confirmer leur mission au sein de l'école inclusive par une circulaire de 2014 (circulaire n° 2014-107 du 18 août 2014, MENJ, 2014a). Ils sont les héritiers de l'approche psychopédagogique pour ce qui touche aux difficultés scolaires au primaire. Les seconds vont se diversifier et se spécialiser sur la base des avancées neuroscientifiques de ces dernières années ; notamment en termes de troubles développementaux. Ils sont en effet les survivants du champ psychomédical au sein d'un environnement de plus en plus scolaire, et assurent un soutien pluridisciplinaire aux jeunes en situation de handicap. Leur structure particulière au sein du monde éducatif est confirmée par la circulaire n° 2016-117 du 8 août 2016 (MENJ, 2016). L'éducation y est encore « spéciale » parce qu'elle se caractérise par la spécialisation de leurs services en fonction des déficiences. D'où la typologie suivante : Sessad DI (Déficience Intellectuelle) ou Sessad TFC (Troubles des Fonctions Cognitives) concernant les jeunes présentant un handicap mental, Sessad IMC (Infirmité Cérébrale Motrice) ou Sessad Moteur pour les jeunes atteints d'un handicap moteur, ou d'une dyspraxie visuo-spatiale ou troubles neuro-visuels, Sessad TED (Troubles envahissant du Développement) ou Sessad TSA (Trouble du Spectre Autistique) ou Sessad Autisme, Sessad TCC (Troubles de la Conduite et du Comportement) pour les jeunes hyperactifs ou présentant des troubles du comportement en raison de troubles d'ordre

psychologique et/ou psychiatrique, et enfin des SESSAD qui se centrent sur les enfants porteurs d'un handicap sensoriel (déficience visuelle, auditive) ou d'un handicap lié à des troubles du langage (dyslexie, dysphasie, dyscalculie). Par ailleurs, les SESSAD "Pro" accompagnent les adolescents et les adultes (14-25 ans) en adaptant les cursus préprofessionnels et professionnels à leur handicap. Dans cet univers éducatif reprogrammé par l'inclusion scolaire (MEN, 2013), le champ éducatif initialement à deux têtes, scolaire d'un côté et psychomédical de l'autre, n'est plus. En définitive, le milieu éducatif scolaire, en exploitant l'expérience pédagogique des SEGPA, a su proposer un accompagnement inclusif des élèves en situation de handicap au sein des Ulis ; un accompagnement plus ouvert à la classe ordinaire, et qui s'est pour ainsi dire généralisé à l'ensemble de leur scolarisation.

Cependant l'existence des SEGPA n'est pas remise en cause par le principe d'inclusion. Or, il s'agissait d'une structure avant tout intégrative et d'orientation professionnelle en raison de difficultés scolaires excessives chez certains élèves. Pourquoi ce maintien en contexte inclusif ? Est-ce parce que, étant détentrices de la gestion des grandes difficultés scolaires, ces sections auraient évolué dans ce nouveau cadre ? La circulaire n° 2015-176 du 28 octobre 2015 (MENJ, 2015b) en rappelle les conditions. Ce texte fait d'abord référence à la loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République de 2013 qui, si elle précise la nécessité de promouvoir, au collège, des aménagements particuliers et des actions de soutien pour les élèves en difficulté, maintient un enseignement adapté lorsqu'elles sont à la fois graves et persistantes (Loi du 8 juillet 2013 ; MENJ, 2015b). Cette loi justifie par conséquent leur légitimité qui répondraient à un besoin de prise en charge particulier lorsque le degré de difficulté outrepassé les compétences de l'enseignement ordinaire. La circulaire reprend et défend effectivement la mission initiale des SEGPA en tant que « *structure qui a toute sa place dans le traitement de la grande difficulté scolaire. Elle a pour objectif la réussite du plus grand nombre d'élèves. Les enseignants spécialisés qui y exercent instaurent un climat de confiance et un contexte pédagogique stimulant* » (MENJ, 2015b) ; Soit, en d'autres termes, une reconnaissance de l'efficacité pédagogique de l'enseignement adapté pour gérer l'échec scolaire chez certains élèves.

L'ensemble des mesures pédagogiques y est donc renforcé (petits effectifs, réunion de coordination et de synthèse entre enseignants, individualisation pédagogique). La circulaire de 2015 insiste par ailleurs sur l'aspect professionnel de la formation en SEGPA avec l'instauration de stages obligatoires, et spécifie l'orientation en filières professionnelles (CAP, Lycée Professionnel et Etablissements Régionaux d'Enseignement Adapté ou EREA) ; plus particulièrement pour les élèves en situation de handicap qui jusqu'alors n'était pas concernés par les SEGPA. Leur déficience qui engendre des difficultés d'apprentissage anormales en

classe ordinaire en est la cause principale, car « *avec les nouvelles formes de difficulté en milieu inclusif un élargissement [des SEGPA] aux élèves en situation de handicap pour une orientation professionnelle* » (MENJ, 2015b) est inévitable ; une orientation qui permettrait à ces élèves de réussir professionnellement autrement. Ainsi, cette ouverture des SEGPA à cette population d'élèves se justifie parce qu'elles offrent une solution « *pour mieux répondre à leurs besoins éducatifs particuliers, aux attentes des familles, s'adapter davantage aux compétences des élèves et favoriser les projets communs entre les classes de collège et la Segpa. L'inclusion peut favoriser l'évolution des compétences et influencer sur le comportement des élèves qui en bénéficient* » (MENJ, 2015b). Dans ce contexte, leur admission dans cette structure aurait une visée inclusive de fait professionnelle ; une inclusion en définitive sociale et dans un long terme ; sa mise en œuvre passant par certains moyens et actions pédagogiques dans la perspective de développer au mieux les compétences des jeunes en situation de handicap. Finalement l'évolution récente des SEGPA se concrétise dans un champ d'interventions plus large qui englobe déficience de fait mentale et grande difficulté scolaire dans une perspective d'orientation professionnelle.

Peut-on encore concevoir leur action selon cet implicite d'orientation/éviction qui les caractérisaient avant 2015 ? L'admission en SEGPA n'a lieu d'être que dans la mesure où la famille accepte la proposition d'orientation formulée par l'équipe enseignante et transmise par le chef d'établissement. Si oui, celui-ci adresse alors les éléments du dossier (bilan psychométrique, proposition des enseignants, évaluation complémentaire de l'assistante sociale pour certains élèves) à la Commission Départementale d'Orientation vers les Enseignements Adaptés du second degré (CDOEA)⁶⁹ en charge d'orienter l'élève vers ces enseignements (MENJ, 2015b). L'implication de la famille dans une décision initiale concertée laisse à penser que l'orientation pourrait être mieux vécue parce que construite avec des tiers et non imposée. Par ailleurs des sous-commissions au sein des services de l'Éducation nationale (IA-Dasen) vérifie la justesse des décisions de la CDOEA. C'est donc l'IA-Dasen qui valide ou pas l'admission en SEGPA. La régulation académique est ainsi plus présente que ce soit en ce qui concerne les admissions mais aussi au niveau du contrôle de la formation enseignante ou en ce qui concerne les concertations entre les établissements impliqué dans la procédure (MENJ, 2015b). Il n'est pas ici question de développer l'ensemble de ces mesures de régulation et d'encadrement. Retenons principalement : 1) que le « pilotage » scolaire en ressort de fait renforcé en moyens comme au niveau des décisions et du choix des actions à entreprendre auprès des jeunes en très grandes difficultés, ou en raison de leur déficience, ou

⁶⁹ La CDOEA reprend les fonctions de la CCSD.

du cumul des deux. 2) Que l'ambiguïté de la situation des SEGPA dans le contexte inclusif français reste posée. Cette structure contrairement aux Ulis n'inclue pas réellement l'élève en classe ordinaire ; seuls certains cours (décloisonnements ou groupes de besoin, projets sur la base d'une co-intervention enseignante) ou des sorties sont partagés. Cette situation d'une part valide toujours, nous semble-t-il, un modèle plutôt intégratif autour de la gestion des difficultés scolaires au sein du collège. D'autre part, parce qu'elle cible encore la difficulté scolaire, elle généralise, quoiqu'indirectement, le principe d'orientation/éviction propre au milieu scolaire traditionnel à la population des élèves en situation de handicap sur la base de leur déficience. L'aménagement de l'environnement en termes d'acceptation et gestion inclusive des différences est loin d'être instauré, à notre avis, dans ce contexte précis élargi au handicap. 3) Que la décision médicale a, quant à elle, disparu des procédures d'admission. La gestion éducative quotidienne des jeunes en situation de handicap n'appartient plus au milieu psychomédical qui se recentre désormais sur les cas d'hospitalisation. Si le paradigme inclusif est bien une mutation en profondeur d'une organisation éducative, la redistribution des rôles des acteurs en SEGPA en témoigne.

Plus globalement que reste-il du système psychomédical dans ces structures spécialisées : SEGPA et Ulis ? Force est donc de constater que dans le quotidien de la classe spécialisée, ne perdure concrètement de ce milieu que l'exigence d'un personnel enseignant doté d'une formation spécialisée au niveau des divers Ulis et en SEGPA. Une formation spécialisée dont le degré de spécialisation tend cependant à s'estomper. Les enseignants qui en sont issus sont désormais titulaire du CAPPEI. Cette nouvelle formation, instaurée par le décret n° 2017-169 du 10 février 2017 (MENESR, 2017a), remplace CAPA-SH et 2CA-SH. Commune aux enseignants des différents degrés, elle unifie par conséquent l'enseignement spécialisé et en supprime les différentes options. Une formation spécialisée qui en fin de compte est devenue généraliste ; ce qui pourrait être perçue comme une baisse d'expertise.

- 2) **Les classes ordinaires avec aménagements :** en théorie, le découpage classe ordinaire/SEGPA exclu de fait certains jeunes, victimes de troubles plus légers du développement et dont les difficultés sérieuses mais pas suffisamment extrêmes ne justifient pas une admission en SEGPA. Le risque ici est de ne pas avoir accès à des aménagements pédagogiques adaptés à leur difficulté ; c'est notamment le cas de certains « dys ». Avec la loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République (Loi du 8 juillet 2013), l'inclusion générale, sur la base de la gestion des différences en milieu scolaire de tous les types d'élèves, rend effectif l'accompagnement scolaire différencié en classe

ordinaire quelques soient leurs difficultés. Pour Charles Gardou⁷⁰, professeur et pédagogue, le sujet va plus loin en s'étendant à la société dans sa globalité. Ainsi « *l'optique inclusive se caractérise par la capacité collective à conjuguer les singularités, sans les essentialiser. Des singularités, parfois désarmantes, en relation avec l'infini d'autres singularités, à l'intérieur d'un tout, où chacun a le droit de se différencier, de différer. Et, en même temps, d'habiter, d'être, de devenir avec les autres* » (Gardou, 2018, p. 43). L'inclusion sociale que défend ici l'auteur en termes d'acceptation de soi et des autres devrait animer en définitive l'esprit de la classe ordinaire. Elle pose en outre un principe d'équité parce qu'« *une société inclusive est une société consciente que l'égalité formelle n'assure pas l'égalité réelle et peut même nuire à l'équité* » (Gardou, 2018, p. 135). Cette notion d'équité sous-tend par conséquent le concept initial du handicap sportif au niveau des courses hippiques. Il s'agissait alors d'égaliser les chances en ajustant le « handicap » aux capacités des concurrents pour donner à chacun la même chance de réussir à l'arrivée. Une conception du handicap qui transférée au système scolaire implique non plus des moyens démocratiquement répartis mais des moyens qui diffèrent selon les individus parce qu'adaptés aux problématiques personnelles de la difficulté scolaire. Pour Gardou, « *le principe d'équité, au caractère subjectif, n'est pas synonyme de celui d'égalité, objectivement évaluable car le plus souvent énoncé dans le droit positif, amplement débattu, affirmé par la doctrine et consacré par la jurisprudence. Il consiste à agir de façon modulée, selon les besoins singuliers, pour pallier les inégalités de nature ou de situation* » (Gardou, 2018, p. 132). Il s'agit dès lors d'abroger dans le système éducatif le caractère objectif et égalitaire des aides lorsque des démarches d'accompagnement sont proposées. C'est donc la subjectivité, ou encore la singularité du cas par cas, qui doit diriger les formations et les parcours scolaires dans un cadre inclusif.

Par ailleurs, avec l'approche inclusive, une transformation profonde de la conception même de la difficulté scolaire renvoie non plus à un trouble chez l'élève mais à une problématique d'adaptation environnementale. Comme l'a relevé Hervé Benoit⁷¹, enseignant-chercheur en Sciences de l'éducation, avec l'objectif d'inclusion scolaire « *il s'agit d'interroger le système éducatif sur sa capacité à prendre en compte la diversité des besoins*

⁷⁰ Professeur des Universités, et Directeur de l'Institut des Sciences et Pratiques d'Education et de Formation (I.S.P.E.F.) à l'Université Lumière-Lyon 2. Ses cours concernent "l'anthropologie culturelle et l'éducation interculturelle", "les problématiques de l'adulte en formation" et "l'anthropologie du handicap et l'éducation adaptée". Le handicap et l'éducation spécialisée ont fait l'objet de nombreuses publications en France et à l'étranger.

⁷¹ Ses travaux de chercheurs portent sur l'Histoire des conceptions du handicap et des besoins éducatifs particuliers, sur les rapports de l'accessibilité pédagogique avec les politiques publiques de compensation, les outils numériques et les enjeux de l'inclusion scolaire, sur les dispositifs inclusifs, discursifs et stratégiques ainsi que sur la formation enseignante aux enjeux inclusifs. Il enseigne ces thématiques à l'Institut National Supérieur de formation et de recherche pour l'éducation des jeunes Handicapés et les Enseignements Adaptés (INSHEA) et est rédacteur en chef de « La nouvelle revue - Éducation et société inclusives ».

particuliers de tous les élèves, notamment lorsque ceux-ci sont liés, à une déficience, un trouble ou une maladie. On s'inscrit alors dans une perspective renversée, où ce n'est plus seulement à l'élève de s'adapter à une norme scolaire intangible, mais aussi à l'école de s'adapter à la diversité des élèves » (Benoit, 2008, p.100). Cette nouvelle logique désigne par conséquent l'instauration de processus ou encore de dispositifs « d'accessibilisation » (Benoit, 2008, 2012), et cela nécessite une recherche des moyens qui rendront le cursus scolaire accessible à la diversité des élèves éprouvant des difficultés. La circulaire d'orientation et de préparation de la rentrée 2014 dans son annexe 12 décrit, à travers la terminologie des Elèves à Besoins Educatifs Particuliers (EBEP), les nouvelles catégories qui classifient ces élèves (MENESR, 2014b). Dans ce premier document, le Ministère définit désormais deux grandes catégories d'élèves en difficulté : d'une part les élèves en situation de handicap⁷², d'autre part des élèves à besoins éducatifs particuliers (jeunes allophones, enfants du voyage, mineurs incarcérés ou en Centre Educatif Fermé-CEF, et Enfants Intellectuellement Précoces-EIP⁷³). Le site internet de l'Institut des Hautes Etudes de l'Education et de la Formation [IHEEF]⁷⁴ (<https://www.ih2ef.education.fr>) reprend et précise la liste des élèves concernés en 2019, mais relève aussi les conséquences engendrées par leur diversification croissante au niveau de leur scolarisation attendue en espace inclusif. Ainsi, « elle recouvre une population d'élèves très diversifiée : handicaps physiques, sensoriels, mentaux ; grandes difficultés d'apprentissage ou d'adaptation ; troubles des apprentissages ; enfants malades ; enfants en situation familiale ou sociale difficile ; mineurs en milieu carcéral ; élèves nouvellement arrivés en France ; enfants du voyage... L'accueil et la scolarisation des EBEP en établissement scolaire revêtent des formes diverses et évolutives pour mieux s'adapter à la situation » (2019, <https://www.ih2ef.education.fr/fr/ressources-par-type/outils-pour-agir/le-film-annuel-des-personnels-de-direction/detail-d-une-fiche/?a=101&cHash=edacb88737>). Or c'est dans cette définition très, trop large des EBEP, là où le modèle québécois ne proposait uniquement que deux sous catégories (EHDAA et DAA), que se fonde à notre avis la problématique contemporaine de la gestion des différences et leur prise en charge actuelle au sein de la classe régulière. Avec la limitation des formations en enseignement spécialisé, cette gestion dépend de fait d'un personnel enseignant trop

⁷² La circulaire insiste sur l'inclusion des élèves autistes en Ulis, et augmente le nombre de celles-ci dès la maternelle.

⁷³ Terme officiel pour désigner les EIP, utilisé par l'Education nationale jusqu'en 2019. En 2019, ils deviennent désormais pour le système administratif des Elèves à Haut Potentiel (EHP).

⁷⁴ Anciennement École Supérieure de l'Education Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche (ESENESR), elle devient l'Institut des Hautes Etudes de l'Education et de la Formation (IHEEF) à partir du 1^{er} janvier 2019. Cf. Arrêté du 24 décembre 2018 portant création et organisation du service à compétence nationale dénommé « Institut des hautes études de l'éducation et de la formation », *JORF n° 0298 du 26 décembre 2018, texte n° 50*, MENA1829218A. <https://www.legifrance.gouv.fr/eli/arrete/2018/12/24/MENA1829218A/jo/texte>

souvent non formé aux spécificités multiples de cette population d'élèves comme aux aménagements qu'elles sous-tendent.

Depuis 2013, émerge en effet au sein du champ scolaire ordinaire toute une structure de plans qui s'appuie sur un « modèle médical » nouveau, à l'image du vécu québécois, et dont les effets au niveau de la scolarité paraissent similaires. Concrètement et sur le terrain des mesures institutionnelles⁷⁵ ont été instaurées à destination de la population des élèves des classes ordinaires qui présentent certaines difficultés (<http://eduscol.education.fr>) :

- Plan d'Accompagnement Personnalisé (PAP) à l'intention des jeunes à besoins spécifiques de l'ordre des troubles « dys » ou de la précocité. Les délibérations se font au cas par cas dans le cadre d'une rencontre de l'équipe éducative (équipe pédagogique et parents), exigeant la présence du médecin scolaire. Des intervenants extérieurs peuvent y être invités (article D. 311-13 du code de l'éducation).
- Projet d'Accueil Individualisé (PAI) à l'intention des jeunes présentant des troubles alimentaires ou fonctionnels physiques. La mise en place relève des mêmes conditions que le précédent (article D. 351-9 du code de l'éducation).
- Projet Personnalisé de Scolarisation (PPS) pour l'élève en situation de handicap. Le suivi de celui-ci se fait au sein de la Maison Départementale des Personnes Handicapées (MDPH) auprès d'un enseignant référent (article D. 351-5 du code de l'éducation).
- Programme Personnalisé de Réussite Educative (PPRE) à la demande de l'enseignant et en concertation avec les parents lorsque des difficultés ponctuelles sont signalées.
- Assistance Pédagogique A Domicile à l'Hôpital ou à l'Ecole (APADHE) en cas d'absence prolongée de l'élève, ou si le besoin d'une aide scolaire régulière supplémentaire à celle habituellement proposée en classe a été identifié

Ces options sont pour la plupart adoptées avec l'accord des familles et des enseignants de l'élève lors d'une rencontre de l'Equipe Educative (EE), ou au cours de réunions en Equipe de Suivi de Scolarisation (ESS) en ce qui concerne le PPS ; la participation du personnel de santé est obligatoire en ce qui concerne les trois premières situations et la décision du médecin scolaire y est déterminante. Un personnel non enseignant, extérieur à l'établissement (psychomotriciens, orthophonistes, orthopédagogues professionnels, psychologues cliniciens, neuropsychologues, psychiatres *etc.*) est désormais « invité » à

⁷⁵ Pour une approche plus détaillée se référer à la brochure publiée par le Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche qui détaille et modélise ces actions inclusives (MENESR, 2014a).

prendre part à ces réunions à la demande des familles. Dans ce nouveau cadre inclusif, on constate par conséquent l'émergence de catégories professionnelles diagnostiques qui viennent étayer le dossier pédagogique de l'EBEP sur le modèle québécois.

d. Le paradoxe inclusif français

Nous avons précédemment introduit l'idée d'un particularisme inclusif français. Qu'en est-il ? Il résulte de l'application du paradigme inclusif au système éducatif français un renversement des perspectives, avec l'abandon du dualisme éducatif filière ordinaire/filière spécialisée qui le caractérisait jusqu'alors, en faveur de ce que l'Agence européenne nomme le « *One track approach* » ; où la scolarisation en classes ordinaires s'adresse à tous les enfants et adolescents quelques soient leur particularisme (Benoit, 2012, 2018). La loi du 11 février 2005 (www.legifrance.gouv.fr) a assurément créé un premier point de blocage entre ces deux milieux éducatifs en instaurant un « *continuum territorial d'action éducative* » (Benoit, 2012, p. 67). Elle a ainsi eu pour effet direct d'imposer aux deux systèmes éducatifs globalement indépendants⁷⁶ de faire cause commune en associant leur culture respective. Jusqu'à cette date, en filière psychomédicale « *des corpus de savoirs d'ordre médical, déjà disponibles ou en cours de constitution, ont dès lors fonctionné comme des références pour justifier, par la construction de catégories diagnostiques, la mise en œuvre de ce dualisme éducatif* » (Benoit, 2018, p. 82). Pour H. Benoit, ce « modèle médical » d'évaluation de la difficulté intellectuelle est une pratique de marginalisation scolaire qui va à l'encontre du principe d'inclusion. C'est pourquoi le paradoxe actuel « *du professionnel spécialisé du secteur médico-éducatif est qu'il tient historiquement son identité professionnelle du modèle de l'expert, celui qui résout et prescrit à la place de, qui agit par délégation dans un contexte fortement empreint d'une culture bio-médicale, et qu'il se trouve maintenant confronté à des pratiques de l'avec, adossées à des logiques sociales de collaboration, d'accompagnement et de co-intervention* » (Benoit, 2012, p. 66). Avec la disparition des frontières qui prévalaient entre les deux filières éducatives, une superposition s'opère qui n'est pas sans générer un recouvrement au niveau des pratiques d'accompagnement, une ambiguïté dans la gestion des difficultés et un besoin d'expertise latent en milieu scolaire lorsque la différence est concernée.

De 2005 à 2013, ont donc tenté de fusionner deux conceptions très différentes de l'éducation autour de la question de l'élève en situation de handicap ; l'une implique la gestion de la déficience et des difficultés scolaires collatérales dans une perspective de remédiation (filière psycho-médical),

⁷⁶ L'Agence européenne relève trois types différents de politiques éducatives pour ce qui concerne le handicap au sein des pays de l'Union européenne. S'ajoutent à la « *One track approach* », la « *Two tracks approach* » où éducation spéciale et ordinaire sont totalement indépendantes, et la « *Multi tracks approach* » ; politique qui favorise d'un côté l'intégration scolaire et l'éducation spécialisée indépendante ; toutes deux relevant prioritairement du milieu psychomédical, et de l'autre la classe ordinaire. Cette politique a correspondu jusqu'en 2005 au choix français (Benoit, 2012).

l'autre une conception où la grande difficulté scolaire occasionne une orientation-éviction en raison de l'inadaptation des élèves trop différents (filière scolaire ordinaire). Finalement la loi du 8 juillet 2013 redéfinit les cartes en faveur du milieu scolaire mais avec une visée inclusive pour tous les élèves. A travers le concept des EBEP, « *il s'agit donc d'aller au-delà de l'hétérogénéité des élèves, qui renvoie d'une certaine façon à la différence, pour reconnaître l'hétérogénéité des compétences, qui, elle, renvoie à la singularité et à la diversité* » (Benoit, 2012, p. 72). Il est donc attendu un transfert de l'expertise de l'enseignement spécialisé à l'enseignement ordinaire afin d'accompagner non pas des différences mais des singularités et une gestion de toutes les formes de difficultés non plus par éviction mais au sein de parcours de formation adaptés à la diversité en voie ordinaire. Dit autrement par Charles Gardou, il s'agit d'une « *pleine et entière reconnaissance de la variabilité individuelle* » (Gardou, 2006b, p. 92) qui est le seul point commun propre aux élèves à besoins éducatifs particuliers. Au-delà de classifications hasardeuses pour cet auteur, la posture pédagogique doit outrepasser les critères médicaux, qui enferment ces jeunes dans une identité collective réduite à leur quotient intellectuel, à leur trouble, et finalement à leur déficience ou à leur différence, pour considérer leur personnalité ou encore leurs capacités originales et leur vécu scolaire et familial ; en d'autres termes, une posture qui soit garante de leurs singularités. Du point de vue éducatif inclusif, il s'agit donc 1) d'instaurer des pratiques de différenciation en classe ordinaire, 2) d'organiser une flexibilité des parcours scolaires tout en assurant leur continuité, 3) de favoriser les approches pluridisciplinaires et la coopération entre les intervenants, 4) de valoriser les ressources de l'élève, 5) d'accompagner équitablement ceux-ci et non selon un principe normatif d'égalité, 6) de concilier éducation et objectifs scolaires. Ce sont les « arcs-boutants » de la société inclusive qui ont ainsi été transférés à l'école ; un ensemble de mesures et de pratiques mais aussi une évolution des mentalités qui dépendent en définitive de la formation enseignante (Gardou, 2006b, 2018).

Comme au Québec, l'émergence en France d'un panel large de besoins particuliers, ici autour de la notion générale des EBEP, engendre par conséquent des mesures variées mais aussi des variétés de problématiques. Au Québec, la mutation du monde scolaire, lors de la révolution tranquille des années 60, s'est traduite par un changement paradigmatique au détriment de la déficience et en faveur de la différence. Un glissement du champ médical vers un champ pédagogique différencié puis inclusif qui nécessite par conséquent des accompagnements pédagogiques particuliers (PNE et techniciens) pour pallier l'absence de formation enseignante en classe ordinaire. Dans un premier moment, l'institution québécoise crée donc une formation spécifique diplômante en orthopédagogie pour répondre aux besoins en pédagogie spécialisée vis-à-vis des EDAA, en classe intégrative puis inclusive. La naissance de la catégorie professionnelle des orthopédagogues scolaires est donc une réponse à cette conjoncture ; une parenthèse en réalité, abrogée par un changement de la politique éducative du MEQ qui s'est concrétisée par une reprise en main de la formation enseignante dans un

cadre de spécialisation sur les difficultés scolaires (1980-2000). Cette dernière n'ayant pas produit les effets attendus, on assiste depuis au renouveau des orthopédagogues d'une part parce que la classe ordinaire inclusive reconnaît le besoin de l'action des orthopédagogues scolaires auprès des EHDAA et des DAA, d'autre part parce que la question d'une inclusion générale pour tous les enfants et adolescents génère un besoin d'expertise pédagogique en ce qui concerne des difficultés parfois temporaires ou à plus long terme ; difficultés auxquelles les diagnostics du « modèle médical » ne peuvent répondre. La demande et les attentes des familles ont dans ce cas permis le développement de la catégorie des orthopédagogues professionnels ou cliniciens au Québec. Faut-il conclure que l'existence des orthopédagogues cliniciens est conditionnée par le caractère inclusif de l'école de la différence ? A partir de ces observations, nous sommes tentée de dire que oui. Nous avançons par conséquent l'hypothèse que l'apparition des orthopédagogues tant scolaires que professionnels, ou cliniciens, au Québec serait due aux problématiques inclusives. Et, qu'à l'échelle de la France, un processus identique se produirait ces dernières années pour les orthopédagogues cliniciens.

Si à *contrario* du modèle canadien et selon la ligne de conduite choisie au lendemain de la deuxième guerre mondiale, le dispositif éducatif français a organisé d'abord une action conjointe filière ordinaire/ filière psychomédicale, ce bipolarisme éducatif, entre un enseignement traditionnel pour les élèves ordinaires et un enseignement spécialisé pour les élèves en situation de handicap, a été relégué par le revirement ou paradigme inclusif de 2013. Pour H. Benoit « *cette évolution du cadre de pensée conduit ainsi à ce que l'on pourrait appeler, en empruntant au langage juridique, un renversement (ou du moins un partage) de la charge de la preuve. On passe en effet d'une logique de la mise à l'épreuve de la personne à une logique de l'accessibilité de l'environnement. La notion de besoin qui en résulte est donc bien plus large que celle de réadaptation ou de rééducation* » (Benoit, 2018, p. 84). Cette nouvelle notion de besoins exige par conséquent des aménagements au sein de la classe ordinaire en termes d'accessibilisation ; une approche situationnelle différente donc qui consiste à agir sur l'environnement scolaire en fonction des besoins de l'élève. Elle exige une analyse systémique des paramètres qui construisent cette situation. Sous cet angle, l'environnement scolaire est un des éléments responsables de la « situation de difficulté ». Dans une démarche inclusive, il s'agit désormais d'intervenir pédagogiquement sur cet environnement. En d'autres termes, pour des élèves qui sont dans cette situation, en identifiant et en précisant les difficultés cognitives, affectives aussi, générées par l'environnement scolaire, il serait désormais possible d'exercer une action pédagogique qui soit préventive. En définitive, le statut de la difficulté scolaire dans un cadre inclusif relève de la prévention (Benoit, 2018).

Les propositions sont connues (Benoit, 2008, 2018 ; Gardou, 2006b, 2018), les aménagements sont programmés par le ministère de l'Éducation nationale (Loi du 8 juillet 2013 ; MENESR, 2014a, 2014b). Théoriquement, il n'est donc pas nécessaire de faire appel à des intervenants extérieurs

lorsqu'il s'agit d'inclusion des élèves en grande difficulté scolaire ou en échec. Or, la réalité du terrain peut être différente. La circulaire de rentrée 2019 sur l'école inclusive illustre ainsi les limites actuelles de l'inclusion :

La concertation « Ensemble pour une École inclusive », conduite auprès des parents, des associations, des AESH⁷⁷ et des représentants des personnels enseignants et d'encadrement, a montré que les attentes restent fortes. Elle a confirmé que des progrès doivent être accomplis pour que l'École inclusive soit pleinement effective, non seulement pour mieux accueillir les élèves et leurs parents, mais aussi pour former et aider les professeurs, pour professionnaliser la fonction d'AESH, pour simplifier les procédures et pour structurer mieux encore l'action du service public d'éducation en faveur d'une meilleure réponse à tous. C'est l'un des objectifs majeurs de la loi pour une École de la confiance dont l'ambition est également de promouvoir une École plus inclusive (MENJ, 2019, <http://www.education.gouv.fr>).

C'est dire que dans le chantier de l'école de la confiance tout n'est pas parfait. La problématique n'est cependant pas nouvelle. Dès 2006, C. Gardou interpelle l'Éducation nationale sur la question des itinéraires scolaires au primaire comme au secondaire en ce qui concerne les jeunes en situations de handicap. Il note ainsi que « *d'un côté, la carence de dispositifs adaptés ne permet pas d'assurer des parcours cohérents. De l'autre, on continue majoritairement, malgré les expériences réussies, à considérer que l'inclusion, au-delà des classes primaires, relève de l'illusion, de l'effet de façade ou de l'action caritative. Rien de surprenant qu'elle devienne anecdotique en lycée* » (Gardou, 2006b, p. 94). Un an après la loi du 11 février 2005, ces jeunes demeurent toujours victimes de leur handicap d'un point de vue scolaire. Or la généralisation des processus inclusifs à tous les élèves, voulue par la loi du 8 juillet 2013 (www.legifrance.gouv.fr), complexifie davantage le processus inclusif au sein du système éducatif. Pourquoi ? Parmi les voies qui rendraient opérationnel ce processus, Gardou insiste sur le fait que « *le maître n'est plus seul à bord : son appartenance à une équipe et à un réseau le contraint à abandonner une partie de ses prérogatives* » (Gardou, 2006b, p. 94). Elles sont à partager désormais avec « un plateau pluridisciplinaire » d'experts en la matière (techniciens et PNE comme au Québec). La fonction enseignante change donc en profondeur en faveur d'une forme nouvelle de *management* enseignant. Par ailleurs la place qu'occupe les familles dans ce contexte éducatif se renforce d'un point de vue décisionnaire en termes d'attentes, de choix éducatifs aussi. Ce nouveau cadre exige par conséquent de dépasser la norme scolaire « *qui pousse au programme, alors que l'éducation inclusive réclame de la stratégie* » (p. 96). Si cette notion de stratégie a pour visée,

⁷⁷ Avec les AVS (Aide de vie Scolaire), les Accompagnants des Elèves en Situation de Handicap ou AEHS interviennent auprès des élèves en difficulté en situation individualisée au sein de la classe ou au cours de séances mutualisées. Si les premiers sont recrutés par les inspections académiques sur la base d'un Parcours Emploi compétences (PEC) ; ancien Contrat Unique d'Insertion (CUI), délivré par Pole Emploi, les second le sont directement par l'Éducation nationale en CDD de 3 ans renouvelable pour obtenir un CDI. Ils doivent avoir le bac, ou le DEAES (Diplôme d'État d'Accompagnant Éducatif et Social) ou une expérience d'AVS.

somme toute classique, de faire émerger un sujet de connaissance, elle oscille cependant désormais entre savoirs et compensations. Dans les faits, Gardou dénonce le normocentrisme de la tradition scolaire qui écrase alors l'altérité mais aussi un risque de différentialisme ségrégateur qui amènerait une classification par différences au sein de la classe ordinaire. La vraie stratégie inclusive relève de la gestion des singularités pour cet auteur (Gardou, 2006b, 2018).

Or, pour que la stratégie opère, il faudrait y avoir été formé. Gardou remarque une « *absence de véritable projet formatif cohérent et volontariste* » (Gardou, 2006b, p. 97) au niveau de la formation enseignante qui engendre chez les enseignants soit un sentiment d'incompétence, soit des contradictions entre leur adhésion au principe inclusif et la réalité de leurs pratiques. Cette analyse d'une situation inclusive timide, en 2006 reste finalement d'actualité à la lecture du contenu de la circulaire pour la rentrée de 2019. Comme si, sur les dernières années, les choses n'avaient évolué que très difficilement. Ce que C. Gardou identifiait comme une absence de « *congruences entre les intentions, les textes, les recommandations et leur traduction concrètes dans la réalité (...)*. *L'école se trouvent souvent en guerre avec elle-même* » (Gardou, 2006b, p. 97) demeure d'actualité. C'est là le point qui blesse encore. Certes la volonté institutionnelle de s'associer aux décisions prises par l'UNESCO est bien présente en France, mais la lourdeur des procédures d'accompagnement, le manque de personnels accompagnants formés, et des enseignants peu préparés à gérer la diversité des problématiques individuelles, fragilisent toujours aujourd'hui un processus inclusif voulu politiquement depuis plus de dix ans.

A cette fin, avec la fusion des filières éducatives, on aurait pu s'attendre à un transfert de compétences ou du moins à une forme de coaction entre personnel enseignant ordinaire et personnel spécialisé. Or le constat de la perte d'influence des seconds au détriment des premiers est visible. H. Benoit (2012) s'en fait le porte-parole lorsqu'il constate qu'« *il reste que la mise en œuvre de réponses scolaires adaptées à la singularité des besoins particuliers de chacun d'entre eux en est la condition indispensable. Et que les pratiques enseignantes sont loin du compte. En revanche, dans ce domaine de l'individualisation de la démarche éducative, de nombreux auteurs reconnaissent à l'éducation spécialisée une réelle avance sur l'éducation scolaire. Il reste à mutualiser cette compétence et à la mettre au service des mêmes objectifs* » (p. 72). Le paradigme éducatif entraîne un renversement de perspective où la classe ordinaire devient la référence sur l'ancienne classe spéciale. Une rupture aussi qui occasionne la perte de l'expérience enseignante spécialisée. La structure du nouveau CAPPEI (2017) est symbolique de cette problématique. Pour H. Benoit la mentalité enseignante doit évoluer et aborder le rapport différence/singularité « *en termes de continuum de diversité plutôt qu'en termes de différences et de ruptures* » (p. 71) que véhicule la tradition scolaire lorsque la difficulté est constatée (*supra.*). Cette conception inclusive de l'enseignement à partir des singularités individuelles demande d'un côté aux enseignants ordinaires un effort. En effet, ils sont « *encore*

imprégnés des modèles pédagogiques traditionnels qui postulent la conformité à un idéal d'élève performant intellectuellement, voire en bonne santé, ressentent la scolarisation des jeunes handicapés en milieu ordinaire comme une injonction irréaliste, impossible à appliquer concrètement » (p. 71)⁷⁸. Le poids des habitudes et/ou des croyances paralysent toute dynamique de changement chez eux. Pratiquer l'inclusion implique par conséquent qu'ils acceptent de faire évoluer leurs pratiques et se spécialisent. Nous ne reviendrons pas sur les raisons de ces comportements de rejet, et leurs effets qui ont été développés précédemment mais plus sur l'opposition entre deux champs professionnels. De l'autre côté, cette conception se heurte aux réserves que le personnel spécialisé a à l'encontre de la gestion des difficultés en classe ordinaire d'où « *une vision ambivalente des contraintes liées à l'obligation scolaire ; leur perception de la scolarisation prend la forme soit d'une action complémentaire aux soins, accessoire mais bénéfique, soit d'un danger de mise en souffrance pour des enfants déjà suffisamment fragilisés par leur trouble* » (p. 71). Ce qui laisse à penser, à la lecture de cet auteur, que leur défiance vis-à-vis de la filière scolaire ordinaire engendre plus un retrait, ou du moins un ralentissement, de leur activité que le partenariat qui était escompté. En définitive, ce qu'Hervé Benoit nomme « le *new deal* de la loi de 2005 » a rendu inéluctable « *le choc de deux cultures, dont la cohabitation dans le champ éducatif n'avait donné lieu jusque-là qu'à des conflits marginaux* » (Benoit, 2012, p. 66). Cette opposition entre les deux secteurs amène par conséquent la filière scolaire à s'appuyer sur un *corpus* extérieur de techniciens ou de PNE qui occupent désormais les domaines de spécialisation rendus vacants par une certaine désaffectation de l'enseignement spécialisé.

H. Benoit a établi que deux référentiels de pensées distincts s'affrontaient lorsque des réponses professionnelles en termes d'inclusion⁷⁹ doivent être apportées pour accompagner les élèves en grande difficulté (Benoit, 2008, 2012, 2018). L'une concerne la notion de trouble, l'autre celle de besoin. Ainsi, « *à côté de la prévention dépistage qui se centre sur la personne, sa santé, ses manques éventuels, ses problèmes fonctionnels sur le plan psychologique ou physiologique et relève d'un diagnostic médical, il est donc une autre forme de prévention, destinée à promouvoir de l'accessibilité pédagogique pour tous* » (Benoit, 2018, p. 86). Selon cet auteur, la défectologie a en effet avancé un modèle médical de la déficience qui s'articule autour des deux notions que sont la déficience et/ou le manque. Dans la situation certes inclusive, mais paradoxale finalement, du milieu éducatif français, l'action-diagnostic des intervenants extérieurs traditionnellement impliqués (psychologues, orthophonistes *etc.*) cible la remédiation du trouble qui impacte la scolarité de l'élève ; instaurant *de facto* un différentialisme ségrégateur dans la filière éducative. Prise sous l'angle du

⁷⁸ Citant Chauvière M. et Plaisance E. (2008). Les conditions d'une culture partagée. *Reliance* n° 27, dossier « Faire culture commune », Erès, pp. 31-44.

⁷⁹ La conception de l'inclusion que défend l'auteur en 2012 est prise aux anglo-saxons qui généralisaient à cette époque le principe à tous les élèves. La France n'a adhéré à cette conception élargie qu'en 2013 (Loi du 8 juillet 2013).

besoin, la situation porte alors sur l'accessibilité pédagogique environnementale. Cette dimension du besoin est défendue par Benoit dans le modèle du fonctionnement⁸⁰. Il s'agit dès lors « *d'identifier et de caractériser les difficultés cognitives et psychologiques produites par la nature même de la situation scolaire* » (2018, p. 86). Très différent du modèle du manque, le modèle du fonctionnement se rapporte non pas au handicap mais au développement psychique et psychologique de l'élève pris dans sa globalité : une mutation du point de vue allant de la déficience au fonctionnement intellectuel (Benoit, 2008, 2012).

Par ailleurs cette notion de fonctionnement, parce qu'elle induit un développement cognitif, nécessite une médiation pédagogique. D'une situation de difficulté scolaire « *résulte un besoin d'aide et de médiation, c'est-à-dire un besoin éducatif particulier. Le modèle du besoin implique de mettre à distance la recherche de l'étiologie du trouble, c'est-à-dire de la cause médicale des difficultés qui peuvent être observées* » (2008, p. 103). Dans ce cadre que pose Hervé Benoit, la logique de stigmatisation du manque cède le pas à une logique de construction dynamique centrée sur l'élève (Benoit, 2012). La médiation est par conséquent un besoin éducatif particulier en tant qu'aide qui, hors diagnostic médical, amène une réponse pédagogique individuelle à la situation de difficulté chez un élève. Cette dimension d'intermédiaire entre une situation et le fonctionnement intellectuel de l'élève fait que l'éducateur est conduit « *à se décentrer des indices de surface de l'activité pour s'intéresser plutôt aux modalités de la gestion mentale et de la conceptualisation* » (Benoit, 2008, p. 103). Ce que Benoit a nommé le modèle du besoin en 2008 impliquerait donc une posture pédagogique nouvelle qui passe par la prise en compte des « coûts cognitifs » assujettis à la tâche demandée à un élève ; une médiation en deux temps avec 1) un certain type de diagnostic hors champ médical, 2) une aide méthodologique et didactique. En premier lieu donc un diagnostic qui porte sur une observation de l'élève en situation d'apprentissage, et sur une analyse réflexive non pas sur une recherche de dysfonctionnements intellectuels chez cet élève mais sur les conditions affectives, sociales et institutionnelles qui impactent cette situation ; en d'autres termes il s'agit d'identifier les obstacles de la situation de difficulté. Ce que le modèle du besoin propose, en définitive, c'est d'effectuer un diagnostic qui soit à la fois pédagogique, cognitif et systémique et qui a pour objectif d'évaluer le coût cognitif de l'exercice. Alors seulement la méthode ou pratique pourra se concrétiser dans une aide, une contribution des médiations (parentale, éducative et pédagogique) aussi, pour gérer les processus cognitifs de l'élève. C'est la deuxième phase de la médiation ; celle d'une technique d'aide, une *technè* donc, qui vise à alléger la charge cognitive des opérations mentales de base non automatisées et coûteuses en énergie, pour débloquer l'accès aux actions de niveau supérieur (Benoit, 2008, 2012). Or, pour produire ce contexte cela « *suppose de connaître les enjeux réels de la*

⁸⁰ Ce terme est emprunté à l'OMS qui, en 2001, substitue à la Classification Internationale du Handicap (CIH) la nouvelle Classification Internationale du Fonctionnement, du handicap et de la santé (CIF) (Benoit, 2012).

maturation de la personnalité de l'enfant dans la situation scolaire, afin de mettre en place les médiations environnementales capables de répondre aux risques de vulnérabilité couru par chacun » (Benoit, 2018, p. 86)⁸¹. A travers cette problématique de la prévention scolaire autour de la « *notion d'accessibilité pédagogique pour tous* » (*idem.*) se pose en effet la question de la formation de l'éducateur à la médiation en contexte inclusif. Une vraie politique de prévention des situations de difficulté se traduirait par « *des démarches d'accompagnement appropriées ainsi que par la qualité de l'environnement matériel, physique et humain. Dans le cas où ces médiations ne seraient pas mises en œuvre, c'est un processus de production de Handicap qui se trouverait engagé* »⁸² (Benoit, 2012, p. 73). Dans cet article de 2012, qui traite des paradoxes de la collaboration entre une pluralité d'acteurs et les pratiques inclusives, Benoit pose la question de la formation des professionnels de l'éducation mais aussi explicite la crise de la filière éducative confrontée aux nouvelles valeurs de l'inclusion scolaire. Directement visée la réponse institutionnelle française ne devrait-elle pas être finalement celle choisie par plusieurs pays francophones qui ont ouvert des formations, des cursus si ce n'est des départements d'orthopédagogie lorsque les enseignants se sont retrouvés confrontés aux réalités du contexte éducatif inclusif en classe ordinaire ? L'histoire éducative du Québec en témoigne.

Du point de vue de la pratique professionnelle, Maurice Tardif explique la problématique du maître vis-à-vis de l'inclusion par un processus de diversification de la tâche enseignante qui dépasse la simple transmission traditionnelle du savoir. Ainsi, « *depuis quelques siècles, apprendre, savoir, connaître, éduquer, tous ces actes élémentaires qui sont au fondement de la culture se voient progressivement absorbés et légitimés par et dans l'école. En ce sens, être cultivé et être instruit deviennent peu à peu la même chose. Ce processus d'inclusion transforme peu à peu l'école en une sorte de continuum institutionnel de plus en plus long, de plus en plus ramifié et complexe* » (Tardif, 2012, p. 386). Pour l'auteur, ce processus propre aux pays européens qui s'est développé depuis le XVII^{ème} siècle est devenu problématique d'une part avec la massification de l'enseignement et d'autre part lorsque l'inclusion scolaire est devenue un droit de l'élève. En effet, « *ce processus d'inclusion scolaire est soutenu par l'instauration d'un nouveau système de droits (égalité, démocratisation, intégration des minorités, etc.) qui se traduit par la nécessité, pour le système scolaire, d'offrir des services de plus en plus diversifiés à une clientèle de plus en plus différenciée* » (p. 386). Sans nous étendre sur la problématique enseignante, la tâche dans le contexte inclusif français qui est le nôtre aujourd'hui est rude, et la question d'une formation enseignante différente

⁸¹ Ces propos s'appuient sur un article de C. Malandain : L'école vulnérable, *La nouvelle revue de l' AIS*, n°8, Editions du Cnefei, Suresnes, 4^{ème} trimestre 1999. Référence citée par H. Benoit (2018, p. 86).

⁸² Ces propos engagés se sont inspirés de ceux tenus par le philosophe, sociologue et anthropologue français, Pierre Fougeyrollas (1922-2008) lors d'un entretien pour *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation* (Fougeyrollas P. (1999). Entretien avec Fougeyrollas. Propos recueillis par Mouloud Boukala. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, n° 45, pp. 165-174).

qui n'a jamais été envisagée par l'institution politique jusqu'alors devrait se poser ? Il nous semble que l'orthopédagogie pourrait y apporter une réponse.

Par ailleurs en France comme au Québec, la question du diagnostic se fait de plus en plus prégnante. Autrefois exclusivement médicalisé, ce type de diagnostic sort aujourd'hui du champ de la santé pour investir celui de la pédagogie en raison du recouvrement des deux filières éducatives en France, depuis 2013, et qui génère une certaine porosité au niveau des intentions éducatives mais aussi des confusions dans la relation à la notion même de difficulté (*supra.*). Ainsi une approche diagnostique propriété du monde médicale et de la santé (médecin scolaire, psychologue scolaire, infirmière) intégré au sein du système éducatif français ne semble pas suffire pour répondre à la problématique inclusive. C'est pourquoi on assiste à une présence accrue des diagnostics extérieurs (Test de QI, *coaching* scolaire, psychomotricité, graphothérapie, ergothérapie *etc.*) dans le contexte d'une division sociale du travail enseignant constaté par Tardif au Québec mais actuellement en cours dans l'espace scolaire français. Ainsi, « *ces agents occupent différents territoires organisationnels à la périphérie de l'enseignement régulier et de la classe traditionnelle, et contribuent de différentes façons aux missions éducatives de l'école : conseil et soutien pédagogique aux enseignants, formation aux nouvelles orientations curriculaires, orientation des élèves, aide psychologique, aide à l'apprentissage, soutiens techniques divers, etc.* » (Tardif 2012, p. 381). Ces spécialistes travaillent alors en « renfort » soit directement dans la classe ordinaire et à la requête des enseignants ; notamment au primaire, soit remédient aux troubles, aux déficiences, aux difficultés, en annexe de la classe, dans une pratique libérale de leur activité, à la demande de la famille, parfois de l'enseignant. Ces groupes, issus d'une division du travail sur l'entreprise éducative initialement propriété de l'école, ouvrent de fait de nouveaux espaces de travail ou transforment les anciens et « *viennent s'approprier des parties du travail enseignant traditionnel ou encore proposer de nouveaux services éducatifs* » (Tardif, 2012, p. 387). C'est le cas des orthopédagogues au Québec mais aussi depuis peu des orthopédagogues cliniciens dans le champ éducatif français.

« *Force est de constater que l'idée que les causes de l'inadaptation sont inhérentes à l'enfant fait encore aujourd'hui l'objet d'un consensus implicite et qu'elle n'a été que très récemment et assez timidement remise en question* » (Benoit 2018, p. 85). Ce chapitre a comme objectif de présenter une nouvelle catégorie professionnelle, peut-être innovante, qui pourrait être une réponse clinique aux difficultés que rencontrent aujourd'hui les enseignants français aux prises avec des classes très hétérogènes, et certains élèves en grande difficultés scolaires, dans un dispositif éducatif inclusif. Quelle serait la place des orthopédagogues dans ce dispositif ? Les options tentées par le Québec ont montré leurs limites, mais aussi des résultats dans la gestion des situations de difficulté scolaire en filière inclusive lorsque les orthopédagogues y prenaient part. Le diagnostic psychomédical externe est sorti renforcé de leur absence lors de la parenthèse québécoise des années 1980 à 2000. Dans ce

cas le différentialisme ségrégateur, développé par C. Gardou (2006b), s'est imposé. La médiation des orthopédagogues pourrait être une solution à une situation qui génère un certain nombre de tensions ; tensions entre attentes des famille et prise en charge scolaire, tensions entre volonté gouvernementale et pratiques enseignantes, tensions enfin entre les multiples personnels non-enseignants impliqués aujourd'hui dans l'accompagnement des difficultés. Le vécu inclusif serait donc un des vecteurs fondateurs de cette catégorie professionnelle qu'elle soit scolaire (au Québec) ou clinique (Au Québec comme en France) en termes de pratiques. La pratique des orthopédagogues cliniciens en France serait une des réponses possibles à l'interrogation suivante : comment appréhender plus finement les difficultés scolaires des élèves singuliers ou en échec dans le contexte inclusif français ; difficultés qui demeurent problématiques malgré les aménagements prévus à cet effet ? Cette émergence en France des orthopédagogues semble donc liée à la question de la gestion de la difficulté scolaire en raison de l'accroissement des différences au sein de la classe inclusive, comme au Québec en définitive. Cependant si des analogies sont bien relevables entre modèle québécois et histoire récente de la scolarité française lorsqu'il s'agit d'étudier l'apparition des orthopédagogues, la question d'une formation initiale en orthopédagogie les opposent.

3. Etat des lieux de la pratique clinique de l'orthopédagogie en France

La *Heilpädagogik* ou pédagogie curative a eu une résonance forte chez les universitaires dans les pays anglo-saxons, certains pays européens, le Québec, mais n'a pas été investie à la même échelle par les universitaires français. Si les travaux du Père Bissonnier ont introduit l'idée d'une pédagogie spéciale ou orthopédagogie à l'adresse des inadaptés en France, elle n'a semble-t-il pas suscité l'intérêt des chercheurs. Or c'est l'action de ces derniers qui est à l'origine de sa diffusion au niveau des instances institutionnelles à l'étranger. Le système éducatif français ne s'est donc pas construit autour de cette pédagogie pour ce qui touche à la difficulté scolaire.

Des difficultés scolaires aujourd'hui nouveau genre dans un système éducatif devenue inclusif et une mutation de la notion même de difficulté scolaire ont provoqué l'apparition d'orthopédagogues cliniciens. Il suffit d'une rapide recherche internet pour confirmer la réalité de ces derniers en France. Une catégorie professionnelle de fait floue, dont les pratiques varient au rythme des influences personnelles, mais toutes axées cependant sur la gestion de la cognition des élèves en difficulté scolaire. L'inspiration québécoise n'y est pas étrangère, et il semble que la majorité des orthopédagogues s'en inspire. Une catégorie professionnelle nouvelle, clinique, qui s'est et se construit encore sur le terrain de la difficulté scolaire hors champ universitaire ; une situation particulière des orthopédagogues en France qui nous interpelle.

Pourquoi ce faible impact de la pédagogie curative si ce n'est au niveau des travaux du Père Bissonnier en ce début du XX^{ème} siècle ? Pourquoi cette absence d'intérêt de la communauté

universitaire pour cette première approche théorique de l'orthopédagogie ? Le fait est que la volonté du gouvernement de proposer des aménagements éducatifs concrets pour les enfants inadaptés est certaine, et font de la France de l'époque un précurseur dans ce domaine. Il nous semble alors que la priorisation des recherches d'Alfred Binet pourrait en être la raison principale. Comme si la recherche française s'était arrêtée, en ce qui concerne cette population, sur les perspectives de la psychométrie. Et pourtant ...

a. Binet et l'orthopédie mentale

On pourrait affecter à Alfred Binet la première réflexion sur une pratique pédagogique curative dans le cadre éducatif français. Il faut pour cela se référer à deux textes tardifs de la vie de cet auteur. Un article de 1908, tout d'abord, sur « L'intelligence des imbéciles », qui introduit une définition, novatrice pour l'époque, de l'intelligence en tant que « schéma de pensée ». Ce schéma s'oppose aux conceptions classiques de la psychologie structurale, par nature descriptive sur la base d'une analyse statistique. A. Binet et Th. Simon y défendent l'idée d'une psychologie fonctionnelle « qui donne à la pensée l'action comme but, et qui cherche l'essence même de la pensée dans un système d'actions » (Binet & Simon, 1908, p. 146), lui-même centrée sur l'adaptation. Dans leur première proposition théorique de l'intelligence ou « *théorie synthétique du fonctionnement de l'esprit* »⁸³ (Binet, 1973, p. 107), ce schéma tripartite se construit sur trois moments de la pensée : 1) la direction, 2) l'adaptation, 3) la correction qui suppose l'existence d'« *un appareil de contrôle* » (p. 140) ou mécanisme de régulation. Nous avons volontairement emprunté ce dernier terme au vocabulaire contemporain de la psychologie cognitive car il n'est pas sans conséquence en ce qui concerne l'approche théorique de la pratique clinique de l'orthopédagogie que nous défendons dans ce travail de recherche (*infra.*). Dans un deuxième temps, les auteurs élargiront ce schéma à quatre composantes pour décrire l'intelligence ; soit « *direction, compréhension, invention et censure* » (Binet, 1973, p. 109) ; donnant donc à la créativité un statut à part entière.

Par ailleurs, ces auteurs avec cette théorie fonctionnelle de la pensée présagent d'une nouvelle méthode pour « *mesurer les phénomènes de conscience ; au lieu de mesurer l'intensité de ces phénomènes, ce qui a été l'ambition si vaine, si folle de la psycho-physique, on mesurera l'effet utile des actes d'adaptation, et la valeur des difficultés vaincues par eux; c'est là une mesure qui n'est pas arithmétique, mais qui permet une mise en série linéaire, une hiérarchie entre les actes et entre des individus différents, jugés d'après leurs pouvoirs* » (Binet & Simon, 1908, p. 146). Ces propos révolutionnaires, en ce début du XX^{ème} siècle, sur une différence individuelle qualitative font écho aujourd'hui aux recherches en psychologie différentielle sur la variabilité tant intra

⁸³ Cette théorie n'apparaîtra sous cet intitulé que dans le texte de 1909 sur *Les idées modernes sur les enfants* (Binet, 1973).

qu'interindividuelle, mais aussi induisent une évolution sur la pratique éducative en ce qui concerne la difficulté scolaire. C'est en 1909 dans *Les idées modernes sur les enfants* que Binet développe, deux ans avant sa mort, une première approche d'un accompagnement pédagogique axé sur la cognition : « l'orthopédie mentale » ; méthode qui vient compléter la théorie sur le schéma de pensée⁸⁴, et où « *la plasticité et l'extensibilité* » (Binet, 1973, p. 127) caractérisent l'intelligence. Ces références, originales pour l'époque, renvoient de fait aujourd'hui aux travaux sur la plasticité cérébrale, et font de Binet, nous semble-t-il, un précurseur d'une pensée neuroscientifique qui influence l'action pédagogique contemporaine. L'essentiel pour Binet reste cependant cette proposition de méthode qui oriente en priorité l'action pédagogique vers l'éducabilité cognitive en ces termes : « *nous avons affirmé qu'il existe une éducation de l'intelligence, c'est-à-dire un moyen de la développer, et que ce moyen ne consiste pas en leçons orales, mais en exercices d'entraînement, constituant ce que nous avons appelé une orthopédie mentale* » (p. 282). Nous estimons que ces propos induisent les fondements théoriques d'une pratique clinique de l'orthopédagogie autour des théories de l'éducabilité cognitive dans le champ pédagogique français. Ils ont inspiré notre propre pratique professionnelle mais ont également justifié les axes de notre recherche. Nous les développerons par la suite.

Le contenu de la méthode de l'orthopédie est novateur pour l'époque et annonce l'approche différentielle en psychologie mais aussi les pédagogies de l'éducabilité. Ainsi, « *de même que l'orthopédie physique redresse une épine dorsale déviée, de même l'orthopédie mentale redresse cultivée, fortifie l'attention, la mémoire, la perception, le jugement, la volonté. On ne cherche pas à apprendre aux enfants une notion, un souvenir, on met leur faculté mentale en forme* » (Binet, 1973, p. 133). Avec cette définition, Binet, sur une métaphore biologique, ouvre le champ pédagogique à la cognition et prône une notion mainte fois reprise aujourd'hui : l'« *apprendre à apprendre* » (p. 133).

Des conditions psychologiques qui s'appuient sur la différence individuelle alimentent la méthode. Binet considère que « *nous sommes un faisceau de tendances ; et c'est la résultante de toutes ces tendances qui s'exprime dans nos actes et fait que notre existence est ce qu'elle est. C'est donc cette totalité qu'il faut savoir apprécier* » (Binet, 1973, p. 107). Ce terme de tendances, parfois de traits, est une constante du langage contemporain de la psychologie et caractérise les facettes de la personnalité individuelle. Binet est cependant un des premiers à concevoir celle-ci dans une perspective multidimensionnelle tout en introduisant l'idée d'un diagnostic possible. Pour ce qui nous intéresse la méthode implique donc de considérer l'individu dans sa globalité intellectuelle en faisant une analyse de ses aptitudes intellectuelles. L'orthopédie s'appuie ainsi sur l'observation de ces

⁸⁴ Jean Piaget qui introduit l'ouvrage présente ce livre comme faisant effectivement suite à l'article que A. Binet et Th. Simon publièrent en 1908 sur « L'intelligence des imbéciles ». Cependant Piaget date la publication de cet article en 1909 bien que cet article volumineux de 147 pages soit réellement paru en 1908 dans le tome 15 de L'Année psychologique (Binet & Simon, 1908).

dernières pour atteindre les processus intellectuels de l'enfant dans une perspective à la fois pédagogique et cognitiviste. En effet, « *il existe plusieurs manières d'étudier les aptitudes des enfants : l'une consiste à prendre l'une après l'autre les diverses branches d'enseignement et à rechercher celles qui présentent entre elles le plus de corrélation, celles aussi qui en présentent le moins ; l'autre étude est plus ambitieuse ; elle s'élève au-dessus des exercices scolaires et cherche à deviner quels sont les caractères mentaux typiques, dont les aptitudes diverses sont des conséquences* » (p. 206). Binet est clair : l'orthopédie ne fonctionne pas sur un tandem évaluation/soutien mais sur les caractéristiques mentales de l'élève.

La connaissance des caractères est donc fondamentale pour qui la pratique. Or dans son sens commun le caractère est souvent associé à la personnalité ; l'usage de ces deux termes étant souvent confondu alors qu'il n'en est rien. Dans sa signification latine (I^{er} siècle av. J. C.), *character* prend d'abord le sens d'une « manière d'être propre à un style », puis, au IV^{ème} siècle, d'« une manière d'être, un comportement » (DHLF, 2012) ; ce qui explique cette confusion. Afin d'échapper à cet écueil, il faut préciser que la personnalité se constitue autour du caractère et des comportements observables positifs, les aptitudes pour Binet, et négatifs engendrés par celui-ci. Ainsi le caractère, d'un point de vue psychologique, en est seulement une des composantes. Au XVII^{ème} siècle, le terme se spécialise pour définir un « *ensemble de traits dominants de la physionomie morale d'un homme* » (DHLF, 2012, p. 589) chez Pascal (vers 1662) ou la manière d'être morale chez Bossuet (1686) (DHLF, 2012). Ce côté moral fait allusion, dans ce cas, à un ensemble d'habitudes tant éducatives que relationnelles qui ont été apprises lui donnant donc une autre signification plus complexe parce que sociale en lien avec l'apprentissage. Le caractère pris dans ce sens englobe par conséquent l'aspect inné du tempérament mais aussi des acquis culturels ; effets des expériences et interactions sociales qui influencent à la fois celui-ci et les prédispositions biologiques du sujet. Cette origine culturelle le rend éduicable. Son premier usage au pluriel remonterait au XII^{ème} siècle sous la forme de *calateres* (vers 1100). Lorsqu'il est utilisé sous cette forme, à partir de l'époque classique, il s'associe alors très souvent à une analyse des sentiments, des passions, des idées ou des personnes ; notamment chez La Bruyère (*Les caractères*, 1688). De même Voltaire (1751) utilise l'expression « pièce de caractère » quand celle-ci se centre sur une analyse de caractère (DHLF, 2012). C'est cet emploi, couplé à l'aspect culturel, qu'en fait Binet quand il affirme qu'« *il est inexact et imprudent de soutenir que tout enseignement, quel qu'il soit, peut servir de culture à l'esprit. Il faut au moins que cet enseignement remplisse une condition fondamentale, celle d'être adapté aux aptitudes de l'individu* (Binet, 1973, p. 246) ; une formulation qui sous-entend une analyse psychologique de la situation, afin de moduler les apprentissages en les adaptant aux capacités de l'élève. Dès lors, comment modifier la conduite d'un enfant ?

Une des clés relève d'une certaine posture pédagogique où la médiation occupe une place centrale. Influencé par les travaux du psychologue et philosophe américain William James⁸⁵ (1842-1910), Binet propose de construire la relation avec l'enfant en tenant compte du vécu et des acquis de celui-ci. La médiation s'élabore sur le principe que pour rejoindre les intérêts de l'enfant, il faut effectuer « *une recherche du plaisir* » (Binet, 1973, p.257). Binet entend par là poser un cadre à l'accompagnement qui demande à l'éducateur de pratiquer 1) une abstention bienveillante qui sert à développer la responsabilité chez le jeune, 2) des moyens certes répressifs mais non coercitifs centrés sur l'individualisation et l'aveu de la faute, 3) des moyens excitateurs soit directes sur une recherche de motivation par l'action, soit indirectes comme : récompense, éloges et missions de confiance parce que la reconnaissance de l'Autre est essentielle pour le développement moral de l'enfant. C'est pourquoi « *de même que toute éducation est un véritable système d'action morale, tous les procédés éducatifs sont surtout des procédés moraux* » (p.262). Ce sont ces procédés moraux d'éducation qui permettent d'interagir sur le caractère en créant finalement des habitudes faisant partie de la nature de l'enfant. Il faut toutefois replacer la posture pédagogique que propose Binet dans le contexte de la classe traditionnelle en ce début du XX^{ème} siècle pour en saisir la modernité ; notamment en ce qui concerne la recherche de la motivation chez l'élève ou la valorisation de ses aptitudes à partir d'une analyse de caractère. En définitive, la motivation et la valorisation sont les deux piliers innovants en ce qui concerne l'éducation morale développée par Alfred Binet, psychologue et pédagogue, dans ce livre bilan sur *Les idées modernes sur les enfants*.

Binet est donc persuadé que « *si on connaissait exactement les différents types de caractère qui existent, on arriverait assez vite à classer chaque enfant, et à deviner quelle est l'éducation morale qui convient à sa catégorie* » (Binet, 1973, p. 270). En d'autres termes, il s'agirait d'adapter la réponse pédagogique aux besoins psychologiques de l'enfant. Pour ce faire Binet distingue « *trois types spéciaux de caractères intellectuels avec trois types de sens contraire qui répondent à chacun des premiers* » (p. 212) 1) conscient/inconscient, 2) objectif/subjectif, 3) praticien/littéraire. Il est surprenant de constater que, contrairement aux usages psychologiques traditionnels, qui ont cherché

⁸⁵ Il est le précurseur de la neurophysiologie et de la psychophysique sur le sol américain qu'il développa dans son laboratoire (1875) ; bien avant que l'influence des travaux en psychologie introspective et expérimentale de Wilhelm Wundt (1832-1920) n'atteigne les Etats-Unis. En effet, à la suite d'un arrêt momentané de ses études de médecine à l'Université d'Harvard, William James s'est rendu à Berlin pour suivre des cours de physiologie notamment auprès d'Emile Du Bois-Reymond (1818-1896) et Hermann Ludwig Ferdinand von Helmholtz (1821-1894), également physicien. Il s'est aussi intéressé à cette époque aux travaux du médecin Rudolf Ludwig Karl Virchow (1821-1902) ; un des fondateurs de l'anatomie pathologique moderne. A la suite de son doctorat (1869), il enseigne la physiologie à l'Université d'Harvard. Dans son principal ouvrage de psychologie sur ces questions : *Principles of Psychology* (1890) il explore les fonctions psychiques en s'appuyant sur des observations introspectives, physiologiques, et expérimentales (James W., 1950, *Principles of Psychology*, 2 vols, New York, Dover Publication Inc, 1^{re} édition de 1890). La publication fut précédée d'une diffusion de plusieurs des chapitres sous formes d'articles dans des revues de l'époque. Il existe également une version abrégée publiée sous le titre *Psychology, The Briefer Course*, New York, Holt, 1892. Trad. française : N. Ferron, *Précis de Psychologie*, Paris, Le Seuil, 2003 (Dupont, 2006 ; Lambrichs, 2020).

par la suite à compartimenter ou à étiqueter l'intelligence⁸⁶ afin de proposer des accompagnements correspondants aux capacités individuelles, l'auteur les détermine, certes, mais pour répondre à la diversité des mentalités parce que « *les différences de mentalité se traduisent aussi par leur différence de contenu* » (p. 220) et parce que ces différences de contenu sont pour lui éducatives.

Pour le psychologue la pratique de l'orthopédie est un art auprès des élèves. Lorsqu'il recommande au praticien « *l'art de les connaître* » (Binet, 1973, p. 107), il faut prendre ce terme dans la perspective conceptuelle héritée du moyen-âge où l'art a le sens général d'activité professionnelle et manuelle en référence à son équivalent grec *tekhnê*, technique (DHLF, 2012). Ainsi, dans ce cadre précis, « *la connaissance approfondie du type mental d'un individu est extrêmement utile à celui qui veut lui donner des conseils, car les aptitudes en dérivent en partie* » (Binet, 1973, p. 176). L'art du praticien en orthopédie est par conséquent cette habileté d'être capable de discerner chez chaque élève les aptitudes, mais aussi d'en déduire les caractères, les traits ou encore les tendances afin de lui permettre de se développer intellectuellement. *A contrario*, il est évident que la tradition scolaire ne permet pas la prise en compte des caractères individuels quand la difficulté scolaire est concernée. En effet, si « *les écoles existent, elles sont peuplées d'enfant, c'est tout un organisme qui fonctionne depuis des centaines d'années ; il y a tout autour des fonctionnaires, une hiérarchie, des positions prises, des traditions, des intérêts de personne, et comme des dogmes. Tout cet ensemble a des tendances à durer, à résister en luttant contre les changements, quand même ces changements seraient des progrès* » (p. 279). Une impasse éducative, selon Binet, qui ne peut par conséquent répondre à la grande difficulté scolaire que par l'exclusion d'un côté, et qui, de l'autre, rejette l'idée de toute scolarisation pour les « anormaux ». Aussi, parmi « *la variété des procédés dont dispose un éducateur pour agir sur un enfant ; l'œuvre de demain consistera à établir des relations entre les différents caractères des enfants et les moyens les plus appropriés à chacun des caractères* » (p. 283). Avec l'orthopédie mentale, Binet propose en définitive une action pédagogique particulière sur le traitement des différences, des déficiences aussi, qui impliqueraient des réponses pédagogiques différenciées mais aussi individualisées si la difficulté scolaire est trop marquée. On trouve dans ses propos visionnaires non seulement les fondamentaux de l'éducation spécialisée dans la gestion de la grande difficulté scolaire mais aussi, finalement, la teneur des principes inclusifs applicables également à l'ensemble des élèves. Si, maintes fois, l'auteur insiste dans ce livre bilan sur la généralisation aux normaux de ses propositions, en l'état cependant l'orthopédie de Binet n'a fait qu'ouvrir des pistes qui demandaient à être explorées (Binet, 1973).

⁸⁶ Nous faisons référence à deux publications d'Edouard Claparède. La première de 1905 : *Psychologie de l'enfant et pédagogie expérimentale* (Claparède, 2017), la seconde de 1925 : *Comment diagnostiquer les aptitudes chez les écoliers* (Claparède, 1940). Une tendance défendue par Edouard Claparède et reprise en Suisse dans le contexte de l'Education nouvelle mais encore d'actualité aujourd'hui.

La formation du praticien comme son action sur une population scolaire sont des sujets de réflexion et de recherche pour Binet. Ce dernier s'est en premier lieu intéressé aux « anormaux » ... pour permettre leur scolarisation. La difficulté scolaire est en effet une constante de ses travaux tant en psychométrie qu'en pédagogie. Dans le cadre de l'orthopédie, deux types complémentaires de praticiens interviendraient sur deux niveaux différents selon l'intensité des difficultés d'apprentissages rencontrées. D'une part une action enseignante où « *il vaudrait bien mieux, à notre avis, des leçons de chose, des travaux pratiques de pédagogie ou de psychologie individuelle, où on mettrait les élèves-maîtres en présence de certaines difficultés, où on leur ferait chercher la caractéristique mentale d'un enfant, les méthodes à lui appliquer* » (Binet, 1973, p. 24). Cette orientation enseignante permettrait une intervention en orthopédie au cas par cas auprès des élèves en classe. Cette conception de l'intervention n'est pas sans nous rappeler les orthopédagogues scolaires au Québec. D'autre part, Binet ajoute une autre catégorie d'intervenants mais non sans émettre de réserve quant à la faisabilité de la pratique en son temps. Selon lui, il faudrait « *un autre secours, les consultations pédagogiques, données par des spécialistes comme des exemples pour instruire ; ces consultations m'ont paru si importantes que j'en ai publié quelques-unes dans ce volume*⁸⁷. *Dans cet ordre d'idée, je crois bien que tout reste à faire ; mais certainement tout se fera. L'intérêt des enfants l'exige. L'intérêt de la société l'exige aussi. Je n'écris ce livre que pour aider au développement de ce mouvement* » (pp. 24-25). Faut-il y voir une profession de foi en faveur d'une orthopédie clinique ? Nous pensons que oui, que cet engagement de l'auteur ouvre assurément le champ éducatif aux orthopédagogues cliniciens. En définitive, il y a bien, dans la tradition universitaire française, des travaux qui plaident pour une introduction de l'orthopédie à l'école ainsi que dans le cadre d'une pratique indépendante ; une double composante donc comme au Québec de la pratique de l'orthopédie finalement.

La pratique exige des outils. Binet dans sa proposition de moyens d'action est, là encore, en avance sur son temps. Dans un article : *Alfred Binet : explorer l'éducabilité* (2006a), Charles Gardou⁸⁸ reprend cette thématique de l'orthopédie et de l'éducabilité de l'enfant qui en découlerait ; confirmant en ces termes la modernité d'Alfred Binet : « *sans nul doute, l'orthopédie mentale est l'apport le plus remarquable de Binet à la méthodologie de l'enseignement spécial, mais il introduit également des exercices de vie pratique et anticipant sur les pratiques des « instituts médico-professionnels », il préconise des activités destinées à préparer un métier modeste* » (Gardou, 2006a, p. 118). L'orthopédie s'adresse cependant, au-delà de l'enseignement spécial, à tous les élèves. Binet

⁸⁷ Binet fait référence à ses travaux au sein de son laboratoire de pédagogie de la rue Grange-aux-Belles à Paris. Avec M. Vaney, directeur de cette école primaire, il met en application sa théorie et proposera aux élèves des exercices adaptés à leur caractère visant à développer leurs capacités intellectuelles.

⁸⁸ Professeur des Universités et Directeur de l'Institut des Sciences et Pratiques d'Education et de Formation (I.S.P.E.F.) à l'Université Lumière-Lyon 2. Ses travaux traitent principalement de l'éducabilité des enfants en situation de handicap et de l'inclusion scolaire de ces derniers en partenariat avec les diverses instances en charge de cette problématique.

est en effet habitué à élargir son champ d'intervention, et si ses recherches se centrent initialement sur les « anormaux », il tend à les étendre à tous les enfants. C'est bien ce que signifie le titre de son livre : *Les idées modernes pour les enfants* qui généralise l'orthopédie à l'ensemble des enfants au sein du système éducatif.

On pourrait établir à partir de cet écrit de 1909 sur *Les idées modernes sur les enfants* un protocole d'accompagnement en orthopédie sur la base d'un diagnostic, suivi d'exercices adaptés au développement intellectuel. Binet n'a en effet cessé d'étayer la théorie par une expérimentation pratique très concrète. « *Faire à l'école un diagnostic d'intelligence* » (Binet, 1973, p. 103) est en effet une priorité pour l'auteur, une condition *sine qua none* pour établir par la suite « *un plan général d'orthopédie mentale, embrassant toutes les facultés de l'esprit* » (p. 135) ; un diagnostic non pas médical mais pédagogique parce qu'établi dans le cadre scolaire. Un diagnostic par conséquent à la fois cognitif et clinique, non pas structural mais fonctionnel sur un principe d'éducabilité cognitive.

Le texte de 1909 n'en dit pas plus sur la technique du diagnostic. Toutefois il est possible de se référer à une publication d'Alfred Binet de 1894 pour approfondir ce thème. Dans *Introduction à la psychologie expérimentale*, il défend l'introspection en tant qu'outil fondamental du psychologue car « *c'est l'acte par lequel nous percevons directement en nous nos pensées, nos souvenirs, nos émotions. L'introspection, peut-on dire, est la base de la psychologie, elle caractérise la psychologie d'une manière si précise que toute étude qui se fait par l'introspection mérite de s'appeler psychologique, et que toute étude qui se fait par une autre méthode relève d'une autre science* » (Binet, 2017, p. 16). Nous faisons ici l'hypothèse que ce texte d'Alfred Binet qui défend le statut de l'introspection en psychologie pourrait s'appliquer à une démarche pédagogique. Parce que l'auteur écrit à propos du « sens psychologique » que « *cette aptitude à l'analyse des états de conscience a toujours été considérée comme fondamentale par les anciens psychologues* » (Binet, 2017, p. 22), l'analyse psychologique dans une dimension cognitiviste pourrait être une option en ce qui concerne l'éducabilité cognitive mais d'un point de vue pédagogique. La pratique introspective que décrit Alfred Binet permet en effet de conscientiser une démarche mentale ou tout du moins d'induire celle-ci par l'observation. Il la précise en ces termes :

Lorsqu'on interroge des personnes sur leurs impressions internes et qu'on synthétise ensuite leurs témoignages, lorsqu'on les soumet à certaines expériences et qu'on leur demande ensuite de chercher à rendre compte de l'effet que ces expériences ont produit sur leur conscience, lorsque enfin, sans les interroger, sans même les avertir qu'on les soumet à une étude, on observe leurs gestes, leurs jeux de physionomie, leurs paroles, leurs jugements et leur conduite, et que de ces signes extérieurs on infère qu'elles éprouvent certaines émotions et certaines passions, dans tous ces cas et bien d'autres que nous pourrions ajouter à la liste, on arrive, soit d'une manière directe, soit d'une manière détournée, soit avec certitude, soit avec chances d'erreur, à lire dans les états mentaux d'une personne, et à se

représenter ces états comme si on les éprouvait personnellement ; or faire l'étude de phénomènes de cette nature, c'est faire de l'introspection, et par conséquent de la psychologie⁸⁹ (Binet, 2017, p. 17).

Il est essentiel pour Binet d'associer l'introspection aux circonstances qui la justifie. En tant que méthode psychologique, elle est associable à deux types de circonstances : l'observation et l'expérience. D'un côté, l'introspection prend la forme de l'observation. Elle s'apparente alors parfois à la démarche philosophique parce qu'« *on fait de l'observation quand on étudie en soi-même, par le souvenir* » (Binet, 2017, p.18) ; cette forme d'introspection cherche à saisir un phénomène psychologique dans sa nature, ses caractéristiques et d'après les facteurs qui impactent celui-ci. Lorsque d'un point de vue plus médical « *on interroge méthodiquement un malade, jour par jour sur ses idées fixes et sur son état mental en général* » (*idem.*), l'observation est aussi introspective. De l'autre, l'expérimentation en tant qu'introspection recherche le lien entre un phénomène psychologique et un autre phénomène sur lequel agir. La démarche expérimentale introspective a pour objectif de modifier un des deux termes et d'en étudier les effets (Binet, 2017). Finalement et sous ces divers angles, l'introspection pourrait être un outil de prospection, une méthode aussi, suffisamment précis d'un point de vue scientifique, bien que subjectif, pour établir un diagnostic pédagogique global sur les caractéristiques fonctionnelles du schéma de pensée d'un élève.

Au sein de l'école primaire de la rue Grange-aux-Belles, transformée en laboratoire de pédagogie, Binet teste sur les élèves un certain nombre d'exercices pour développer la mémoire, l'imagination, le jugement et l'invention d'après les caractéristiques de l'intelligence présentée dans sa Théorie synthétique du fonctionnement de l'esprit. Mais également des exercices qui relèveraient aujourd'hui de la psychomotricité : exercice d'immobilité ou exercice des statues, exercice de pression au dynamomètre, exercices de vitesse, et exercices d'habileté motrice. L'ensemble de ces exercices constituant les outils de l'orthopédie. Certes il s'agit là de pistes exploratoires mais qui recouvrent certains des domaines de pratique de l'orthopédagogie québécoise comme celui d'autres catégories professionnelles du champ éducatif ; des pistes, qui à notre avis, pourraient également concerner la recherche universitaire et la formation professionnelle enseignante.

Pour conclure, nous estimons que la modernité de la Théorie synthétique du fonctionnement de l'esprit, développée par Binet et Simon, pose très tôt les fondements d'une clinique de l'orthopédagogie en France. De plus, bien que limitée par les connaissances de l'époque, la pratique de l'orthopédie mentale est assez proche de celle des orthopédagogues cliniciens du Québec. Binet a suggéré des consultations de spécialistes, d'experts pédagogiques, c'est ce que nous avons cherché à instaurer en créant notre propre pratique d'orthopédagogue clinicien. Si Alfred Binet fait référence en tant que père de la psychométrie, le pédagogue n'a cependant pas été entendu. La richesse de ses

⁸⁹ Cette conception psychologique de l'introspection diffère de la conception qu'en donne la philosophie pour qui il s'agit d'un retour sur soi par l'observation et l'analyse. Bien que la plus connue, Binet affirme cependant que cette approche n'en est qu'une parmi d'autres, qu'il développe dans la suite de cet ouvrage.

propositions éducatives n'a pas eu de prise sur la tradition scolaire ni sur les choix éducatifs pris par la France dans la seconde moitié du XX^{ème} siècle ; bien que l'éducation spécialisée s'y réfère indirectement. L'esprit de l'orthopédie mentale, à contre-courant des pratiques de l'époque, est en effet inclusif. L'orthopédie mentale, en tant que pratique clinique « française » de l'orthopédagogie, gagnerait, nous semble-t-il, à être redécouverte aujourd'hui ?

b. La nébuleuse française

La « profession » d'orthopédagogue clinicien ou scolaire n'est pas officiellement admise à ce jour en France où il n'y a pas de formation spécifique à cette catégorie professionnelle au niveau institutionnel. C'est pourquoi cette appellation recouvre un ensemble de praticiens auto-proclamés ayant suivi des formations certifiantes de *coaching*, Psychologie Neurolinguistique (PNL) ou universitaires diverses (philosophie, psychologie *etc.*) et qui exercent à l'échelon de la pédagogie scolaire. L'ensemble de ces pratiques individuelles et hétérogènes constitue de fait une nébuleuse, ou encore une masse souvent floue de propositions ayant pour visée une action d'accompagnement à la scolarité. Se pose donc la question de son identification et même de son existence sur le territoire français.

L'Union des Orthopédagogues de France (UOF) est la seule association à but non lucratif qui regroupe des praticiens formés « officiellement » au Canada que nous ayons trouvée. Créée en novembre 2015⁹⁰, « *l'association a pour but : le maintien et le respect de la Charte déontologique des Orthopédagogues ; la formation des orthopédagogues et intervenants en Orthopédagogie ; la promotion et la diffusion de l'orthopédagogie par tous les moyens existants et restants à inventer ; la défense de la profession auprès des institutions en France ; fédérer les compétences et ressources relatives à l'Orthopédagogie ; rassembler les intervenants en Orthopédagogie ; favoriser les liens et les échanges entre les différents professionnels ; créer et sélectionner des documents sur une base commune ; suivre les avancées scientifiques et leurs implications dans le domaine des neurosciences et de la pédagogie* » (<https://www.journal-officiel.gouv.fr/pages/associations-detail-annonce/?q.id=id:201500481700>). On retrouve l'ensemble de ces propositions au sein de ladite Charte qui régule par ailleurs les conditions d'interventions et de communications publiques des membres adhérent à l'UOF. Elle stipule également un droit de recours à l'association lors de la gestion d'éventuels conflits et l'exclusion du membre qui ne respecterait pas celle-ci. En octobre 2018, l'association organise le premier colloque sur l'orthopédagogie et sa pratique en France sur la

⁹⁰ L'annonce apparaît dans l'annexe au journal officiel de la république française lois et décrets du 28 novembre 2015, 147^{ème} année, n°48, n° de parution : 20150048, n° d'annonce : 1700. <https://www.journal-officiel.gouv.fr/pages/associations-detail-annonce/?q.id=id:201500481700>

thématique de « L'orthopédagogie au service de l'apprentissage »⁹¹ en octobre 2018. Un second colloque, annoncé pour avril 2021, ne s'est pas concrétisé depuis.

Le maillage des orthopédagogues sur le territoire français est cependant complexe à tracer du fait de leur faible visibilité lorsqu'il s'agit de personnes travaillant en tant qu'indépendants, en cabinet libéral ou à domicile. Le site de l'UOF (<http://www.orthopedagogues.fr/>) indique par ailleurs que certains de leurs membres interviennent également dans des établissements scolaires ou dans des centres médicaux sociaux. Leur site internet réoriente les demandes sur des praticiens en France. Parmi les cinquante membres de l'association, on décompte quatorze orthopédagogues (la carte du site en référence cinq en établissements et sept en tant que profession indépendante) et trente-six membres en cours de formation. Toutefois, il est à noter que ces chiffres ne représentent qu'une faible proportion d'orthopédagogues français car l'association ne reconnaît que les orthopédagogues ayant suivi la formation initiale de l'UOF ; formation qui deviendra l'Ecole Française d'Orthopédagogie (EFO) à partir de 2019 (<https://www.ecoleorthopedagogie.fr/>). Toutefois, l'UOF accepte certains adhérents s'ils peuvent « justifier d'une formation universitaire en Orthopédagogie dans un autre pays » (<http://www.orthopedagogues.fr/>). Cette restriction implicite à leur formation exclue de fait les orthopédagogues français issus d'autres mouvances et ne peut donc rendre compte d'un nombre global de praticiens. Cette exclusivité voulue par l'UOF fait suite à une lutte interne entre les quatre membres fondateurs de l'association en 2019. La scission qui en résulte aboutit en 2020 à la création, par l'ancienne présidente de l'UOF, du Centre de formation en orthopédagogie (CFO) Sabrina Bayard⁹² (www.formation-orthopedagogue.fr). En effet, si on se réfère à la page Facebook de l'UOF (<https://www.facebook.com/UOF-Union-des-Orthop%C3%A9dagogues-de-France-399212620588625/about>), les cinq-cent-vingt-sept abonnés qui y figurent en 2020, qui ne sont donc certainement pas tous des orthopédagogues membres de l'association, marquent de près ou de loin un intérêt pour cette association dans laquelle ils reconnaissent très probablement des pratiques ou des valeurs communes. Dans tous les cas, ce chiffre, bien que peu significatif, donne cependant une idée de la possible représentation des défenseurs de la pratique de l'orthopédagogie sur le territoire français. Se pose donc la question de leurs origines ainsi que de leur formation en supposant qu'ils aient développer une pratique personnelle, particulière aussi, de l'orthopédagogie.

La question de la formation des orthopédagogues est effectivement un sujet sensible à l'heure actuelle si ce n'est une source de rivalité. Les propositions de formation de l'EFO comme du Centre en orthopédagogie, du fait de leur origine commune, s'appuient pour établir un diagnostic pédagogique sur le Modèle d'Apprentissage d'Intervention Psychopédagogique ou MAIP développé

⁹¹ Le contenu du programme est consultable sur le site de l'aFEE (Agence Formation Enseignement Education) <http://af2e.fr/index.php/2018/03/11/lorthopedagogie-au-service-de-lapprentissage/>

⁹² Orthopédagogue en autoentrepreneur depuis 2013 et référencée en tant qu'organisme de formation depuis 2014.

par les chercheurs canadiens québécois : Jean-Luc Bédard, Gilles Gagnon, Luc Lacroix et Fernand Pellerin (2009). Ces chercheurs analysent *Les styles d'apprentissage*⁹³. Issu de différentes théories cognitives, ce modèle est construit sur une base de quatre styles cognitifs d'apprentissage en fonction des systèmes de représentations individuels (Verbal et Non Verbale) dépendant des deux hémisphères cérébraux, et en lien avec deux procédés de traitement des informations (simultané et séquentiel). Les quatre styles ainsi déterminés sont : le simultané verbal, le simultané non-verbal, le séquentiel verbal et le séquentiel non-verbal. Pour les auteurs, ces styles sont un ensemble de comportements tant innés qu'acquis et ayant trait aux fonctions cognitives en termes de stratégies, affectives en termes d'émotions, sociales en termes de comportements et psychologiques en termes d'états. Ces fonctions caractérisent les individus, et déterminent leurs modes d'apprentissage comme leurs modes d'adaptation à un environnement. Les formations proposées sont par conséquent liées aux connaissances neuroscientifiques et influencées par la recherche en neuroéducation. Il existe cependant d'autres propositions de formation. Elles sont de plus ou moins courtes durées et souvent s'adresse à des enseignants, psychologues ou orthophonistes à titre d'approfondissement de leur pratique : OCT-OPUS A.N.A.E. (Approche Neuropsychologique des Apprentissages chez l'Enfant, <https://anae-formations.fr/Difficultes-d-apprentissage-chez-l-enfant-outils-et-aides-en-orthopedagogie-et>), IFO (Institut Français d'Orthopédagogie, <http://ifo75.fr/>), Déclic la Gestion Mentale pour apprendre et réussir (<https://www.gestion-mentale-declic.com/devenir-orthopedagogue-certifie-en-gestion-mentale/>). Les deux tableaux suivants synthétisent les modalités de l'ensemble de ces propositions de formations. Les données sur les différentes formations, leur statut comme leur contenu sont extraites soit de leur site internet soit du référencement effectué par le site société.com (<https://www.societe.com/>).

⁹³ Il s'agit là du tome 1 d'une trilogie. Deux autres tomes en lien avec leurs travaux sont venus enrichir ce modèle (tome 2 : *Le projet et les opérations mentales*, tome 3 : *La gestion de l'information à l'aide des styles d'apprentissage*).

Figure 1a. Etude comparative des différentes propositions de formation en orthopédagogie en France⁹⁴ - Données administratives

Organisme formateur	Création de la formation	Lieux de formation	Statut	Public visé	Admission
A.N.A.E Formations (SAS. OCT-OPUS)	2015	Paris	Société par actions simplifiée (SAS) - Formation continue d'adulte - Président : <i>Léonard Vannetzel</i> - Directeur général : <i>Hedwidge de Maigret</i>	Psychologues, neuropsychologues, médecins, psychomotriciens, ergothérapeutes, orthophonistes, orthoptistes, enseignants, personnel de l'éducation, professionnels de santé	Pas de pré-requis
Centre de formation en orthopédagogie Sabrina Bayard (CFO)	2020	Région bordelaise	Autoentrepreneur - Organisme formateur <i>Sabrina Bayard</i>		Questionnaire et entretien + présentation orale (définir l'orthopédagogie)
Déclic la Gestion Mentale pour apprendre et réussir	2017	Versailles	Association déclarée - Formation continue d'adultes Présidente : <i>Nathalie Julliard</i> Pôle formation : <i>Martine Antoine</i>	Toute personne ayant suivi une formation de base en Gestion Mentale	Dossier personnel d'admission : Lettre de motivation, Analyse d'un Dialogue Pédagogique enregistré et retranscrit, Comptendu d'un texte sur la Gestion Mentale (GM), Evaluations écrite sur des situations types + Entretien d'admission (analyse de Dialogue Pédagogique)
EFO	2019	Région Rhône-Alpes	SAS - Formation continue d'adulte Présidente : <i>Angélique Prost</i> Directeur Général : <i>Christine Louvier</i> - Référencée Datadock	Enseignant, personnel éducatif, personne intéressée par la pédagogie	Tests d'entrée + Dossier de candidature - Prérequis : Bac +2
IFO	2015	Paris	Association déclarée - Formation continue d'adultes catégorie enseignement Présidente : <i>Dorothee Muraro</i>	Chefs d'établissements, enseignants et acteurs de la vie pédagogique	Non spécifiée

⁹⁴ Pour plus de détails sur les statuts et les formations : voir Vol. II – Annexes B : B.4, pp. A75-A77.

Figure 1b. Etude comparative des différentes propositions de formation en orthopédagogie en France⁹⁵ - Modalités de la formation

Organisme formateur	Durée et coût de la formation	Contenu	Evaluation
A.N.A.E Formations (SAS. OCT-OPUS)	3 jours consécutifs (21h)- De 630 € à 770€ / statut du participant	Analyse des difficultés d'apprentissage chez l'enfant, Evaluation et remédiation, Styles et profil d'apprentissage, Outils et aides en orthopédagogie, Méthodes complémentaires - Intervenants : Psychologues, neuropsychologue, orthopédagogues (belges), logopède-orthophoniste (belge) - Coordinatrice : Dorothee Muraro présidente de l'IFO	Aucune
Centre de formation en orthopédagogie Sabrina Bayard (CFO)	Formation sur 3 niveaux (1 seul actuellement disponible) - Orthopédagogue Niveau 1 : 254h (33 jours en présentiel + 20h de tutorat + 3h d'accompagnement personnalisé) - Coût +/- 5.750 € TTC	Application du MAIP - Niveau 1 : Origines de l'orthopédagogie, Contexte scolaire, Psychologie et neurosciences, Analyse de bilans, Notions pratiques en mathématiques et français + tutorat (production de "ressources" et exercices, analyses de pratiques, protocole d'accompagnement)	Stage de 1 mois 1/2 - rapport écrit et soutenance orale
Déclic la Gestion Mentale pour apprendre et réussir	4 Sessions de 4 jours consécutifs (96h) sur 1 an. - Coût de la formation : 60 € d'inscription + 20 € de cotisation à l'association + de 3.200 € à 4.800 € / statut du participant - Stage pratique (1 semaine) : 400 € chez un praticien ou 520 € en immersion à Châteaudun - Suivi post-certification (2 ans - 5 séances - 50€/j)	Les démarches d'Antoine de La Garanderie, Maîtrise des fondamentaux de la Gestion Mentale, Définition et spécificité de l'orthopédagogie en Gestion Mentale, Pédagogie de la Gestion Mentale, Pratique du Dialogue Pédagogique - Productions intersessions : analyse de concept, analyse de tâche, Dialogue Pédagogique	Rapport de Stage + Certification devant jury (1 h) : Dossier personnel complété (acquis de formation + bilan personnel écrit + synthèse sur la théorie de la Gestion Mentale + Dialogue Pédagogique enregistré et analysé) + analyse de cas => Certificat d'« Orthopédagogue en Gestion mentale »
EFO	Parcours Devenir Orthopédagogue (5 modules) 126h en présentiel (119h et 7h d'analyse de pratique) + 10h de supervision à distance + 40h de pratique Coût : de 4.140 € à 4.968 € / statut du participant Spécialisation sur 3 modules au choix (par module : 21h à 28h - de 300 € à 600 €)	Découverte et Expertise orthopédagogique (neuroéducation, analyse de bilans) - Intervenants : orthopédagogues et un chercheur en neurosciences Spécialisation (Autisme, transfert, neurosciences, rééducation mathématique et des fonctions exécutives, émotions, apprendre par le jeu) - Intervenants spécialisés : orthopédagogues québécois ou belge, formateur en Gestion Mentale, professeur des écoles, éducateur spécialisé	Mémoire écrit + oral
IFO	Formations et conférences en établissement scolaire ou formation d'initiation à l'orthopédagogie d'A.N.A.E	Découverte de l'orthopédagogie, gestion de l'échec et du décrochage scolaire, formation aux outils d'accompagnement scolaire, personnalisation des suivis Intervenants IFO : Dorothee Muraro	Aucune

⁹⁵ Pour plus de détails sur les statuts et les formations : voir Vol. II - Annexes B : B.4, pp. A75-A77.

Globalement cette synthèse montre la relative jeunesse des propositions de formation d'une part, et d'autre part elle fait ressortir leur hétérogénéité. L'analyse comparative de celles-ci fait en effet apparaître des écarts significatifs au niveau des contenus, de l'évaluation mais aussi en ce qui concerne le temps qui leur est alloué. Ainsi, à tarif horaire approximativement égal (de 21€ à 35€), un individu peut se déclarer orthopédagogue, qu'il est bénéficié d'une formation de vingt et une heures (A.N.A.E) ou de deux-cent-cinquante-quatre heures (CFO). Par ailleurs, au-delà de cet aspect purement quantitatif, se pose la question de la qualité de la formation. Certainement la plus complète dans ses modalités, la formation d'orthopédagogue en Gestion Mentale que propose Déclic ne diffère cependant pas de celle de Conseiller en pédagogie avancée par Initiative & Formation Paris (IFParis) pour devenir praticien en Gestion Mentale (<https://www.ifparis.org/devenir-conseiller-en-pedagogie/>). Depuis 1978, la Fédération Initiative & Formation (IF) regroupe des associations (loi de 1901) en France qui ont pour vocation de diffuser la pédagogie de la Gestion Mentale. IFParis, lancée en 2005, est l'une d'entre elles. Le site de l'Institut International de Gestion Mentale (IIGM) renvoie sur les organismes proposant des formations de praticien en Gestion Mentale dont Déclic (<https://www.iigm.org/ressources/annuaire/>). Cette question de la pratique professionnelle de la Gestion Mentale a en outre fait l'objet du numéro 108 de la Lettre d'IF en 2013. Parmi les suppositions, on peut y lire qu'un « *un statut [de la Gestion Mentale] reste peut-être à définir à l'école à l'instar des fonctions d'orthopédagogues qui existent au Canada* » (<http://ifgm.org/wp-content/uploads/2016/06/Quest-ce-quun-praticien-en-Gestion-Mentale-1.pdf>, p. 6). Cette réflexion demeure toujours un sujet d'actualité aujourd'hui, nous semble-t-il.

Excessivement récente, il est difficile d'évaluer celles de l'EFO et du CFO d'autant qu'elles sont concurrentielles du fait de leur histoire (*supra.*). Toutefois, la structure du CFO, quoiqu'encore en cours d'élaboration, paraît être plus approfondie notamment en raison du choix de ces intervenants. En effet, si ces deux formations s'inspirent du programme d'orthopédagogie des masters universitaires québécois pour monter leur propre structure, elles diffèrent dans le choix de leurs intervenants. Le CFO fait appel aux enseignants-chercheurs québécois ou français qui développent la neuroéducation ; se dotant d'un référentiel universitaire. L'EFO sur les mêmes thèmes a, quant à elle, une approche plus praticopraticque ; utilisant des praticiens de terrain dans le cadre de son enseignement. Se développant depuis les régions de Bordeaux et de Rhône-Alpes, elles se distinguent des propositions d'Ile de France ou parisiennes par leur certification professionnelle générale d'orthopédagogue avec une double perspective d'intervention, comme sur le modèle québécois, en cabinet libéral ou dans un établissement scolaire.

A *contrario*, L'IFO, très peu structurée, proposerait plutôt des formations pédagogiques ou des conférences à un public choisi du monde éducatif. Par ailleurs, leur intervention chez A.N.A.E reste de l'ordre d'une introduction à l'orthopédagogie plus que d'une véritable formation

d'orthopédagogues. Si les sujets traités s'inspirent d'une certaine expérience québécoise, ils véhiculent également les mêmes facteurs qui ont engendré la crise identitaire des années 80 à 2000, en ce qui concerne les orthopédagogues du Québec (*supra.*), parce que leur programme amalgame trop souvent aux pratiques de l'orthopédagogie celles des orthophonistes ou l'approche par remédiation de la psychosociologie. Force est donc de constater que le champ actuel de la formation des orthopédagogues présente un caractère très hétéroclite à l'heure actuelle qui ne facilite pas la décision de celui ou celle qui souhaite se tourner vers cette catégorie professionnelle.

Du point de vue de la formation scolaire, la fonction de Maître E au sein du RASED, dans le primaire français, est celle qui se rapprocherait le plus du concept initial promu par les orthopédagogues pratiquant en contexte scolaire. La Fédération Nationale des Associations de Maîtres E (FNAME) constate dans sa lettre du mois de janvier 2016 que « *la mission du maître E s'est centrée sur les élèves rencontrant des difficultés persistantes d'apprentissage. L'institution scolaire reconnaît le maître E comme personne-ressource de proximité pour l'école et les partenaires qui y sont associés* » (<http://www.fname.fr/wp-content/uploads/2016/02/Le-maitre-E-dans-ses-roles-de-pe-rsonne-ressource-janvier-2016.pdf>). Dans cette perspective, son action consiste 1) en une double analyse à la fois des difficultés rencontrées par l'élève et des facteurs favorisant l'apprentissage, 2) à produire une aide à la construction de médiations avec l'enseignant et de remédiations pédagogiques sur la base de la différenciation pédagogique au centre de sa pratique, 3) dans une dimension pluridisciplinaire, à agir en interactions avec les partenaires de l'école et l'institution, 4) à développer un partenariat avec les familles en terme de médiation entre parents, enfants et institution pour clarifier et expliquer les attentes des uns et des autres et conseiller les familles pour rétablir une dynamique parent/enfant. Son action éducative vise donc à restaurer une certaine harmonie entre les acteurs du champ scolaire, ou à être préventive pour favoriser les apprentissages et le développement singulier des élèves en difficulté (<http://fname.fr/>). C'est là l'unique option de ce type avancée par l'Education nationale. Aucun accompagnement institutionnel similaire n'existe à l'heure d'aujourd'hui au niveau du secondaire. Il nous apparaît cependant qu'un orthopédagogue scolaire y aurait sa place sur le modèle québécois pour gérer autrement la difficulté scolaire dans une perspective inclusive.

Cette vacance institutionnelle serait la raison, semble-t-il, de l'émergence des orthopédagogues cliniciens sur le sol français dans un contexte inclusif. Elle justifierait le développement d'une pratique clinique de l'orthopédagogie en cabinet libéral ou en tant qu'autoentrepreneur. Faut-il y voir une possible spécialisation enseignante en cours d'évolution sur le modèle québécois ? Que penser de ce mouvement qui se développe hors champ institutionnel en France ? Peut-on parler de profession en devenir et quel statut faudrait-il alors allouer à l'orthopédagogue clinicien dans le paysage professionnel français ? Autant de questions qui pourrait

relever d'une démarche professionnalisante mais qui aujourd'hui demeure encore trop embryonnaire pour définir un statut commun professionnel aux orthopédagogues français. Cette carence renverrait finalement, pour qui souhaiterait pratiquer une démarche clinique en orthopédagogie, aux propositions d'Alfred Binet (1973) en orthopédie mentale comme cadre de « consultations pédagogiques » de spécialistes (*supra.*). Un contexte bien français mais que le modèle québécois pourrait étayer. De cette réflexion est née notre intention de créer une structure personnelle en profession libérale autour de l'orthopédagogie. Notre cabinet d'orthopédagogue clinicien a donc ouvert en 2009, en Ile de France. Dans ce contexte, l'objet de notre recherche a été d'étudier une activité d'expertise en orthopédagogie pour en analyser les effets sur le plan de la pratique, C'est pourquoi, notre thèse a cet objectif d'attester d'une praxie singulière en France auprès d'élève en difficulté scolaire, sinon décrocheurs, pour en signifier les résultats dans le cadre d'une recherche action. Il nous paraît par conséquent nécessaire d'établir en premier lieu la nature et les conditions de cette pratique clinique de l'orthopédagogie avant d'aborder la question sensible du décrochage scolaire auprès d'une population d'élèves bien distincte.

c. Orthopédagogie, recherche-action et praxie

Nous avons présumé, en tant que praticien-chercheur en pédagogies, qu'un travail introspectif d'un style spécifique, auprès et avec des élèves en échec scolaire, aurait cette puissance de leurs redonner un certain dynamisme si ce n'est un dynamisme certain. Cette quête, à la source de nos formations comme de nos lectures, est donc centrale pour notre réflexion actuelle et pour comprendre nos démarches antérieures. En effet, notre thèse a pour objet de vérifier si une démarche pédagogique originale, ou particulière, visant à un retour sur soi, mais au-delà portant sur la connaissance même de soi, impacterait le sujet dans son développement.

En tant que praticien, nous avons estimé que la pratique clinique de l'orthopédagogie dans cette perspective bénéficiait de certains outils culturels « historiques ». D'une part les apports de Binet, pédagogue, permettraient d'apposer une pratique alors québécoise au cadre éducatif français en spécifiant la nécessité d'un diagnostic pédagogique, et la place pour ce faire d'une démarche introspective. D'autre part, nos lectures d'Antoine de La Garanderie (1920-2010), et avec elles l'exploration de la théorie de la Gestion Mentale qu'il a développé à partir des années 80, viendraient conforter les travaux d'Alfred Binet sur la théorie synthétique du fonctionnement de l'esprit. Ils ont axé par conséquent notre action sur la conscientisation des processus intellectuels du sujet par l'introspection. C'est l'élément clé d'une proposition de diagnostic pédagogique que nous développerons dans la deuxième partie de cette recherche. Cette théorie de la connaissance de soi nous a offert une structure singulière pour une pratique « expérimentale » de l'orthopédagogie dans

les années 2010. Nous nous y sommes formée plus précisément en suivant la totalité des cycles certifiants proposés par IF Paris.

Par ailleurs, un approfondissement théorique nous est rapidement apparu comme nécessaire pour parfaire notre formation initiale d'enseignante du secondaire et la renforcer sur le plan de la formation pédagogique. Une pratique dans le domaine du « savoir » et de sa transmission ; être enseignant du primaire, du secondaire ou avoir reçu une formation à former serait en effet souhaitable mais insuffisante pour être orthopédagogue. Sur le modèle universitaire québécois, les connaissances théoriques pour une pratique de l'orthopédagogie impliqueraient plusieurs axes. D'un côté, une formation en Sciences de l'éducation que ne reçoivent pas tous les enseignants du secondaire selon leur mode de certification, contrairement à ceux de l'enseignement primaire. Elle sous-entend d'acquérir une bonne connaissance du système scolaire et de son histoire, de la didactique et des autres pédagogies existantes mais aussi des troubles psychologiques, d'apprentissages ou comportementaux. De l'autre, d'investir le champ des neurosciences et de la neuroéducation, ce que la tendance actuelle au Québec confirmerait.

Nous avons opté très rapidement pour un encadrement scientifique, une justification universitaire qui à la fois cadrerait le champ de notre pratique et en préciserait les concepts ; stabilisant ainsi par la formation institutionnelle notre activité professionnelle. Une activité qui pourrait se muter ultérieurement en profession parce « *qu'elle se dote d'un cursus universitaire qui transforme des connaissances empiriques acquises par l'expérience en savoirs scientifiques appris de façon académique et évalués de manière formelle* » (Wittorski et al., 2015, p.11)⁹⁶. Cette démarche est significative d'un processus historique « inconscient » que nous avons entrepris dès 2010 en nous inscrivant en Master 1, mention Sciences de l'éducation, sur une Formation A Distance (FOAD) à l'Université de Rouen, puis en Master Européen Recherche en Sciences de l'Education (MERSE). Cette formation continue tout au long de la vie en Sciences de l'éducation se poursuit aujourd'hui dans le cadre du Doctorat autour de la problématique de la posture de l'orthopédagogue clinicien en France ainsi que de la nature de sa pratique.

En raison de ces différents constats, nous avons choisi d'établir notre pratique quotidienne à partir des critères de l'orthopédagogie définis par l'Association Des Orthopédoques du Québec (ADOQ), mais dans le contexte de la scolarité française. Une adaptation de la pratique de l'orthopédagogue est par conséquent attendue. Nous la décrirons s'il y a lieu. Ces critères définissent l'action pédagogique de l'orthopédagogue sur plusieurs niveaux (<http://www.ladoq.ca>)⁹⁷ :

⁹⁶ Les travaux de Richard Wittorski sur le sujet de la professionnalisation ont influencé le choix de notre structure professionnelle.

⁹⁷ Notre propre site internet <http://www.educ-pedagogie.fr> les retranscrit en orientant vers les liens utiles de références.

- L'orthopédagogue est ainsi appelé à prévenir, identifier et corriger les difficultés ou les troubles de l'apprentissage dans les domaines du langage parlé et écrit, du raisonnement logico-mathématique et du développement psychomoteur. Indéniablement, ce premier domaine implique une concertation avec les enseignants, les orthophonistes et les psychomotriciens.
- L'orthopédagogue incite l'apprenant à utiliser son propre style d'apprentissage, afin que ce dernier actualise ses stratégies cognitives et affectives et développe ainsi sa confiance en lui. Cette notion qui n'a pas vraiment cours dans l'enseignement, en France du moins, spécifie clairement le point de vue orthopédagogique. Elle est de plus centrale pour cette thèse qui visent à établir les effets de cette pratique auprès d'élèves en difficulté scolaire. Si les pédagogies se centrant sur les apprentissages et leurs méthodes (active, inversée *etc.*) sont classiquement utilisées, il n'est pas exclu de favoriser également des pédagogies plus atypiques (Programme d'Enrichissement Instrumental – PEI⁹⁸, Gestion Mentale⁹⁹) appartenant au champ de l'éducation cognitive.
- Dans le cadre de ses fonctions, un orthopédagogue travaille également en partenariat avec la communauté éducative, en groupe ou en individuel, pour agir directement sur le plan scolaire au sein de la classe où ils établissent des programmes d'études adaptés aux besoins individuels des élèves ; en apprenant « autrement » aux élèves en situation d'échec, à lire, écrire, et raisonner au moyen des techniques de l'orthopédagogie. Cet aspect est spécifique aux orthopédagogues qui évoluent en milieux scolaire et donc peu pratiqué sur le sol français sauf, à l'occasion, dans le cadre du secteur de l'enseignement privé.
- Dans le contexte de l'éducation à la parentalité, l'orthopédagogue intervient d'une part en milieu familial auprès des parents en les encadrant et en leur fournissant un support éducatif, en les conseillant sur l'achat de l'équipement et du matériel didactique, ainsi que sur l'aménagement des espaces de travail à domicile ; lorsqu'il s'agit d'aménagements mineurs qui ne soient pas du ressort d'un ergothérapeute. D'autre part il les accompagne et les conseille lorsque des aménagements scolaires sont nécessaires. Au niveau de l'Education nationale, la loi inclue désormais les parents dans les fonctionnements scolaires (Loi du 10 juillet 1989 ;

⁹⁸ D'après les travaux du psychologue israélien Reuven Feuerstein (1921-2014) à l'origine de la théorie de la Modifiabilité Cognitive Structural ou SCM (1980) sur le postulat que l'être humain est en mesure de modifier sa structure cognitive tout au long de sa vie. Cette modifiabilité est possible à tous les niveaux du fonctionnement humain aussi bien mental, émotionnel, intellectuel que comportemental. L'auteur interprète cette capacité comme étant le pouvoir adaptatif de l'individu. (Feuerstein R. et Spire A. 2009). Feuerstein a ainsi conçu une Méthodologie de l'Expérience de l'Apprentissage Médiatisé à partir d'un inventaire des fonctions cognitives, inspiré de l'approche développementale de Jean Piaget.

⁹⁹ D'après les travaux d'Antoine de La Garanderie (1920-2010). Présentant les faits issus de notre pratique nous ne développerons pas ici cette pédagogie. Cependant elle est au cœur de nos recherches. Nous cherchons à en comprendre plus particulièrement les effets auprès des élèves en difficultés. Nous présenterons le statut, l'action et les résultats de son application tout au long de cette thèse.

MEN, 2006a, 2006b). La loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République de 2013 officialise en outre la promotion de la coéducation comme étant « *un des principaux leviers de la refondation de l'école* » (Loi du 8 juillet 2013). Une communauté éducative dynamique dans le cadre d'un partenariat « famille, associations, école » voit donc le jour progressivement. Les parents sont plus impliqués dans le fonctionnement des établissements scolaires. A leur demande et à l'invitation de l'équipe pédagogique, des intervenants extérieurs (orthophoniste, psychologue, psychomotricien, *etc.*) peuvent désormais participer aux réunions de concertation autour d'un élève qui manifeste des difficultés d'apprentissages telles qu'elles le marginalisent au sein de sa classe. Leur conseil y est sollicité et leur avis entendu. Un orthopédagogue, reconnu dans son activité, peut y participer en tant que PNE. En tant qu'expert, son conseil en orthopédagogie s'applique plus particulièrement au cadre du PPS, du PPRE et du PAP au niveau de la classe, et dans la concertation avec les enseignants en APAD.

- Personnellement et dans sa pratique, l'orthopédagogue doit d'une part rédiger des dossiers détaillés des progrès de chacun des élèves à titre personnel ; ces traces étant transmissibles sur le plan scolaire. Nous les avons, en ce qui nous concerne, également exploitées sur le plan de notre recherche. Elles sont, dans le cadre de notre thèse, une des principales sources de notre étude de terrain. Ces traces constituent en effet le contenu des carnets de bord que nous avons recueillis pour nos analyses de cas qui seront présentées par la suite. D'autre part suivre les recherches, changements et innovations dans le domaine de l'orthopédagogie. L'influence de la neuroéducation sur la base canadienne qui est la nôtre est très prégnante. La notion de plasticité cérébrale y est centrale. C'est la raison pour laquelle nous avons choisi d'analyser plus particulièrement les pédagogies ayant trait à la connaissance des fonctionnements intellectuels de l'apprenant.

Indéniablement, l'orthopédagogue clinicien exercerait donc une fonction de médiation entre l'apprenant et le monde scolaire. S'il cherche à faire se reconnaître un jeune sur le plan intellectuel, il a par ailleurs vocation à favoriser son inclusion scolaire dans le respect de l'institution. Au-delà de l'ordinaire de la pratique enseignante, son rôle serait bien de favoriser la réintégration d'un jeune au sein de la classe, ou à moindre mal d'empêcher son décrochage. Il a le double objectif de déterminer quelles pratiques pédagogiques faciliteraient l'apprentissage, et dans quelles conditions elles s'exerceraient afin de les rendre émancipatrices pour l'élève. La prise en charge et le suivi d'un tel jeune seront décrits ultérieurement dans le cadre de nos travaux. En effet, notre praxie est au cœur de nos études de cas constitutifs de notre méthodologie de recherche.

Parce que l'orthopédagogie se situe aujourd'hui en France hors champ institutionnel en termes de pratique, la réflexion pédagogique, en ce qui la concerne, permet de considérer les acquis

pédagogiques antérieurs mais en se détachant de la tradition institutionnelle pour s'adapter plus librement aux particularismes de chacun des élèves venus consulter. La pratique clinique de l'orthopédagogie englobe par conséquent un double niveau d'action pédagogique : d'une part elle agit spécifiquement dans une situation individualisée d'apprentissage qui priorise l'éducation cognitive de l'apprenant ; nature de la pratique et que nous développerons par la suite. D'autre part, elle a pour objectif de développer l'autonomie de celui-ci en valorisant une forme particulière de médiation pédagogique, extrêmement souple ; de l'ordre d'une « pédagogie agile »¹⁰⁰ en définitive. Quel serait alors le statut de l'orthopédagogue qui s'y conformerait ?

d. Statut de l'orthopédagogue clinicien¹⁰¹

Depuis plus de dix ans, nous exerçons notre métier d'orthopédagogue dans le cadre français de la profession libérale. Notre activité professionnelle avant tout empirique est issue d'une intuition et d'une formation à la fois personnelle et particulière sur une base enseignante. Elle peut paraître à certains paradoxale car tout enseignant est de fait pédagogue. Le terme de pédagogue portant donc à confusion, nous avons opté pour celui d'orthopédagogue. Comme celui-ci n'était pas recevable d'un point de vue administratif à la date de la création de notre cabinet (2009), l'enregistrement de notre activité s'est réalisée sous l'intitulé d'« assistance en méthodologie scolaire, soutien scolaire, formation, assistance et bilan pédagogique ». En l'occurrence, l'ensemble de ces termes visait à définir au plus près les fonctions de l'orthopédagogue clinicien. Il ne s'agit cependant pas de faire spécifiquement du soutien scolaire avec l'élève en difficulté comme indiqué ; des organismes spécialisés, parfois controversés, s'en chargent aujourd'hui, mais d'ouvrir l'accompagnement pédagogique à la gestion de sa différence cognitive. Il ne s'agit pas non plus de pratiquer une remédiation thérapeutique d'ordre médical ou paramédical qui relèverait en conséquence du personnel de santé, mais d'établir un bilan pédagogique et un suivi pédagogique différencié individuel. C'est pourquoi cette étape de notre thèse examine le statut qu'aurait l'orthopédagogue clinicien en France.

¹⁰⁰ Dans le monde professionnel, ce terme fait référence aux « méthodes agiles » des groupes de pratiques de pilotage et de réalisation de projets. Il fait références à de nombreuses méthodes existantes très pragmatiques qui se caractérisent par une forte interaction avec le client dans une relation de services extrêmement réactive et adaptative. Le manifeste Agile (2001) concrétise ces techniques dans le cadre de la réingénierie immédiate et de l'amélioration continue.

¹⁰¹ A ce propos, nous nous appuyons sur nos précédents travaux de Master recherche qui ont porté sur la question de « l'éducabilité cognitive » du HPI. Gassier-Bommart C. (2015). *Application de la Gestion Mentale à la variabilité intraindividuelle du jeune à haut potentiel* – Master Européen Recherche en Science de l'Education MERSE (codirection de : Chiara Biasin-Université de Padoue/Italie et Elena Theodoropoulou-Université d'Egée/Grèce), UFR Sciences de l'Homme et de la société, Département des Sciences de l'éducation, Laboratoire CIVIIC, Université de Rouen. http://cirnef.normandie-univ.fr/sites/default/files/memoires/MERSE/m2_carole_gassier-bommart_-_memoire_m2_merse_avec_4emecouv_-_oct2015-1.pdf

Dans le désormais classique triangle pédagogique, quelle posture pédagogique faudrait-il adopter pour favoriser l'éveil intellectuel de l'apprenant ? Plus concrètement, dans ce triangle composé par le savoir d'une part, l'enseignant et l'apprenant d'autre part où se placer au mieux à cette fin. Selon Jean Houssaye (1992) « *toute situation pédagogique nous paraît s'articuler autour de trois pôles, mais, fonctionnant sur le principe du tiers exclu, les modèles pédagogiques qui en naissent sont centrés sur une relation privilégiée entre deux de ces termes* » (p. 40). Invariablement la prééminence ira à deux sujets, faisant du dernier pôle au mieux un mort, dans le sens métaphorique du bridge, au pire un fou. Dans le cadre scolaire traditionnel, éduquer, c'est instruire. L'élève est le fou. En lui permettant de s'engager, en le formant, la donne pourrait être autre ? Les deux sujets à promouvoir seraient alors l'enseignant d'une part et l'élève (l'apprenant) d'autre part, laissant au savoir une place subalterne mais au demeurant nécessaire « *tiers inclus dans un système trialectique où une option et les autres possibles sont semi-actualisées et semi-potentialisées sans que jamais l'une puisse l'emporter sur l'autre* » (p. 238). En effet, choisir une pédagogie, c'est selon J. Houssaye choisir un manque que représente le mort. Il n'y aura jamais trois sujets mais ce système n'est pas figé et autorise une évolution. Chaque pôle se liant par un processus avec le suivant. Processus « enseigner » de l'école traditionnelle où le professeur choisit la transmission du savoir. Processus « former » où le professeur dialogue avec son élève dans une empathie implicite ; l'objectif principal étant que l'élève par la médiation professorale se connaisse mieux. Processus « apprendre » où l'élève s'approprie seul le savoir, l'enseignant organisant uniquement des situations de formation. Selon J. Houssaye, éduquer ne signifie pas rester figer dans un seul processus mais en privilégier un. Les débats pédagogiques opposent deux factions depuis les années 80 : les républicains qui prônent une école élitiste et de l'excellence, dans le cadre de l'école classique et de sa tradition moderne et humaniste. Les pédagogues qui prennent le contrepied de cette tendance et défendent leur position centrée sur l'apprentissage et l'élève. Ainsi l'école évoluerait au rythme des idéologies pédagogiques. Or, Jean Houssaye propose une troisième voie celle de « *compenser la dérive souhaitable et actuelle vers « apprendre » par une attention toute particulière à « former* » (p. 245). Ainsi ce débat n'aurait plus lieu d'être¹⁰².

Nous avons repris dans la figure qui suit la structure du triangle pédagogique d'origine mais en renforçant le processus formateur au détriment des deux autres processus. :

¹⁰² Position également affirmée par Marcel Gauchet comme Philippe Meirieu (2011). Contre l'idéologie de la compétence, l'éducation doit apprendre à penser. *Entretien in Le Monde*, 02/09/2011.

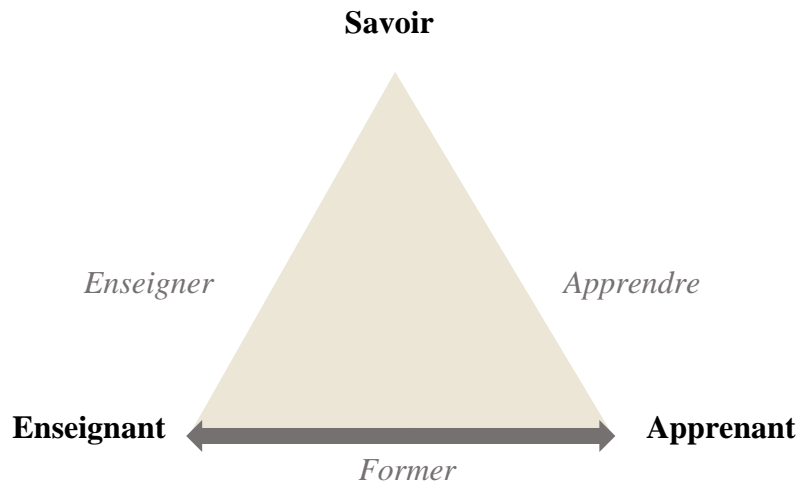


Figure 2. Primauté du processus former au sein du triangle pédagogique de J. Houssaye

Dans le cadre du processus « former » cela signifie d'une part que le problème du tiers est différé dans le temps et devient un but ultime, « *voulut comme présent* » pour finir. Ainsi, « *la relation qui s'établit est alors une relation de construction et de finalisation* » (Houssaye, 1992, p. 235) se décentrant sur le savoir *a posteriori*. D'autre part, le processus formateur implique un renforcement des liens Enseignant/Apprenant et interroge en conséquence la subjectivité ainsi que la réciprocité de l'acte relationnel.

Philippe Meirieu en précise les modalités au sein du triangle en termes de méthode pédagogique (1995a). Initialement, si on se réfère à son origine grecque de *methodos* le terme de « méthode » annonce un cheminement, un chemin suivi ou encore une direction. Depuis cette première étape de l'ordre du constat, le sens est devenu plus normatif et fait référence aujourd'hui à une recherche, un traité ou une doctrine scientifique en tant que « chemin à suivre ». Il concerne aussi bien le domaine des sciences où il s'applique à la rhétorique comme à la médecine (appliquer une médication) ou la géométrie que le domaine pédagogique (1547). Il s'agit dès lors de « *procédés raisonnés sur lesquels reposent l'enseignement, la pratique d'un art* » (DHLF, 2012, p. 2093). Le langage courant retiendra du *Discours de la méthodes* (1637) de Descartes (1596-1650) une manière de faire, une technique ou un procédé. Au XVIII^{ème} siècle, le propos s'enrichit et se spécialise, faisant allusion à un système de classification, dans un premier temps en sciences naturelles, avant de se généraliser à un ordre réglant une activité, à une organisation qui en résulterait ; d'où l'expression souvent rencontrée dans les copies des élèves d'aujourd'hui « avec ou sans méthodes ». Sur le plan universitaire, son emploi varie en fonction de la science qui l'utilise (formelles, déductives, empirico-formelles ou naturelles). Le terme de didactique « méthodologie » (1877) en a fait une science propre à la pédagogie. En définitive, « *pour qu'il y ait apprentissage, il faut qu'il y ait méthode. Plus*

fondamentalement encore, dès que se trouvent réunis un formateur, un apprenant et un savoir il y a une méthode, même si celle-ci n'est pas explicitement reconnue comme telle, même si l'habitude la rend difficilement détachable du savoir à transmettre et la fait parfois percevoir comme l'une de ses dimensions » (Meirieu, 1995a, p. 105). Dans toute circonstance où un apprentissage est donc attendu, la méthode est dite pédagogique sinon didactique soutient Ph. Meirieu dans *L'école Mode d'emploi* (1995). Elle se caractérise dès lors par la mise en jeu de trois réalités : celle du savoir, celle de l'apprenant et celle du formateur. La méthode pédagogique équivaut selon lui à un « mode de gestion » des relations entre les trois acteurs du triangle pédagogique¹⁰³. Pour Ph. Meirieu, la méthode dans ce contexte se situe finalement au centre de ce triangle comme le montre la figure ci-après :

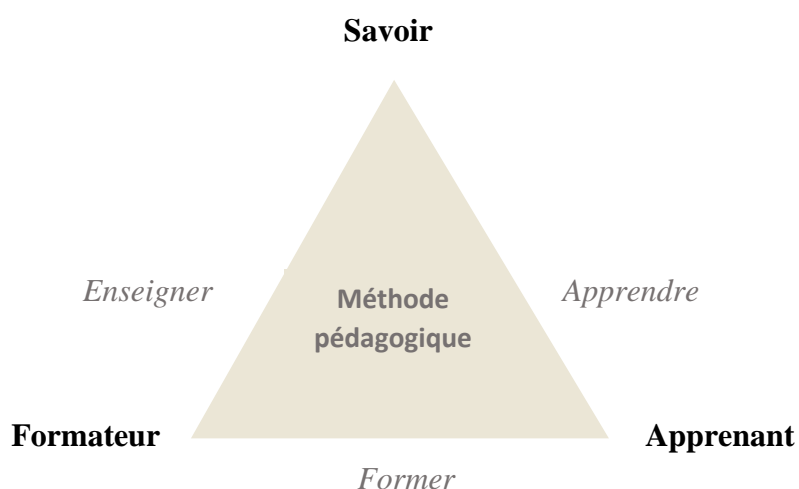


Figure 3. Fonctionnalité de la méthode au sein du triangle pédagogique d'après Ph. Meirieu

Au sein de ce rapport à trois qui met en relation l'apprenant, le savoir et l'enseignant devenu formateur, la méthode pédagogique est en définitive le « nœud » central qui lie les sommets du triangle. L'absence ou le renforcement d'un des pôles entraîne par conséquent des dérives de type démiurgique (enseignant ou formateur), programmatique (savoir) ou psychologique (apprenant). Comme l'a montré l'auteur la méthode pédagogique varie dans son approche en fonction de la prédominance d'un des pôles¹⁰⁴ :

- Au niveau du savoir : elle exerce une démarche spécifique d'organisation des connaissances, effectuant des coupes nécessaires dans le savoir. La tradition favorise les coupes verticales dans les programmes ; organisées autour d'une logique de disciplines. Les coupes

¹⁰³ Sur la base des travaux de Jean Houssaye (1992). *Le triangle pédagogique*. Préface de Daniel Hameline, Bern, Peter Lang S. A. 2^{ème} édition

¹⁰⁴ Nous nous appuyons pour cette analyse sur les travaux de Ph. Meirieu (1995a, pp. 105-112) repris par B. Robbes (2009) dans un article sur la pédagogie différenciée : La Pédagogie différenciée : historique, problématique, cadre conceptuel et méthodologie de mise en œuvre.

http://meirieu.com/ECHANGES/bruno_robbes_pedagogie_differenciee.pdf

horizontales sont peu pratiquées. Elles favoriseraient cependant les processus analogiques au sein des disciplines, et promulguerait les apprentissages transversaux entre différentes matières en proposant des travaux interdisciplinaires. La dérive programmatique en n'utilisant qu'une seule méthode engendre un appauvrissement ou encore une limitation des savoirs.

- Au niveau de l'apprenant : elle est perçue comme une stratégie car « *en cours de réalisation, elle est toujours un corps à corps hasardeux entre un individu, avec ses ressources et ses limites, ses a priori et ses espérances, et un dispositif qu'il ne pénètre que progressivement* » (Meirieu, 1995a, p. 108). Une stratégie qui a sa part d'opacité ou d'aléa mais aussi qui peut engendrer un risque d'enfermement dans une forme de pensée unique ; rendant l'apprenant intolérant aux autres stratégies possibles dans le cadre d'une dérive psychologique.
- Au niveau de l'enseignant/formateur : dans le cadre de situations d'apprentissage (impositive collective, individualisée ou interactive), elle est un « ensemble de dispositifs » utilisant des outils d'apprentissages (parole, technologie : audio-visuelle et informatique, écriture geste, matériaux : éprouvette, ciseaux *etc.*). L'outil de « la parole » reste cependant privilégié dans notre système scolaire.

Les dérives sont de deux ordres sur ce niveau. C'est là que se joue le statut de l'enseignant et/ou du formateur. Dans le cadre du processus former, qui concerne plus particulièrement notre recherche, la connaissance de ces dérives qui touchent à la relation entre les pôles enseignant et apprenant est effectivement déterminante. La dérive démiurgique, en premier lieu, qui équivaut à une centration de l'enseignant sur le savoir. Le premier se concentre alors uniquement sur la transmission du second, prétexte pour instaurer une domination intellectuelle qui considère l'esprit de l'élève comme malléable, simple récepteur de la parole émise. C'est pourquoi « *le maître, ignorant ce qui se passe effectivement dans sa classe, croit que sa parole dispose du pouvoir démiurgique de transformer uniformément tous les individus qui l'écoutent. La seule véritable exigence qu'il impose alors aux élèves est ce qu'il nomme « l'attention » et qui est censée les mettre en état de réceptivité, ouvrant en quelque sorte la porte au savoir qu'il diffuse* » (Meirieu, 1995a, p. 97). Cette posture particulière bloque tous les efforts d'adaptation ou les formations qui seraient nécessaires à l'évolution du système éducatif et l'enferme, le spécialise, dans des modes d'enseignements traditionnels ou conventionnels. Meirieu insiste par ailleurs sur une autre dérive, psychologique cette-fois-ci, si la centration de l'enseignant se focalise sur l'apprenant ; une dérive qui se traduit en une écoute passive des aspirations de l'élève et par une démarche exclusivement axée sur les processus intellectuels de celui-ci au détriment du contenu du cours. En d'autres termes, une dérive qui exclut le savoir de la relation enseignant/apprenant et qui ramène la posture du formateur à celle d'un psychologue.

Reconnaissons à ces analyses de Meirieu un enseignement en ce qui concerne la pratique clinique de l'orthopédagogue. D'une part vis-à-vis de l'apprenant, car ces dérives potentielles sont la raison pour laquelle en contre poids au postulat d'éducabilité, Meirieu a déterminé celui de « non-réciprocité » ; l'élève n'est donc pas tenu d'affirmer sa reconnaissance à l'enseignant, ni sa soumission, ni ne lui devra sa réussite. D'autre part vis-à-vis du formateur, car c'est par la pratique de « l'abstention éducative » que ces risques peuvent être combattus (Meirieu, 1995a). C'est-à-dire que l'enseignant devenu formateur dans sa classe contrôle alors le flux des savoirs dans une approche didactique qui cible les essentiels du programme en fonction des besoins de l'apprenant.

Cependant, à propos de la dérive psychologique, il nous est apparu que le statut d'enseignant/formateur que propose Ph. Meirieu pour unir la méthode au sein du triangle pédagogique ne pouvait suffire lorsqu'il s'adressait à des élèves en grande difficulté. C'est justement une réflexion sur cette dérive psychologique qui a motivé nos travaux sur l'orthopédagogie. La difficulté, l'échec et le décrochage scolaire, dans une perspective inclusive en situations collectives ou interactives d'apprentissage, rendent nous semble-t-il difficile la posture formatrice que propose Meirieu parce qu'elle ne prend pas suffisamment en compte la différence individuelle qui imposerait justement cette centration psychologique jusqu'alors perçue comme une dérive.

En définitive, cette réflexion sur la posture de formateur précise de fait la teneur du statut de l'orthopédagogue clinicien. Les travaux conjoints de J. Houssaye et de Ph. Meirieu permettent en effet de l'explicitier au sein du triangle pédagogique. En effet, avec la méthode pédagogique que recommande Meirieu « *c'est bien en restaurant le triangle pédagogique, c'est-à-dire en introduisant ici le pôle formateur, et son souci de promouvoir le développement le plus complet de la personne, que l'on dégage un espace pour l'action, que l'on s'engage vers l'élaboration de véritables situations d'apprentissages* » (Meirieu, 2010, p. 84). Le développement complet que sous-entend Meirieu tient à un développement des capacités de l'individu dans une perspective d'autonomisation individuelle. Le dispositif pédagogique à la disposition du formateur consiste « *à proposer à l'apprenant une situation-problème qu'il pourra négocier avec sa propre stratégie* » (p. 83). Cette situation problème fait de l'apprenant un « acteur mental » et permet d'offrir un espace à l'initiative pédagogique. La pratique de la différenciation pédagogique en serait l'outil. En 2010, dans sa version révisée *d'Apprendre ... oui mais comment* (1987), il écrit alors que « *ce que le praticien a en face de lui, ce sont des sujets particuliers disposant d'une intelligence dont la structure finale est peut-être la même, mais dont les modalités de mise en œuvre sont différentes. Certes, l'on reconnaissait depuis longtemps l'existence de différences, mais on avait tendance à les traiter en termes linéaires et exclusivement quantitatifs (...); de même nous comprenons qu'un retard dans ce développement cognitif peut s'expliquer par un déphasage entre la stratégie utilisée préférentiellement par le sujet et les stratégies d'enseignement mises en œuvre dans son environnement* » (Meirieu, 2010, pp. 83-

84). Certes, Meirieu signifie ici l'importance du processus former et la part accrue du formateur dans la restauration du triangle en raison de la différence intellectuelle de l'élève. Nous avons cependant constaté que pour certains élèves particuliers cette action ne pouvait suffire. Nous avons donc estimé que pour ce qui touche à certains types d'élèves, ceux à besoins particuliers comme ceux éprouvant des difficultés non pas ponctuelles mais chroniques, la méthode pédagogique dans ce contexte de restauration du triangle ne pouvait pas faire l'économie d'une action de l'orthopédagogue professionnel ou clinicien, centrée sur la gestion du transfert en situation individualisée, et qui s'appuierait sur une démarche qui lierait la psychologie à la pédagogie. La praxie clinique de l'orthopédagogie renforcerait donc encore le poids du formateur en privilégiant avant tout le processus former et autoriserait une éducatibilité cognitive de l'apprenant

Les limites de cette praxie de l'orthopédagogue sont néanmoins à évaluer. Elles sont susceptibles d'être de deux ordres : premièrement, parce qu'en lien avec ce renforcement précédemment cité, les limites liées d'une part au risque démiurgique chez le formateur et d'autre part à celui de l'écoute passive chez l'apprenant sont d'autant plus réelles au sein de cette situation particulière. Pour que l'action régulatrice du transfert puisse opérer dans une situation individualisée, l'orthopédagogue doit en être avant tout conscient et s'en prémunir. Deuxièmement, certaines variables associées à l'apprenant peuvent également interférer avec l'action clinique de l'orthopédagogue qui doit donc les repérer et les assimiler au préalable. Ces variables Philippe Meirieu les schématise dans *L'école mode d'emploi* (1995a, p.122) : variables cognitives en termes de « profil pédagogique » et de rythme, variables sociologiques en ce qui concerne les codes sociaux et variables affectives dues à l'hétérogénéité des élèves. Elles impliquent que l'orthopédagogue clinicien d'une part soit formé pour effectuer le repérage de ces variables, et d'autre part apprenne à se distancier de leurs effets inévitables dans une relation où la subjectivité est très prégnante. Cette prise de recul est en effet nécessaire pour lui permettre de s'adapter aux circonstances de la rencontre, en fonction des résistances qui sont susceptibles d'apparaître lors du moment formateur/apprenant. Par ailleurs lui-même a ses propres contraintes : contraintes matérielles en termes d'espace/temps, contraintes liées au cadre institutionnel extérieur qu'il ne peut totalement exclure car l'élève y évolue, contraintes personnelles en ce qui concerne la solidité de ses connaissances méthodologiques et de ses compétences à la fois pédagogiques et psychologiques.

En conclusion, la méthode pédagogique a cet intérêt pour la pratique de l'orthopédagogie de situer précisément le formateur dans son lien avec l'élève. Si l'orthopédagogie a bien pour vocation de ramener l'élève en échec au contact du savoir et des apprentissages, pour ce faire l'orthopédagogue clinicien est quant à lui amené à occuper, à renforcer aussi, le pôle de formateur dans la relation triangulaire ; une posture de praticien qui intensifie *de facto* la part du subjectif dans la relation pédagogique. Quelle serait dès lors la nature de la pratique ici clinique de l'orthopédagogie ?

Chapitre 2 - Les champs conceptuels de l'orthopédagogie : influences psychologiques et éducativité cognitive

Une réflexion pédagogique sur la nécessité d'une démarche psychologique pourrait répondre à la question qui clôturait le chapitre précédent car « *il n'est pas douteux qu'elle n'ait un rôle utile à jouer dans la constitution des méthodes. Même, comme aucune méthode ne peut s'appliquer de la même manière aux différents enfants, c'est encore la psychologie qui devrait nous aider à nous reconnaître au milieu de la diversité des intelligences et des caractères. On sait malheureusement que nous sommes encore loin du moment où elle sera vraiment en état de satisfaire à ce desideratum* » (Durkheim in Buisson, 2011, paragraphe IV). A l'article Pédagogie, dans le *Nouveau dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire* de Ferdinand Buisson (1911), on peut en effet lire ce propos d'Emile Durkheim (1858-1917) au sujet de la psychologie et de son rapport à l'enseignement. Selon le sociologue, la réflexion pédagogique pour avoir des effets utiles doit être « *soumise à une culture particulière* » (*idem.*) qui s'articule à la fois sur une histoire et sur des connaissances psychologiques. La première justifiant les finalités de la pédagogie, la seconde étant les moyens de ces finalités.

Pour être plus précise, l'auteur insiste sur le fait que la pédagogie n'est pas l'éducation, le pédagogue doit par conséquent s'appliquer à comprendre le système de son temps mais pas à le construire. C'est là le premier socle de la culture pédagogique ; une connaissance approfondie de ce système, à la fois produit de l'histoire de l'enseignement et héritage du passé, mais aussi ouvert sur l'avenir à travers les doctrines pédagogiques et leur histoire qui viennent compléter la précédente. Ainsi, « *à chaque moment du temps, les doctrines dépendent de l'état de l'enseignement, qu'elles reflètent alors même qu'elles réagissent contre lui, et d'autre part, dans la mesure où elles exercent une action efficace, elles contribuent à le déterminer* » (Durkheim in Buisson, 2011, paragraphe IV). Histoire de la pédagogie et histoire de l'enseignement forment donc les conditions d'une « *pédagogie de tous les jours* » (*idem.*). L'une et l'autre sont les fins qui déterminent les objectifs éducatifs. Cette base historique large ancre en l'occurrence la pédagogie dans une culture ; annihilant un reproche d'utopie qui lui a souvent été fait. C'est pourquoi, sur ce principe, nous avons revisité précédemment l'histoire de l'orthopédagogie.

Avec l'idée que la psychologie permet de « *conformer la conscience de l'enfant* » (Durkheim in Buisson, 2011, paragraphe IV), Durkheim identifie les moyens de cette culture ; soit le deuxième socle de celle-ci. Par « *conformer la conscience* », il entend que « *pour pouvoir exciter l'activité à se développer dans une certaine direction, encore faut-il savoir quels sont les ressorts qui la meuvent et quelle est leur nature (...). Comme aucune méthode ne peut s'appliquer de la même manière aux différents enfants, c'est encore la psychologie qui devrait nous aider à nous reconnaître au travers de la diversité des intelligences et des caractères* » (*idem.*). Loin de toute notion de programmation

de l'esprit de l'élève, cette version de l'action différentielle de la psychologie que Durkheim défend est extrêmement moderne à nos yeux. L'angle de Durkheim est certes pédagogique, mais sa conception du rapport psychologie/pédagogie est nouvelle pour l'époque, originale aussi. Elle introduit de fait un usage de la psychologie dans une démarche pédagogique. C'est pourquoi cette citation aurait pu inspirer la neuroéducation contemporaine comme les professions qui s'y rattachent. La perspective de cette discipline est en effet d'élaborer de nouvelles manières d'enseigner, des programmes scolaires mieux adaptés aussi en corrélant neurosciences, psychologie et éducation. C'est dans ce champ interdisciplinaire que s'inscrit également l'orthopédagogie mais avec cette visée, non pas de s'adresser à l'ensemble des élèves, mais de se centrer sur ceux qui rencontrent de grandes difficultés dans le milieu scolaire ordinaire. Dans ce contexte, aujourd'hui, l'esprit de cette citation pourrait être d'insuffler une pratique clinique de l'orthopédagogie en ce qui concerne les élèves en souffrance scolaire. Si en 1911 la psychologie en était encore à ses prémices, les avancées considérables depuis dans les domaines de la psychologie cognitive et différentielle ouvrent désormais de nouveaux horizons à la pratique éducative, et plus particulièrement à celle de l'enseignement. Nous avons donc fait l'hypothèse que, pour trouver sa place dans le monde scolaire, un jeune en difficulté pouvait être éducatible au niveau de son intelligence par l'intervention d'une médiation pédagogique individuelle. La notion d'éducabilité de l'intelligence ou éducabilité cognitive que nous avançons ici, nous amène à explorer en premier lieu les théories de l'intelligence qui influencent considérablement l'orthopédagogie et la pratique actuelle des orthopédagogues, notamment en France. Par la suite, nous aurons à cœur d'établir sur quel terrain psychologique l'action de l'orthopédagogue pourrait intervenir.

1. Intelligence ou potentiel intellectuel ?¹⁰⁵

Il est communément admis que l'intelligence est « *la capacité qu'à un organisme à s'auto-modifier pour adapter son comportement aux contraintes de l'environnement. Cette faculté de comprendre, de saisir par la pensée, inclus un ensemble de fonctions mentales ayant pour objet la connaissance conceptuelle et rationnelle* » (Dictionnaire Larousse, 2009). L'intelligence se caractérise donc par une capacité d'adaptation à une situation particulière. Cependant la conception de l'intelligence alimente toujours les débats des psychologues, et ce depuis la fin du XIX^{ème} siècle. Et si les théories psychologiques s'accordent en générale sur cette définition, les recherches actuelles ne cessent de l'enrichir. Le consensus autour de cette définition est de fait très relatif. La théorie aborde en effet l'intelligence selon trois angles :

¹⁰⁵ Nous reprenons ici certains éléments de nos recherches précédentes (Gassier-Bommart, 2012 ; 2015)

a. Une conception unidimensionnelle et quantitative de l'intelligence

La conception unidimensionnelle de l'intelligence est, certes, obsolète, mais elle est à l'origine de la recherche sur le sujet et ne peut-être omise. Cette conception s'est développée à la suite des travaux précurseurs d'Alfred Binet (1857-1911) à l'origine de l'analyse factorielle. Les premières interrogations sur l'intelligence s'inscrivirent dans la logique du XIX^{ème} siècle. A cette époque phare de l'industrie et de la recherche scientifique, il n'est pas surprenant de voir l'homme d'alors s'intéresser au potentiel humain. Si Alfred Binet, pionnier en la matière, travailla, d'abord, dans la perspective de la reconnaissance et de l'intégration des anormaux dans la société, il élargit, cependant, très rapidement son échelle métrique (1905) au reste de la population. En 1908, Binet et Simon précisèrent leur démarche : *« tout d'abord nous devons chercher à connaître la loi du développement intellectuel des enfants, et à imaginer une méthode permettant de doser leur intelligence ; en second lieu, nous étudierons la diversité de leurs aptitudes intellectuelles »* (Binet & Simon, 2006, p.VI). A partir de l'observation du développement chez l'enfant, ils cherchent à caractériser un niveau mental en lien avec le développement intellectuel. Ils posèrent ainsi les bases de la psychométrie classique.

William Stern (1871-1938) et Charles Spearman (1863-1945) préciseront cette dernière, en introduisant le calcul d'un quotient intellectuel pour le premier et en établissant la reconnaissance d'un facteur g ou facteur général d'intelligence, obtenu par la corrélation des scores dans les tests, pour le second. Stern, psychologue allemand, reprit en premier lieu leurs travaux et en 1912 corréla l'âge mental à un âge chronologique permettant ainsi de calculer le Quotient Intellectuel d'un individu ou QI :

$$QI = \frac{\text{âge mental}}{\text{âge chronologique}} \times 100$$

A ses débuts, la psychométrie associe en définitive à la notion d'intelligence l'idée d'un seuil de référence, mathématiquement calculé, selon une approche rigoureuse, objective et explicite. Elle est par conséquent mesurable et quantifiable. L'application de l'échelle métrique de Binet se concrétisa dans un test : le Binet-Simon. Celui-ci, comme ses dérivés (Stanford-Binet, Terman-Merrill, la Nouvelle Echelle Métrique de l'Intelligence), calcule un Quotient Intellectuel global (QI). De nombreux tests ont dès lors vu le jour. Ils calculent tous un Quotient Intellectuel global (QI) ; celui-ci étant un indice du développement mental.

Par la suite, l'anglais Charles Spearman (1863-1945) va quant à lui axer sa réflexion sur l'observation d'une intelligence générale et préciser l'analyse factorielle, avec, au cœur de celle-ci, la reconnaissance d'un facteur g ou facteur général d'intelligence. Ce facteur est calculé par la corrélation des scores des individus dans des épreuves intellectuelles, celles-ci étant plus ou moins saturées en facteur g. Il représente la variance commune au test, indiquée sur ce schéma :

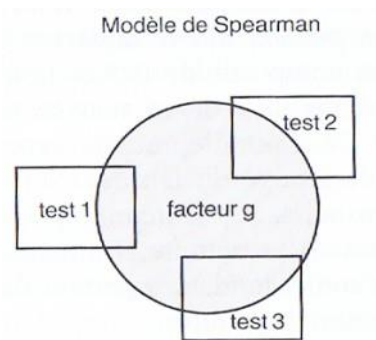


Figure 4 : Modèle de l'évaluation de l'intelligence (facteur g) de Spearman

<http://www.talentedifferent.com/q-i-or-not-q-i-l%E2%80%99identification-du-surdon-les-theories-de-l%E2%80%99intelligence-2-sur-10-1632.html>

Spearman explique la nature du facteur g comme étant due à une quantité d'énergie nerveuse, à l'origine d'une capacité à établir des relations (Huteau & Lautrey, 2003, Lautrey, 2006).

Comme le signifie par ailleurs Jacques Lautrey¹⁰⁶, une conception unidimensionnelle et quantitative de l'intelligence caractérise ces théories psychométriques. Ainsi, « chez Spearman comme chez Binet, donc, l'intelligence était conçue comme une caractéristique globale, unidimensionnelle, sur laquelle les différences entre les individus étaient uniquement de type quantitatif » (Lautrey, 2007, interview). Aussi l'homme naissait-il avec son quota d'intelligence ! Le « quota » dans sa dimension quantitative figure ici une certaine quantité d'intelligence immuable dès la naissance et à la disposition du sujet. C'est cette quantité à la naissance qui différencierait les individus entre eux et non des capacités différentes ou un potentiel à développer. Cette version de l'intelligence, aujourd'hui « historique », n'en demeure pas moins un passage obligé de la psychométrie, notamment quant à la compréhension de la structure des tests d'intelligence et plus particulièrement, à partir des travaux de Spearman, lors de la confrontation des résultats au sein des indices et entre les *items* qui les constituent. Cette dimension demeure donc indissociable de l'analyse multifactorielle qui lui a succédé. Cette ligne directrice sur l'interprétation comparative des résultats au test sera un des éléments constitutifs de la recherche que nous présentons dans la deuxième partie de notre thèse.

¹⁰⁶ Jacques Lautrey est Professeur émérite à l'Université Paris-Descartes depuis 2002 et ancien Professeur de psychologie différentielle dans cette même université. Dans ce domaine, il s'est intéressé aux différences individuelles au niveau de l'intelligence sur la base des tests mentaux et des effets des pratiques éducatives familiales qui engendrent une variabilité intraindividuelle en ce qui concerne les performances cognitives. Il a plus particulièrement étudié la précocité intellectuelle ou haut potentiel intellectuel. En psychologie développementale, ses recherches s'appuyant sur Piaget et les théories néo-piagésiennes se centrent sur la pluralité des processus de résolution des tâches de catégorisation, de sériation et de conservation chez l'enfant. Et en psychologie cognitive sur les processus cognitifs impliqués lors de la résolution des tests d'intelligences mais aussi sur le rôle de la variabilité inter et intra individuelle dans les processus d'auto-organisation de la cognition <http://jacques.lautrey.com/>. Il fait partie de nos auteurs de référence pour cette recherche.

b. Des conceptions multidimensionnelles qualitatives de l'intelligence

L'individualisme ambiant de la deuxième moitié du XX^{ème} siècle touche également la psychologie. Dès le début des années 20, l'application de la psychométrie se porte sur l'étude de la personnalité, en conséquence la perception de l'intelligence devient multidimensionnelle. Cette nouvelle approche s'explique par un intérêt grandissant des psychologues pour interpréter les différences observables chez les individus. J. Lautrey explique que désormais les théories sur l'intelligence tendent à associer celle-ci à une notion de profil cognitif qui peut être déterminé lors d'un test de QI sur un double niveau, à la fois quantitatif et qualitatif. « *Les différences sont alors tout autant des différences qualitatives (différences dans la forme du profil) que quantitative (différences dans l'altitude des profils lorsque ceux-ci sont suffisamment homogènes pour que la comparaison ait un sens)* » (Lautrey, 2007, interview). Ces différences tant quantitatives que qualitatives expriment la variation cognitive entre les individus. Les nouvelles conceptions de l'intelligence soulignent donc cette variation intraindividuelle et interindividuelle. Parce qu'ils influencent la recherche, et plus particulièrement nos travaux, nous présenterons donc les principaux courants s'y rapportant :

- 1) L'apport de la psychométrie et de la psychologie cognitive. La méthode de l'analyse factorielle s'oriente en effet sur la structure des différences individuelles dans les performances aux tests d'intelligence. Louis Léon Thurstone, psychologue américain, s'oppose le premier à la vision unidimensionnelle de Spearman. Il propose son propre modèle (1938) qui réfute l'existence du facteur g au profit de facteurs indépendants ou aptitudes primaires : verbal (V), numérique (N), spatial (S), mémoire, induction, déduction et fluidité verbale, présentés dans le schéma suivant :

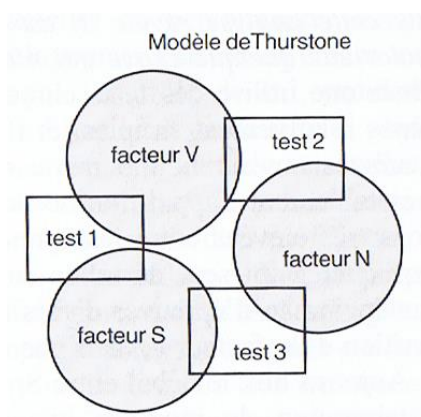


Figure 5 : Modèle de l'évaluation des facteurs multiples de l'intelligence de Thurstone

<http://www.talentedifferent.com/q-i-or-not-q-i-1%E2%80%99identification-du-surdon-les-theories-de-l%E2%80%99intelligence-2-sur-10-1632.html>

Cette méthode d'analyse factorielle induit donc l'existence d'une multitude de formes d'intelligence. Cependant la rivalité qui opposa Spearman et Thurstone dans leur approche factorielle seraient sans fondements. En effet les méthodes d'analyse factorielle hiérarchique montrent que les aptitudes primaires se corrèlent entre elles et qu'en faisant une analyse factorielle de second ordre sur la matrice des corrélations on observe une variance commune proche du facteur g (Lautrey, 2006, 2007).

Les approches multidimensionnelles (multifactorielles ou indépendantes) qui se sont développées par la suite ont bénéficié de l'apport des neurosciences pour inscrire l'intelligence dans une pluralité. Le modèle qui sert aujourd'hui de référence est le Cattell-Horn-Carroll ou modèle CHC (1993), connu également en tant que modèle de Carroll. Ce modèle, issu de l'école anglaise de psychologie différentielle, présente l'intelligence comme une manifestation de la personnalité. Il propose une hiérarchie fonctionnelle de l'intelligence à travers plusieurs dimensions¹⁰⁷ (Huteau & Lautrey, 2003 ; Lautrey, 2006, 2007). Il est de fait le plus consensuel et le plus abouti comme le montre le schéma suivant :

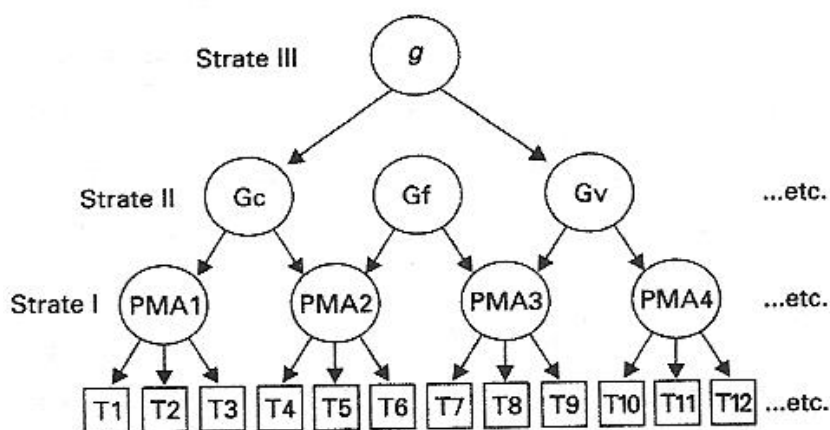


Figure 6 : Modèle de CHC ou modèle de Carroll (Lautrey, 2006, p. 363)

[http://jacques.lautrey.com/docs/pdf2 L approche differentielle de l'intelligence.pdf](http://jacques.lautrey.com/docs/pdf2_L_approche_differentielle_de_l_intelligence.pdf)

PMA *Primary Mental Ability* / aptitudes primaires – T *task* / tâche – G général

L'intelligence est ainsi constituée de trois strates emboîtées qui déclinent différents facteurs. On y retrouve le facteur g au sommet représentant la variance commune au test (niveau III). La dimension II représente la variance restante soit huit facteurs larges. La part restante de variance issue des précédents facteurs se traduit au niveau I sous la forme

¹⁰⁷ Une analyse plus complète de ce modèle est effectuée dans Huteau & Lautrey (2003). Également repris par Lautrey (2006, 2007). Les huit facteurs de la strate II y sont détaillés en termes d'intelligences.

de facteurs étroits. Nous retiendrons plus particulièrement de ce modèle les aptitudes de la deuxième strate (Lautrey, 2006) à savoir :

- Intelligence fluide (Gf) : tâches d'induction, de raisonnement, de logique.
- Intelligence cristallisée (Gc) : tâches verbales, tâches impliquant structuration et culture spécifique.
- Représentation visuo-spatiale (Gv) : visualisation et structuration de l'espace.
- Représentation auditive (Ga) : analyser, manipuler et synthétiser des éléments sonores.
- Mémoire et apprentissage (Gsm) : efficacité des mémoires à court terme et de travail.
- Vitesse de traitement (Gt) : réaction rapide à des *stimuli* simples.
- Récupération en mémoire à long terme (Gr) : stocker des informations et les réutiliser dans le long terme.
- Rapidité cognitive (Gs) : automatisation des tâches

Les différents facteurs précités sont en effet à prendre en compte dans les diverses approches sur l'intelligence que proposent les neuropsychologues aujourd'hui. D'une part il est généralement admis que l'intelligence varie d'un individu à l'autre et d'autre part il y a donc désormais, lorsqu'il est question de variabilité de l'intelligence, plusieurs théories. De plus, Ce modèle psychométrique de l'intelligence, qui conserve une certaine linéarité dans sa stratification, a inspiré la construction des derniers tests de Wechsler dans l'élaboration de leurs échelles et impacte directement l'objet de notre recherche ; celle-ci exploitant entre autres un certain nombre de ces tests.

Les plus répandus parmi les tests en usage actuellement sont en effet ceux de Wechsler. En 1939, le psychologue américain, David Wechsler (1896-1981), peu satisfait de l'évaluation classique de l'intelligence au niveau des adultes (*supra.*), conçut une nouvelle échelle : la Wechsler-Bellevue qui deviendra La *Wechsler Adult Intelligent Scale* (WAIS) en 1955. En effet, des études américaines, dirigées par le psychologue Lewis Terman¹⁰⁸ (1877-1956) avaient démontré que la notion d'âge mental ne pouvait pas être applicable à

¹⁰⁸ Professeur de psychologie de l'éducation à l'université de Stanford ; dont il dirigea le département de psychologie de 192 à 1945, il fut le pionnier dans le domaine de la psychologie de l'éducation aux Etats-Unis. Ses travaux et recherches ont porté principalement d'une part sur la révision du Binet-Simon : la *Stanford Révision du Binet-Simon Échelle* (1916) oriente le Stanford-Binet sur les enfants en situation de handicap et propose une classification sur le plan de leur développement. La cinquième version de celui-ci est utilisée pour calculer l'intelligence générale des enfants et des adultes. Il est par ailleurs à l'origine du premier recours massif au test (durant la première guerre mondiale). Terman voit dans l'usage de celui-ci le moyen d'orienter professionnellement les individus ; pas seulement d'identifier des difficultés scolaires chez les élèves. D'autre part, ses recherches se sont axées sur le Haut, potentiel Intellectuel. Il publie en 1922 une étude sur les enfants surdoués : *A New Approach to the Study of Genius*. Il est également à l'origine de la première étude longitudinale sur les enfants surdoués, *Genetic Studies of Genius* ; une étude de cohortes d'élèves surdoués sur quarante ans (à partir de 1921). Cette étude, connue également en tant qu'étude des « termites », fait office de référence pour tout ce qui touche à ces enfants/élèves particuliers.

une population de plus de 16 ans. Le vieillissement de la population biaisant le test. Wechsler abandonna donc la notion d'âge mental et caractérisa dès lors un individu par un rang, issu de sa performance, en fonction de son groupe d'âge. Dans cette nouvelle échelle, les items du test sont classés selon une difficulté progressive. C'est le nombre d'items réussit qui détermine ainsi un score brut. Celui-ci est alors comparé à celui de l'échantillon de référence (étalonnage du test). Wechsler utilisa alors la statistique pour obtenir un score standard. C'est-à-dire que dans chaque groupe d'âge, il normalisa la distribution des scores de référence de l'échantillon et la partagea en dix-neuf classes (du score le plus bas au score le plus élevé). Des tables permirent de relier les scores bruts aux classes correspondantes, établissant des scores standards. Les différents scores furent alors additionnés pour calculer un QI standard global. Le QI put ainsi se décliner sur une courbe de Gausse, selon une loi normale. En outre, Wechsler pour aligner ses résultats sur le Binet-Simon transforma la distribution du score standard total afin d'obtenir une moyenne de 100 avec un écart type de 15 (Huteau & Lautrey, 2003). Les limites mesurables du QI sont 40 et 160 en notes composites. On distingue ainsi plusieurs niveaux de QI, répartis sur une courbe dite de normalité :

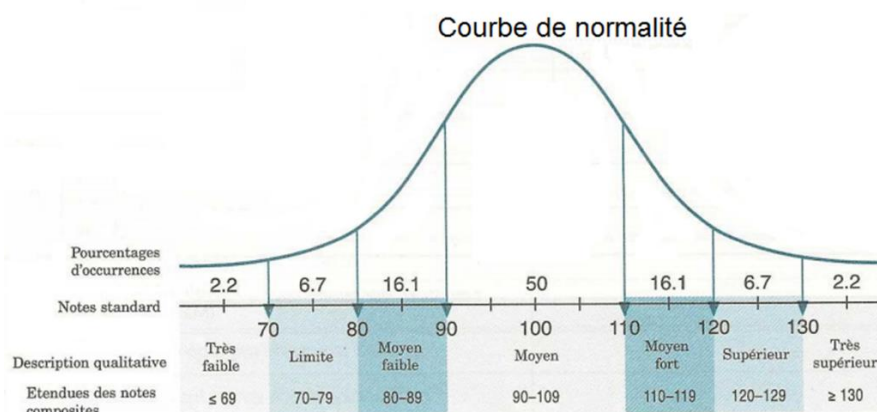


Figure 7 : Distribution gaussienne du QI ou courbe de normalité

<http://qcm-concours.blogspot.fr/2013/06/test-de-qi-la-courbe-de-gauss.html>

- De 85 à 115 : intelligence normale (environ 1 personne sur 2)
- QI > à 115 : intelligence supérieure
- A partir de 130 : haut potentiel (soit 2.1% de la population. Au-dessus de 145 = 0.1%)
- QI < à 85 : intelligence limitée
- QI < à 70 : débilité mentale (Siaud-Facchin, 2008b).

Par ailleurs, Wechsler introduisit des sous échelles distinctes dans ses tests. En effet, il trouvait que la part du verbal était trop importante dans les tests existants. S'inspirant des travaux de Yerkes (1917) pour l'armée américaine, il mit au point deux nouveaux

QI intermédiaires : le QI verbal et le QI performance. Une batterie de tests couvre aujourd'hui l'ensemble de la population : l'échelle de Wechsler fut adaptée aux enfants de 6 à 16 ans et 11 mois en 1949, la *Wechsler Intelligence Scale for Children (WISC)* et aux plus jeunes (3 ans à 6 ans et 11 mois) en 1967, la *Wechsler Preschool and Primary Intelligence (WPPSI)*.

Peu d'échelles d'intelligence sont capables de rivaliser avec celles de Wechsler. En effet, les tests factoriels d'intelligence, plus analytiques, évaluent d'avantage des capacités en lien étroit avec le monde scolaire et moins une intelligence générale (Huteau & Lautrey, 2003). Les tests de Wechsler sont par conséquent les plus utilisés dans le monde pour déterminer le QI, et évaluer l'intelligence d'un point de vue quantitatif mais aussi qualitatif lorsqu'il s'agit d'analyser la dispersion de leurs résultats. Ils sont l'outil de la mesure d'une intelligence multidimensionnelle qui s'observe par une variabilité tant intraindividuelle qu'interindividuelle. Deux courants théoriques ont ainsi « *contribué à faire évoluer les idées sur l'intelligence au cours du siècle dernier : l'approche factorialiste et la psychologie cognitive. Le premier de ces deux courants a contribué à mettre à jour les différentes dimensions de l'intelligence et à en catégoriser les principaux aspects, du moins ceux sur lesquels les individus se différencient le plus nettement. Le second a contribué à mettre à jour certains des processus sous-jacents aux différents facteurs de l'intelligence* (Lautrey, 2006, p. 34). Autrement dit, dans une approche différentielle, l'intelligence, initialement interprétée dans sa conception unidimensionnelle à travers le calcul d'un QI général, a bénéficié des avancées en psychométrie et en psychologie cognitive pour être aujourd'hui étudiée dans une pluralité de dimensions ; d'un point de vue fonctionnelle pour certains et plus qualitatif pour d'autres

- 2) Des intelligences indépendantes. Un dernier courant qui se développe également en lien avec la neuropsychologie présente l'intelligence selon une conception que nous qualifierons d'« éclatée », à l'opposé des précédents courants. Selon J. Lautrey, « *une des tendances lourdes de l'évolution des idées sur l'intelligence va dans le sens de l'extension du concept et de la multiplication des formes d'intelligence distinguées* » (Lautrey, 2004, p. 223). Cette conception s'appuie principalement sur la reconnaissance de zones cérébrales, sièges de différents processus cognitifs (Lautrey, 2007). Les deux principales théories dans ce domaine postulent, l'une comme l'autre, l'existence et la cohabitation de plusieurs intelligences chez l'homme et leur indépendance entre elles. En outre, elles sont représentatives de l'évolution de la recherche dans cette dimension et ont plus particulièrement influencé celles sur l'intelligence du Haut Potentiel Intellectuel (HPI).

Le HPI constituera la population de l'étude empirique que nous présenterons et analyserons dans une dernière partie afin d'évaluer les effets de la pratique de l'orthopédagogie. Nous reviendrons donc sur leur problématique par la suite. Dans le cadre de notre pratique clinique de l'orthopédagogie nous avons été en effet régulièrement confrontée à leur décrochage scolaire.

Psychologue du développement, Howard Gardner¹⁰⁹ (1943-) élabore sa « théorie des intelligences multiples » (1983) sur l'abandon de l'approche unidimensionnelle de l'intelligence. Trois critères fondent sa réflexion : l'existence de zones cérébrales, l'existence de « créateurs géniaux » et celle de « savants idiots ». L'intelligence est selon lui « *une conception plurielle (...) qui prend en considération les nombreuses et différentes facettes de l'activité cognitive, et qui reconnaît que nous différons les uns des autres par notre acuité cognitive et nos styles contrastés* » (Gardner, 2008 p. 28). Sa théorie relève de l'observation que certains malades atteints cérébralement dans un domaine bien précis, ne présente pas de troubles ailleurs ; d'où cette hypothèse d'intelligences plurielles indépendantes qui font que lorsque l'une est atteinte les autres ne le sont pas. Son modèle propose en conséquence plusieurs formes d'intelligences qui cohabiteraient chez l'homme. Il dénombre en l'occurrence sept formes principales d'intelligences différentes :

- Intelligence verbo-linguistique
- Intelligence logico-mathématique
- Intelligence visuo-spatiale
- Intelligence musicale-rythmique
- Intelligence corporelle-kinesthésique
- Intelligence interpersonnelle (capacité à comprendre les intentions des autres)
- Intelligence intrapersonnelle (capacité à comprendre ses sentiments, peurs ou motivation)

Cette liste de l'auteur n'est pas définitive et des précisions en ce qui concerne l'ensemble de ces intelligences doivent être apportées pour mieux cerner la théorie. M. Liratni relève que les deux dernières intelligences citées sont effectivement nouvelles et originales dans la conception des intelligences ; l'une portant sur l'intelligence sociale et l'autre pouvant être perçue comme une capacité de métacognition (Liratni, 2009). Mais les plus récentes recherches de Gardner traitent de l'existence d'autres intelligences

¹⁰⁹ Gardner est Professeur en cognition et en éducation à *Harvard Graduate School of Education*, et Professeur de psychologie à l'Université d'Harvard, aux États-Unis. L'origine de sa théorie est directement liée à ses travaux de recherche portant sur les causes des lésions cérébrales et leurs conséquences. Il se rapproche sur le plan théorique des travaux de certains neurologues, notamment du portugais A. Damasio et de de l'anglais O. Sacks.

possibles : une intelligence naturaliste (gérer les environnements et comprendre les cultures), une intelligence spirituelle et une intelligence existentielle. Comme l'a stipulé par ailleurs le chercheur anglais M. Smith, ces deux dernières demeurent cependant peu fiables même si, sur un plan empirique, elles vérifient certains des critères d'évaluation retenus par Gardner (Smith, 2002, 2008). De plus, pour Gardner, il est impossible de mesurer ces intelligences parce qu'elles appartiendraient toutes au patrimoine génétique de l'homme à sa naissance ; « *tous les hommes possédant des capacités centrales dans chacune des intelligences* » (Gardner, 2008 p. 49). Rejoignant ici les thèses développementales, ces intelligences seraient susceptibles de s'exprimer tout au long d'une vie. Précisons que ce développement naturel s'effectuerait en plusieurs étapes successives : soit une faculté brute de représentation, l'apparition d'un système symbolique, l'apparition d'un système de notation et l'expression au travers d'un éventail d'activités professionnelles, s'il y a lieu (Gardner, 2008). Très loin de la psychométrie, le modèle de Gardner analyse de fait des intelligences qualitatives.

Or, Lautrey note que l'absence de mesures concrètes ne permet pas de confirmer un postulat d'indépendance entre les différents types d'intelligences (Lautrey, 2004b). Mais également que les quatre premières intelligences définies par Gardner ne sont pas étrangères à l'analyse factorielle et pourrait être associées aux intelligences fluides, cristallisées, visuo-spatiales et auditives (Lautrey, 2007). Nous avons ainsi sondé ce modèle sur cette absence de mesures concrètes qui ne permet pas selon nous de confirmer le postulat de H. Gardner sur l'indépendance entre les différentes formes d'intelligences. Par ailleurs, s'il n'y a plus de notion d'intelligence générale dans la conception de Gardner, nous ne pouvons pas non plus parler d'une pluralité d'intelligences du fait de la non-indépendance de celles-ci entre elles. C'est pourquoi nous avons préféré, dans la lignée des travaux de J. Lautrey sur ce propos, retenir l'idée non pas d'une pluralité d'intelligences indépendantes, comme le propose Gardner, mais celle d'une intelligence à la fois multidimensionnelle et qualitative (Lautrey, 2004b).

Contrairement à Gardner, le modèle de Robert Sternberg¹¹⁰ (1949-), bien que qualitatif de base, donne également une dimension quantitative à sa « théorie triarchique de l'intelligence » (1988). D'un point de vue quantitatif, le *Sternberg Triarchic Abilities Test* (STAT) a été conçu pour mesurer les aspects de l'intelligence en lien avec l'habileté à se gérer dans des environnements inconnus. Il évalue aussi la capacité à automatiser le

¹¹⁰ Professeur de psychologie cognitive aux Etats-Unis, Université de Cornell depuis 2014, ses recherches en psychométrie et sur les formes de l'intelligence humaine influenceront celles du psychologue et pédagogue israélien Reuven Feuerstein (1921-2014) sur la modifiabilité cognitive.

traitement des informations et propose douze types d'*items*¹¹¹ (Sternberg, 2009). D'un point de vue qualitatif et comme l'a souligné M. Liratni, Sternberg voit dans l'intelligence une capacité à s'intégrer dans un milieu au travers de trois aspects constitutifs de son fonctionnement (Liratni, 2009) : un aspect interne ou composantiel (intelligence « analytique » soit des composantes : codage, sélection de comparaisons et d'informations pour une résolution de problèmes régulée par des métacomposants ou processus exécutifs), un aspect externe ou contextuel (intelligence « pratique » : application concrète des composantes) en lien avec un contexte particulier, un aspect « expérientiel » (intelligence « créative » soit un rapport entre l'expérience et la nouveauté) pouvant engendrer des actions originales (Gignac & Loranger, 2002 ; Liratni, 2009 ; Sternberg, 2009). L'auteur propose ainsi une théorie de l'intelligence adaptative sur la base de la définition initiale de l'intelligence ; le ressort de cette adaptation relevant toutefois de la créativité individuelle¹¹² (Gauvrit, 2021).

Cependant, comme pour Gardner, la question de l'indépendance entre chacune des formes d'intelligence n'est pas non plus réglée. Selon Gignac et Loranger « *sur un plan théorique, l'omniprésence de l'aspect interne (composantes du traitement de l'information) dans les aspects externes et expérientiels remet en cause l'idée d'une indépendance nette entre ces trois formes d'intelligence* » (Gignac & Loranger, 2002, <https://aqps.qc.ca>). D'une part les chercheurs en psychologie cognitive de l'Université de Laval relèvent, que d'un point de vue critique, l'intelligence analytique ne peut qu'interférer avec les deux autres (Gignac & Loranger, 2002). D'autre part J. Lautrey constate que, comme pour Gardner, le modèle de Sternberg ne peut confirmer une indépendance totale des intelligences entre elles car, à comparer les deux modèles, les formes d'intelligence répertoriées dans la théorie triarchique se retrouvent dans les différents domaines répertoriés par la théorie des intelligences multiples (Lautrey et al., 2009). La question de l'indépendance entre chacune des formes d'intelligence demeure donc ; ce qui infirmerait par conséquent la conception d'intelligences au pluriel.

Ce qui caractérise l'ensemble de ces propositions, lorsque la compréhension de la nature comme du fonctionnement de l'intelligence entre en jeu, est leur caractère innéiste d'une part. D'autre part, si la conception unitaire dans ce contexte cède le pas à des conceptions pluridimensionnelles de l'intelligence, quantitatives ou qualitatives, on ne peut pas parler, à ce stade souvent théorique, d'intelligences au pluriel mais finalement de dimensions différentes qui caractériseraient une

¹¹¹ Les différents *items* sont détaillés et explicités dans une traduction en langue française de Gignac & Loranger (2002).

¹¹² Sternberg développe plus précisément cette perspective dans un ouvrage encore sous presse *L'intelligence et sa mesure* à paraître en 2021. La référence est prise à un extrait publié dans *Psychologie du haut potentiel* (Clobert, Gauvrit et al., 2021, pp. 50-52).

intelligence. En outre, il résulte de ces différentes théories un constat d'hétérogénéité au niveau interindividuelle qui questionne en France les pratiques enseignantes et les programmes scolaires ; principalement parce que ceux-ci sous-tendent une uniformité dans les réponses et les comportements des élèves. Faut-il y voir les raisons de l'inadaptation au monde scolaire de certains d'entre eux ? Quid également des EBEP, ces élèves à besoin particulier dans ce contexte ? Certes nous ne pouvons pas ignorer les apports de la recherche sur la différenciation pédagogique, ni la volonté inclusive institutionnelle (*supra.*) mais nous avons aussi, montrer dans le chapitre précédent, que la pratique éducative au quotidien de la classe ordinaire n'est pas toujours à même de résoudre les difficultés de certains élèves. Ainsi ces conceptions qui ouvrent à la diversité intellectuelle devraient être mieux connues et, pour reprendre Durkheim, pourquoi pas enseignées. C'est sur cette analyse que l'orthopédagogie prend appui pour offrir finalement d'autres voies à ceux qui en sont les victimes. Pour conclure, ces nouvelles théories de l'intelligence impactent par conséquent l'orthopédagogie d'un point de vue théorique et ne sont pas non plus sans incidences sur les interventions pédagogiques des orthopédagogues cliniciens qui s'y sont formés. Nous avons défendu au travers de ces différents courants que le concept d'une intelligence multidimensionnelle tant quantitative que qualitative prenait désormais le pas sur celui d'une intelligence générale. Si l'apport de ces différents courants principalement innéistes est essentiel pour concevoir autrement l'intelligence, un troisième courant de pensée est également à étudier : celui issu de la psychologie développementale. Comme les précédents, il est susceptible de remodeler le paysage de l'accompagnement éducatif.

c. Perspectives développementales et contextuelles du potentiel intellectuel

Troisième grand courant donc de la psychologie : celui des théories développementales sur l'intelligence. Ce dernier mouvement réfute l'innéisme de l'intelligence qui se développerait dans le champ d'une « épistémologie génétique » selon un des ténors de cette position : Jean Piaget (1986-1980). Par épistémologie génétique, le psychologue suisse pour qui « *la connaissance ne saurait être conçue comme prédéterminée ni dans les structures internes du sujet, puisque qu'elles résultent d'une construction effective et continue, ni dans les caractères préexistant de l'objet, puisqu'ils ne sont connus que grâce à la médiation nécessaire des structures et que celles-ci les enrichissent en les encadrant* » (Piaget, 2008, p. 5), entend la recherche des racines de la connaissance depuis leur forme les plus élémentaires jusqu'à l'acquisition de ce qu'il nomme la pensée scientifique. Cette conception développementale, prise ici à titre d'exemple, relève, nous semble-t-il, davantage du développement d'un potentiel intellectuel au cours de la vie individuelle que de la notion très générale d'intelligence. Elle autoriserait par conséquent l'éducabilité cognitive *via* le champ éducatif. Quel serait par conséquent le statut du potentiel intellectuel en psychologie, dans le cadre d'une psychologie du développement ?

Avec les théories développementales, l'intelligence prend en effet une dimension temporelle, en relation avec l'analyse et l'interprétation de processus intellectuels successifs ou simultanés. Jean Piaget avance ainsi une conception unitaire du développement de l'intelligence (1947) qui sera reprise et développée en France par nombre de chercheurs dans le cadre de la notion de « plasticité cérébrale » (*infra.*). Cette notion que nous avons croisée dans nos propres recherches avec certains modèles qualitatifs de l'intelligence a alimenté l'ensemble de notre réflexion. Elle a par ailleurs motivé les choix pédagogiques au niveau de la théorie clinique de l'orthopédagogie que nous ferons par la suite, et viendrait donc en réponse au côté empirique de notre démarche professionnelle d'orthopédagogue clinicienne. La conception piagétienne ou théorie opératoire ne sera donc pas décrite ici comme nous avons pu le faire avec les précédents modèles de l'intelligence car elle fait partie inhérente de notre pratique. Elle sera par conséquent abordée dans la partie qui suit et qui traite des influences qui sont à l'origine de notre thèse. Elle nous permet cependant de mieux cerner ici le statut du potentiel intellectuel, question qui nous occupe. Rappelons par ailleurs que pour Piaget la pensée se construit à partir des actions réalisées sur un environnement et que des mécanismes d'adaptation ou schèmes en sont les moteurs. L'intelligence se traduit donc en capacité d'adaptation (Piaget, 2008). En conséquence, les tests issus de cette approche associeront à la notion de stade de développement celle de facteur g. Ainsi, les phases de développement du potentiel intellectuel sont observables, si ce n'est mesurables, au cours des diverses étapes de la vie d'un point de vue quantitatif.

Les travaux de Piaget ont dès lors inspiré nombre de chercheurs et plus spécifiquement, en ce qui nous concerne, les travaux en psychologie différentielle du laboratoire Cognition et Développement du CNRS, dirigé par Jacques Lautrey. Bien que la théorie opératoire soit de base généraliste, les chercheurs du laboratoire prennent une direction autre et considèrent désormais une dimension pluraliste et développementale de l'intelligence autour des notions de différences tant inter qu'intraindividuelles (Lautrey, 2007). Une conception à la fois dynamique et plus qualitative de l'intelligence individuelle dans le cadre de l'analyse factorielle, où les processus pourraient interagir en simultanéité, et qui a orienté la réflexion théorique que nous présentons ensuite. Une conception qui nous a amenée, non pas à nous exprimer en termes d'intelligence, mais en termes de « potentiel intellectuel » ; dans le sens que lui a donné la philosophie du XVI^{ème} siècle de « *en puissance* » (DHLF, 2012). Une puissance innée mais virtuelle en soi que l'Homme détiendrait mais déploierait ou pas dans le contexte de son vécu. Cette conception de l'intelligence que nous proposons ici en termes de potentiel intellectuel fut, de fait, déterminante pour l'élaboration et la poursuite de nos travaux de thèse. Loin de tout innéisme, le potentiel intellectuel est en effet porteur de cette notion de développement qui inscrit l'intelligence dans une dimension à la fois qualitative et temporelle. Elle n'exclut donc pas un « guidage psychologique » possible dans une perspective pédagogique. Le sens courant de ce terme apparu dans la première moitié du XX^{ème} siècle en tant que « *capacité d'action*,

de production, de travail » (DHLF, 2012, p. 2734) confirme ce point de vue directif. En d'autres termes, le potentiel intellectuel serait éduicable. Cette approche particulière à l'orthopédagogie, selon un principe d'éducabilité cognitive individuelle, nouvelle en France, originale peut-être, a pour objectif de répondre, en termes d'aide et de conseils, à la situation scolaire des élèves en difficultés.

Dire qu'un jeune « a du potentiel » sur le plan scolaire, c'est exprimer un doute quant à sa réalisation ou du moins l'inscrire dans une temporalité quant à l'expression de celui-ci. Si la notion de potentiel intellectuel fait bien parti du quotidien de la classe pour exprimer un jugement sur les capacités d'un élève, il n'est aujourd'hui cependant pas associé à des pratiques éducatives sur le terrain. Généralement la notion de potentiel intellectuel dans le champ que nous évoquons se réfère au Haut Potentiel Intellectuel (HPI). Depuis 2019, il est employé pour désigner les Elèves à Haut Potentiel (EHP), anciennement EIP, Enfant Intellectuellement Précoce dans le langage institutionnel (Loi du 11 février 2005 ; MEN, 2013b ; Ministère de l'Education Nationale & Ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de l'Innovation [MERI], 2019). La recherche dans ce cadre bien précis questionne la nature du potentiel intellectuel lorsqu'elles considèrent et analyse l'intelligence de ces **jeunes**. Les théories de l'intelligence orientent désormais les travaux des chercheurs qui s'intéressent au potentiel des HPI afin de le modéliser (Nusbaum, 2015 ; Vaivre-Douret, 2003, 2006, 2011, 2012). C'est pourquoi nous avons axé nos travaux sur l'approche psychométrique de l'intelligence du jeune à haut potentiel intellectuel, un élève à besoin particulier (MEN, 2013b, 2013c ; MENJ, 2014a, 2014b, 2019 ; MENRI, 2019), ainsi que sur les limites ou dit autrement les failles de celle-ci, dans le cadre du WISC de Wechsler. Nous avons ensuite considéré les recherches de Kurt Heller¹¹³ et de François Gagné¹¹⁴, dans la lignée pluraliste de H. Gardner, puis le modèle de Joseph Renzulli¹¹⁵ qui s'inspire de la théorie triarchique de R. Sternberg. Ces trois modèles psychologiques avancent en effet des conceptions novatrices sur la nature du potentiel intellectuel :

- Le *Munich model of giftedness and talent* (MMG) propose quatre indices de détermination du potentiel liés entre eux : la performance (ou critères de référence), l'environnement et la personnalité (effets modérateurs) et l'intelligence (possibilité d'évaluation). Kurt Heller (1931-) expose une stratégie séquentielle de détermination du haut potentiel sur la base préalable d'un test psychométrique pour déterminer le potentiel en fonction du chiffrage. Test

¹¹³ Heller est professeur émérite de psychologie à l'Université Ludwig-Maximilians (LMU) de Munich et directeur du LMU-Centre pour l'étude du surdoué.

¹¹⁴ Professeur honoraire de psychologie, Université du Québec à Montréal (Canada), François Gagné est l'un des créateurs du terme de douance en 1980.

¹¹⁵ Psychologue de l'éducation, Renzulli est professeur émérite du conseil d'administration de la Neag School of Education de l'Université du Connecticut où il est également directeur du Centre national de recherche sur les personnes douées et talentueuses.

qu'il relativise en en reconnaissant les limites : erreur *alpha* (faux HPI) et erreur *béta* (non-reconnaissance du HPI) aux tests de QI. Le *Munich High Ability Test Battery* (MHBT) intervient en aval d'un test classique et évalue donc le talent (intelligence supérieures, créativité, compétence sociale, musicalité, psychomotricité) dans le cadre du MMG. A cela s'ajoute une approche clinique parallèle centrée sur l'individu. Cette approche doit faire intervenir les aspects biographiques, la forme de pensée, une connaissance de l'environnement, la participation à des activités d'enrichissement ou des résultats exceptionnels sur le plan scolaire. Elle doit également prendre en compte la richesse de la personnalité du haut potentiel dans sa motivation, ses stratégies opératoires, sa gestion de l'émotion, du stress et des attentes. Le MMG prend donc en compte une norme chiffrée comme seuil de référence mais propose cependant une meilleure définition de la normalité du HPI avec une conception pluridimensionnelle du potentiel (Heller, 2004).

- Le modèle du canadien François Gagné illustre sur un plan socio pédagogique, la nature et le fonctionnement du haut potentiel intellectuel. Ces travaux visent à différencier les concepts de douance et de talent. Deux concepts clefs dans le domaine du développement : l'aptitude (ou potentiel) est en lien direct avec la douance qui peut prendre plusieurs formes. Et le talent est associé aux réalisations produites dans les différents champs d'activités sociales du sujet. Dans son *Modèle Différenciateur de la Douance et du Talent* ou MDDT 2.0¹¹⁶ (2012), l'auteur s'inspire de « la théorie des intelligences multiples » d'Howard Gardner et distingue six grands facteurs :
 - 1) Les habiletés naturelles et les dons se développent sur les plans intellectuels, créatifs, sociaux et perceptuels au niveau du mental ; sur les plans musculaires et du contrôle moteur au niveau du physique. Gagné reprend la notion de Gardner de « *potentiels biologiques bruts* » sous le terme d'« habiletés naturelles ». Les dons représentant les 10% supérieurs. Ainsi les dons expliqueraient, dans leurs sens étymologiques premier, l'excellence naturelle de certains sujets dans certains domaines. Dans ce sens, il s'agirait d'habiletés naturelles particulièrement élevées qui se traduiraient par un niveau de compétence du même ordre ; pouvant aller jusqu'au talent sur le plan social (Gagné, 2012, 2021). Cependant et contrairement à la théorie de Gardner, les habiletés ne sont pas exclusivement « innées » et peuvent se développer au cours d'une vie. Elles sont observables et se caractérisent par une rapidité d'apprentissage chez le haut potentiel dans leur domaine.

¹¹⁶ Ou *Differentiated Model of Giftedness and Talent* (DMGT).

- 2) Le processus développemental transforme les habiletés naturelles en compétences par l'apprentissage et la systématisation. Ce processus en trois étapes se traduit en activités (accès, contenu, format) nécessitant un investissement personnel (temps, argent, énergie) afin de progresser (étapes, rythme, points tournants).
- 3) Les compétences et les talents touchent des champs particuliers de réalisation (scolaire, artistique, social, sportif, technologique, technique, administratif et ventes, opérations commerciales, jeux, sports). Les talents représentent dans ce modèle causal les 10% supérieur au niveau des compétences. Pour F. Gagné, compétences et talents sont deux entités observables. Il est à noter que les premiers modèles de Gagné ne faisaient pas référence aux compétences mais uniquement aux talents en tant que critère social de reconnaissance. Le modèle de 2007-08 (MDDT 2.0) ainsi que la version de 2012 (MDDT 2.01) marquent une différence conceptuelle. La compétence serait ainsi une réalisation, là où le talent serait une œuvre particulière.
- 4) Les catalyseurs intrapersonnels sont soit des traits physiques ou mentaux (tempérament, personnalité, résilience) ; soit ils interviennent dans la gestion des objectifs (motivation, volition, connaissance de soi ou des autres)¹¹⁷.
- 5) Les catalyseurs environnementaux (milieu, personnes, ressources)
- 6) Le Hasard intervient au niveau des habiletés et des catalyseurs intrapersonnels et environnementaux. Le rôle du Hasard étant de qualifier une influence causale selon son orientation positive ou négative et son intensité.

¹¹⁷ Dans une version plus tardive du MDDT, l'auteur exclut de son modèle la Connaissance : connaissance de soi et des autres, connaissance des forces et faiblesses en tant que catalyseurs intrapersonnel (Gagné, 2021). Dans le cadre de nos recherches, nous regrettons cette décision qui exclut selon nous la notion d'éducabilité cognitive du potentiel intellectuel. Nous avons par conséquent construit notre argumentaire sur les versions antérieures de 2007-08 et 2012. Le schéma de la dernière version de 2020 peut être consultée sur le site personnel de F. Gagné <https://gagnefrancoys.wixsite.com/dmgt-mddt/le-mddt-en-fran%C3%A7ais-1>

Le MDDT 2.0

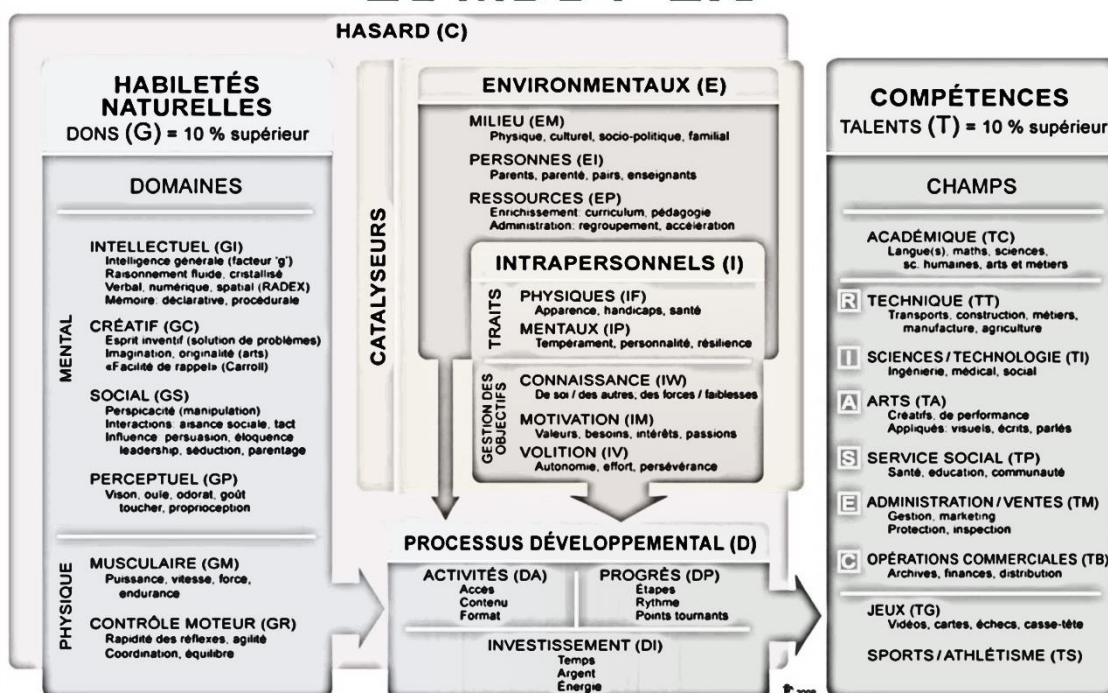


Figure 8. Modèle Différenciateur de la Douance et du Talent (2007-08)¹¹⁸

Catalyseurs environnementaux et catalyseurs intrapersonnels ont un rôle d'éducateur et influencent le processus développemental qui transforme les habiletés en compétences. C'est parce que ces différents catalyseurs fonctionnent en interaction que les compétences et les talents existent (Lautrey, 2004b). Les catalyseurs environnementaux donnent à ce modèle sa dimension sociale et pédagogique. Les catalyseurs intrapersonnels considèrent la variabilité du haut potentiel ; une dimension différentielle et clinique qui questionne l'hétérogénéité. Le processus développemental intègre pour sa part une temporalité dans le développement du potentiel et expliquerait l'aspect multidimensionnel de son caractère, observable dans son expression au niveau des compétences et des talents. Avantage certain pour une praxie clinique de l'orthopédagogie car Le MDDT de F. Gagné s'inscrit nettement dans une perspective développementale, contextuelle, et donc éducative du potentiel intellectuel. Il est aussi peu orienté sur la question scolaire, bien qu'elle ne soit pas exclue du modèle¹¹⁹. Sa

¹¹⁸ <https://les-tribulations-dun-petit-zebre.com/2014/08/08/conference-le-pourquoi-et-le-comment-dun-veritable-developpement-des-talents-scolaires-selon-le-mddt-par-francoys-gagne/>. L'auteur détaille l'articulation des différents éléments constitutifs de son modèle sur le site, <http://www.planete-douance.com/blog/2014/09/07/professeur-francoys-gagne-modele-differenciateur-douance-du-talent/>

¹¹⁹ C'est au niveau des ressources que l'action pédagogique peut être un catalyseur qui influence le HPI. A ce propos, une conférence de F. Gagné (2013) associée à ce schéma est visionnable sur le site <https://les-tribulations-dun-petit-zebre.com/2014/08/08/conference-le-pourquoi-et-le-comment-dun-veritable-developpement-des-talents-scolaires-selon-le-mddt-par-francoys-gagne/>. Le pourquoi et le comment d'un véritable développement des talents scolaires selon le

vision du potentiel est donc plus large et englobe « *des perspectives sur le monde professionnel d'aujourd'hui* » (Liratni, 2009, p. 38). En outre, ce modèle a le mérite de différencier plusieurs formes de l'intelligence tout en dissociant « les potentialités » (testables à l'aide du QI dans le cadre d'une démarche psychologique différentielle) d'avec des « performances extrêmes » ou talents observables (Liratni et Pry, 2010). Le MDDT de Gagné, parce qu'alliant les différentes conceptions de l'intelligence en termes de capacités mesurables, de multidimensionnalité et de potentiel, est celui qui a motivé plus particulièrement notre recherche et une certaine pratique clinique de l'orthopédagogie. Parce qu'il analyse précisément dans un contexte psychosocial l'impact environnemental, il autoriserait une certaine action éducative centrée sur la psychologie de l'élève. Nous avons par conséquent 1) retenu ce modèle que nous avons souhaité confronter à la dyssynchronie du HPI (*infra.*) pour développer notre praxie d'un point de vue empirique auprès des EBEP, 2) étudié dans ce cadre quelles seraient les modalités pédagogiques qui favoriseraient le développement du potentiel intellectuel d'un point de vue plus théorique.

- Joseph S. Renzulli (1936-), dans *the Three-Ring Conception*, définit l'idée de haut potentiel comme étant une interaction entre les trois composantes caractéristiques de l'intelligence dans son modèle : des aptitudes générales supérieures à la moyenne (*Above Average Ability*) se traduisant par des résultats élevés à un test d'intelligence générale (identifiée par des tests de QI ou de facteur g) ou par des performances exceptionnelles dans des domaines généraux (mathématiques, artistiques, sciences etc.) ou très spécifiques (journalisme, poésie, mode, architecture, opinion publique, navigation etc.), la créativité (*Creativity*) entendue comme un mélange d'originalité, de flexibilité et de curiosité, et l'engagement (*Task Commitment*) soit : une motivation orientée sur un objet particulier et pendant une longue durée. Plus généralement, selon Renzulli, il n'y a pas de haut potentiel sans que n'apparaissent chez un jeune l'ensemble des trois composantes du potentiel intellectuel (Renzulli, 1979). Plus spécifiquement, ce modèle donne un statut créatif marqué au potentiel intellectuel ; ce qui n'était pas le cas dans les autres modèles présentés précédemment, du moins de façon aussi explicite.

En définitive, nous avons été amenée à interroger les différentes théories sur l'intelligence, tant dans sa connotation quantitative que qualitative et sociale, mais aussi en termes de développement pour mieux identifier le statut psychologique du potentiel intellectuel. Nous

MDDT ; conférence organisée par l'ANPEIP et l'ADC-HP (Association pour la Diffusion des Connaissances du Haut Potentiel), les 5 et 6 octobre 2013, à Toulouse.

retiendrons donc ce concept dans le cadre de cette thèse, en place et lieu de la notion plus globale d'intelligence qui n'ouvre pas suffisamment, selon nous, sur la portée éducative et pédagogique particulière de l'éducabilité cognitive, principal objet de cette thèse. Par ailleurs, il n'est pas exclu que la compréhension particulière du potentiel intellectuel que proposent les conceptions portant sur le HPI soient adaptables aussi à l'ensemble des individus. La transition entre une conception quantitative de l'intelligence et une conception plus qualitative de celle-ci est en effet récente. Dans ce contexte, nous avons élaboré autour des jeunes, HPI entre autres, et sur la base des nouvelles conceptions sur le potentiel intellectuel une certaine pratique clinique de l'orthopédagogie qui vise l'éducabilité cognitive de l'élève en grande difficulté ou à besoin éducatif particulier. Par ailleurs, un consensus relativise aujourd'hui les débats ayant traités à ces diverses approches sur le potentiel intellectuel autour d'une reconnaissance de la plasticité cérébrale, le sujet demeure cependant un objet de recherche investi essentiellement par les neurosciences. C'est cette nouvelle perspective que nous nous proposons d'étudier dans ce qui suit.

2. Impact de la notion de plasticité cérébrale sur la réflexion orthopédagogique

Avec la notion de plasticité cérébrale celle de l'intelligence a acquis une autre dimension. Pour les chercheurs en psychologie différentielle et développementale et parmi eux Jacques Lautrey, « *l'intelligence est généralement définie comme la capacité d'un organisme — ou d'un système artificiel — à s'automodifier pour adapter son comportement aux contraintes de son environnement. Ceci implique une plasticité qui, selon le niveau d'intégration considéré, peut être observée au niveau des représentations, des processus mentaux, des comportements ou des connexions neuronales. Cette capacité d'adaptation cognitive n'est cependant qualifiée d'intelligence que si elle a un degré assez élevé de généralité, c'est-à-dire si elle se manifeste dans des situations assez différentes* » (Lautrey 2004b, p. 222). A la notion de capacité d'adaptation qui caractérisait jusqu'à présent l'intelligence d'un point de vue traditionnel est désormais associée celle d'automodification ; soit une capacité d'adaptation de l'intelligence, certes, mais cognitive désormais en termes de modification des processus cérébraux qui la constituent. Ce phénomène consensuellement admis par la recherche en neurosciences est celui de la plasticité cérébrale. Pour préciser cette présentation, la plasticité cérébrale, connue également en tant que plasticité neuronale ou encore comme neuroplasticité, fait référence aux mécanismes qui permettent au cerveau de se modifier à tout moment, depuis la phase embryonnaire et jusqu'au terme de la vie humaine. Elle est également cette manifestation qui entre en jeu pour corriger les processus cérébraux au cours de toutes situations d'apprentissage. Le cerveau est donc « plastique » (du grec ancien *plastikos* : « relatif au modelage » DHLF, 2012), modelable ou encore flexible. Une conception dynamique du cerveau impulse la recherche en psychologie

expérimentale qui utilise aujourd'hui l'imagerie médicale¹²⁰ pour vérifier les actions de la plasticité chez l'enfant ou l'adulte. La plasticité est par conséquent la responsable d'une diversité au niveau de l'organisation cérébrale fine intraindividuelle. En définitive, cette définition révisée de l'intelligence, sur la base de la plasticité cérébrale et d'une différence dans le développement intraindividuel, fait que l'éducabilité cognitive appliquée à cette plasticité pourrait aider à développer le potentiel intellectuel d'un apprenant du point de vue pédagogique. Dans le jeune domaine de la neuroéducation, il n'est pas exclu qu'un travail d'orthopédagogie spécifique pour développer le potentiel des élèves en difficulté soit une des réponses possibles à leur inclusion scolaire.

Notre propos est de montrer les influences qui sont constitutives de notre pratique. En conséquence, un détour par la psychologie lorsque que l'on traite du cognitif est nécessaire et dans notre cas déterminant dans le contexte de l'éducabilité cognitive individuelle. Elle est néanmoins sélective en ce qui nous concerne. Une approche développementale de l'intelligence mais dans le cadre de la psychologie différentielle a donc guidé notre réflexion et nos recherches.

a. Incidences psychologiques développementales unitaires

Avec Lev Vygotsky et Jean Piaget, une conception unitaire de l'intelligence, perçue en tant que développement intellectuel, s'est indéniablement affirmée. Ces deux théories psychologiques et développementales, contemporaines l'une de l'autre, ne cessent d'influencer la recherche tant en psychologie cognitive qu'en pédagogie ; nos propres travaux sur l'éducabilité du potentiel n'y échappent pas.

La conception piagétienne ou théorie opératoire interroge la compréhension du développement intraindividuel. Elle a été, et est encore, à l'origine de nombreuses pistes de recherche sur ce domaine du développement tant en psychologie qu'en neurosciences, et concerne donc directement notre travail. Rappelons que Jean Piaget définissait en effet l'intelligence comme « *une épistémologie qui voit en la connaissance une construction continue* » (Piaget, 2008, p. 10). Le développement intellectuel de l'humain est ainsi présenté en termes de maturité de l'intelligence, pensée comme une structure équilibrée. Piaget a par ailleurs démontré que ce développement intellectuel de l'humain s'effectuait au cours de différents stades à des âges spécifiques de la vie :

- Stade sensori-moteur (0-18 mois, intelligence avant le langage ; les réflexes et les représentations)
- Stades de préparation et de mise en place des opérations concrètes (18 mois-12 ans, soit de 2 à 6 ans un stade préopératoire se rapportant 1) à la pensée symbolique ou préconceptuelle ; capacités

¹²⁰ Ces nouvelles techniques sont au nombre de quatre : l'électroencéphalographie (EEG), la Tomographie par Emission de Positrons (TEP), l'IRMf ou Imagerie par Résonance Magnétique fonctionnelle et l'IRMa (Imagerie par Résonance Magnétique anatomique). Elles sont assistées par ordinateur et étudient les réseaux neuronaux grâce à l'électricité pour la première et l'hémodynamique (mesure du débit sanguin) pour les trois autres.

langagières, notions de quantité *etc.*, puis 2) à la pensée intuitive ; intuition, centration et précatégories, et un stade des conduites opératoires ou période des opérations concrètes de 6 à 12 ans ; conservations physiques et spatiales se rapportant à une perception).

- Stade des opérations formelles (12-16 ans, raisonnement hypothético-déductif et abstraction)

Le développement de l'intelligence dans cette conception unitaire se fait par l'acquisition de capacités en lien avec des opérations mentales concrètes dans un premier temps, puis formelles ; des structures organisant les opérations entre elles sous la forme de schèmes opératoires. Dans sa définition d'une structure de l'intelligence en psychologie, Piaget entend « *un système partiel, mais qui, en tant que système, présente des lois de totalité, distinctes des propriétés des éléments* » (Piaget, 2012, p.191) qui le constituent. La structure ou conservation représente dans ce système l'expression finale de compensations en jeu dans les opérations. Au sein de ce système, l'apprentissage de l'enfant s'élabore au moyen de ruptures et de réajustements successifs en fonction des représentations mentales ; le conflit soci-cognitif qui en résulte obligeant l'enfant à se décentrer et à réorganiser ses conceptions initiales en y intégrant la nouveauté. Dans ce qu'il nomme la « genèse », le psychologue spécifie ainsi « *un système relativement déterminé de transformation comportant une histoire et conduisant donc de façon continue d'un état A à un état B, l'état B étant plus stable que l'état initial tout en constituant son prolongement* » (p. 192). Une double thèse chez Piaget explique cette notion de genèse : 1) la genèse part d'une structure et aboutit à une structure, 2) toute structure a pour origine une genèse.

Ces deux notions de genèse et de structure justifient à elles deux une approche particulière de l'idée d'équilibre chez Piaget pour qui « *l'important, pour l'explication en psychologie, n'est donc pas l'équilibre en tant qu'état, mais le processus d'équilibration. L'équilibre n'est qu'un résultat, tandis que le processus comme tel présente un plus grand pouvoir explicatif* » (Piaget, 2012, p. 136). Pour le psychologue, il est en effet « *un état stable dans un système ouvert* »¹²¹ (p. 135). Il permet la synthèse entre genèse et structure parce que cette notion englobe à la fois celles de compensation et d'activité. Lorsque Piaget utilise ce terme dans cette dimension causale, c'est en tant que dynamique de l'esprit sur une base de réversibilité c'est-à-dire de conservation définitive. Traiter l'équilibre ce n'est donc pas inscrire le sujet dans un immobilisme mais dans une stabilité où la structure s'impose en définitive comme une nécessité à l'esprit du sujet « *cette nécessité est la marque de l'achèvement de la structure, qui devient alors intemporelle* » (p. 210). Cette notion d'équilibre ou d'équilibration spécifique à Piaget n'est pas sans conséquences sur les choix méthodologiques ainsi que sur la conception clinique de l'orthopédagogie dont un des fondements serait de permettre la restauration des processus d'équilibration chez l'élève en échec scolaire.

¹²¹ J. Piaget emprunte cette citation au biologiste autrichien Karl Ludwig von Bertalanffy (1901-1972), fondateur de la théorie systémique. Son livre *General System Theory* sert de référence dans ce domaine.

Piaget ouvre effectivement des pistes, nous semble-t-il, sur ce que pourrait proposer une pratique clinique contemporaine de l'orthopédagogie mais dans le contexte de la recherche en neurosciences¹²². C'est pourquoi, notre propos ici est de présenter la théorie piagétienne dans sa « modernité ». Pour Piaget, les limitations de la conservation relèvent du milieu éducatif. Les constats qu'il en donne sont édifiants. Piaget soutient en effet que les approches psychologiques développementales courantes ne se construisent que sur la base de trois facteurs pris simultanément ou individuellement, et ne peuvent expliquer à elles seules les origines de la structure ou conservation (Piaget, 2012). Il en démontre par conséquent les limites : la maturation cérébrale (facteur de développement interne lié à l'hérédité), si elle est effective, varie cependant selon les cultures, et les facteurs externes dépendent du milieu (expérience physique et transmission sociale). D'une part si les expériences d'apprentissage « *peuvent accélérer le processus ; elles sont impuissantes à introduire du dehors une nouvelle structure logique* » (Piaget, 2012, p. 205). L'expérience joue certes un rôle et la didactique y trouve sa justification. A force de manipuler des objets, Piaget relève en effet que des notions de compensations peuvent apparaître mais insuffisantes pour aboutir à la conservation. La répétitivité de l'action ne peut ainsi suffire. D'autre part si le milieu social joue un rôle là aussi fondamental et « *constitue une condition nécessaire* » (p. 206) lui aussi n'est pas suffisant parce « *qu'on n'enseigne pas la conservation* » (*idem.*). Ces constats de l'époque invitent par conséquent la recherche d'aujourd'hui, notamment les Sciences de l'éducation et la neuroéducation, à investir ce domaine. Or, nous avons imaginé qu'une action clinique de l'orthopédagogie pourrait avoir pour objectif un travail sur l'équilibration pour stimuler la conservation. Il nous semble qu'une posture pédagogique particulière, un travail clinique global sur l'ensemble des trois facteurs traditionnels de la psychologie développementale ; non en les dissociant comme elle le fait le plus souvent, mais également qu'une action pédagogique précise sur la « gestion » des compensations dans le jeu des processus opératoire pourrait le permettre. C'est pourquoi nous avons posé l'hypothèse que les avancées de la recherche neuroscientifique pourraient justifier une action pédagogique particulière de l'orthopédagogue clinicien en termes d'éducabilité cognitive pour restaurer ces processus d'équilibration chez un apprenant en échec scolaire.

Parallèlement à ceux de Piaget, les travaux de Lev Vygotsky adhèrent à cette dimension psychologique développementale toute en la nuancant en fonction du sujet concerné. La posture du pédagogue et la place de la médiation que le modèle dit historico-culturel de L. Vygotsky proposent sont également venus étayer notre thèse. Selon ce modèle, l'enfant se construit en fonction d'une zone proximale de développement (ZPD) ; soit une distance qui représente l'écart entre ce qu'il est capable de réaliser seul et ce qu'il est capable de faire avec de l'aide. Il s'agit donc d'une distance à franchir

¹²² L'histoire du modèle québécois se conclut sur cette étape tant au niveau du cursus de l'orthopédagogie qu'en ce qui concerne la construction identitaire des orthopédagogues.

accessible ; le progrès intellectuel en étant la résultante. Cette théorie inspirera les travaux en didactique sur les objectif-obstacles. Par ailleurs, Vygotsky établit l'importance des processus intrapersonnels d'une part, et développementaux d'autre part (Vygotsky, 1930/1978), et précise le rapport qui les unit. En un certain sens « *il ne peut y avoir de schéma universel pour représenter la relation dynamique entre les aspects internes et externes du développement* » (Vygotsky, 1930/1978, p. 25). Ainsi, Vygotsky va au-delà de la centration sur les apprentissages. Selon lui « *un des aspects essentiels du développement est la capacité croissante de l'enfant à contrôler et diriger ses propres comportements* » (p.127). Concept qu'il intitule *mediated activity* ou activité centrée. Dans son modèle historique culturel, il conçoit le développement progressif intellectuel en lien avec des mécanismes externes (*tools*) ou hétérorégulateurs, dépendants d'un tiers, et des mécanismes autorégulateurs (*signs*) activés par le sujet (Vergnioux, Piot et Bodergat, 2014).

La conception de Vygotsky rejoint l'approche piagétienne développementale d'une part avec une centration sur le sujet, et d'autre part avec la perspective d'une autonomie graduelle de celui-ci. Mais elle précise en plus la part des différences dans le développement individuel dans un contexte de variabilité interindividuelle ; soit l'existence de différences cognitives et comportementales d'un individu à l'autre. Une notion de variabilité, quoique que non introduite en ces termes, mais qui est présente dans la conception de l'intelligence du pédagogue et psychologue biélorusse, et qui questionne déjà implicitement nous semble-t-il la théorie unitaire. Sur la foi des travaux de Vygotsky, l'éducabilité cognitive aurait donc un caractère différentiel en relation avec le développement de la personnalité, mais aussi en fonction de facteurs environnementaux parmi lesquels la médiation pédagogique. Ce double constat viendrait corroborer la position de l'orthopédagogue clinicien que nous avons envisagée précédemment. La posture pédagogique de cet orthopédagogue relèverait par conséquent d'une médiation pédagogique qui s'orienterait sur le processus former au sein du triangle pédagogique auprès des apprenants en difficultés.

Aux yeux de la psychologie différentielle, les théories unitaires ne sont cependant pas sans limites. Selon Maurice Reuchlin¹²³, ces théories socioconstructivistes appréhendent l'individu dans

¹²³ Sa thèse de doctorat *Méthodes d'analyse factorielle à l'usage des psychologues* (1961) fonde la démarche psychologique différentielle en France. A *contrario* du courant international qui privilégiait la psychométrie, le courant français de psychologie différentielle à cette époque avait la particularité de questionner les variations intra et interindividuelles avec pour objectif d'en expliquer les différences stables. Il questionnait les lois générales de la psychologie cognitive et les invitait à se corriger ou même à changer si nécessaire. Maurice Reuchlin, en tant qu'ancien instituteur (1941-1944) puis conseiller d'orientation et enfin chercheur sur l'orientation et la formation professionnelle, a particulièrement axé ses travaux sur l'application de la psychologie différentielle aux domaines de l'éducation et de l'orientation scolaire et professionnelle. D'abord chef du service de recherches de l'Institut National de l'Orientation Professionnelle (1950), puis directeur de l'INETOP (Institut National d'Etude du Travail et de l'Orientation Professionnelle) en 1963, il fut directeur du nouveau Laboratoire de psychologie différentielle à l'École pratique des hautes études (1964) associé par la suite au CNRS (1967), et titulaire de la nouvelle chaire de psychologie différentielle de la Sorbonne (1968). De nombreux chercheurs ont été influencés par ses travaux sur la différence. Nos propres recherches relèvent de ceux-ci ainsi que de ceux de ses successeurs notamment ceux de Jacques Lautrey qu'il encadra lors de sa thèse de doctorat en psychologie sur *Structures et fonctionnements dans le développement cognitif* (1987). Nous

une perspective développementale autour de l'idée que « *les représentations mentales sociales sont des modèles explicatifs du monde que chaque être humain élabore dès sa naissance afin de comprendre, de s'y adapter, d'agir sur lui et de communiquer* » (Reuchlin, 2006, p. 37). Ainsi la théorie opératoire est à visée généraliste. J. Piaget « *ne s'intéresse qu'au sujet « épistémique », sujet théorique qui utiliserait les mécanismes communs à tous les sujets de même niveau et ceux-là seulement* » (Reuchlin, 2006, p. 102). Aujourd'hui les tests issus de cette approche associent à la notion de stade celle de facteur g ou facteur général d'intelligence. Il s'agit d'évaluer le stade de développement opératoire d'un enfant puis de le corrélér à des tests factoriels afin d'en dégager un facteur général de réussite. Il n'y a donc pas d'approche différentielle selon lui. Or paradoxalement les psychologues qui utilisent les tests piagétien le font dans une perspective de recherche explicitement différentielle (Reuchlin, 2006)¹²⁴ ; soit dans le cadre d'une passation individuelle (comme avec l'Echelle de développement de la Pensée Logique ou EPL), soit dans le cadre d'une passation collective (Huteau et Lautrey, 2003). En effet, ces tests associent une dimension quantitative en termes de réussite et d'échec à une dimension qualitative en termes de conduites ; fournissant des répartitions ou des dispersions selon l'âge et le niveau. Le développement dans le cadre de cette structure en stades présenterait désormais un caractère à la fois longitudinal et particulier.

D'autres chercheurs questionnent les différences observables sur le plan clinique lors de la transmission de l'information entre les individus. M. Liratni interprète ainsi les différences cognitives existantes par la vitesse cérébrale. Dans le modèle piagétien, cette interprétation ne peut se faire que sur la base d'une rapidité par rapport à une vitesse qui est normalisée afin que le processus satisfasse à la logique des stades de développement. Or, nous constatons que les rythmes de développement de la pensée humaine ne sont pas aussi figés. C'est pourquoi « *les conceptions unitaires se heurtent alors à une limitation au quantitativement différent lorsqu'il s'agit d'interpréter les différences entre les individus* » (Liratni, 2009, p. 27). Si des stades attendus rythment théoriquement la logique de développement d'un sujet selon son âge, certains individus ou population d'individus, notamment les HPI, infirment cette classification ; ces derniers présentant des rythmes différents qui anticipent généralement le cadre fixé par la théorie piagétienne. Les recherches de Liratni sur le HPI confirment de fait ces observations différentielles du développement individuel, sur le plan cognitif (Liratni, 2009, 2018 ; Liratni & Pry, 2007, 2010). Pour celui-ci, les conceptions unitaires du développement intellectuel, chez des individus d'une même génération, se heurtent donc à des différences interindividuelles, observables, qu'elles ne peuvent justifier. La réponse est donc ailleurs. Elle serait

appuierons principalement notre réflexion psychologique en ce qui concerne notre pratique de l'orthopédagogie sur ce corpus d'auteurs.

¹²⁴ Dans *La psychologie différentielle* (2006), Reuchlin présente une liste de chercheurs et de travaux significatifs de cette démarche.

due à une différence qualitative au niveau du rythme de développement du système cognitif chez les individus ; soit une variabilité intraindividuelle en ce qui concerne leur développement intellectuel.

J. Lautrey revenant sur la théorie opératoire conclut que « *dans le développement, les asynchronismes sont la règle et c'est plutôt le synchronisme qui est l'exception* » (Lautrey, 2007)¹²⁵. Les travaux de Jean Piaget comme ceux de Lev Vygotsky ont ouvert pour finir la voie à la recherche sur les différences. Dans le contexte inclusif du milieu scolaire français, une intervention pédagogique particulière sur ces asynchronismes pourrait être une option pour remédier à l'échec scolaire ou pour répondre aux besoins particuliers de certains élèves. Une prise en charge clinique, bénéficiant des apports conjoints de Piaget et Vygotsky, serait à même de restaurer une dynamique intellectuelle chez ces élèves en agissant d'une part sur le processus d'équilibration, et d'autre part en travaillant sur les différences cognitives et comportementales individuelles dans une démarche explicative. Or comment concrétiser cette action pédagogique d'un point de vue à la fois différentiel et développemental ?

Quoique non exempt de limites, les conceptions unitaires et développementales traditionnelles de l'intelligence ont fondé le socle des travaux récents sur la plasticité cérébrale ; ne serait-ce que parce que les chercheurs se sont justement penchés sur leurs limites pour développer de nouvelles hypothèses. Elles constituent de fait le socle d'une recherche aujourd'hui dynamique dans le domaine de la cognition qui considère la variabilité des développements individuels, et justifient la recherche en psychologie différentielle. Parce qu'elles exposent finalement cette variabilité intraindividuelle, lorsque le développement du potentiel intellectuel est en jeu, d'une part elles autorisent une actions éducative particulière centrée sur les processus intellectuels et leur équilibration (Piaget), d'autre part la médiation y gagne un nouveau statut (Vygotsky). Une double perspective pédagogique qui viendrait pour finir compléter et enrichir la pratique clinique de l'orthopédagogue. En définitive, l'orthopédagogue clinicien occuperait une posture de médiateur et son action viserait l'éducabilité cognitive de l'apprenant. Quels sont dès lors les moyens mis à sa disposition pour la réaliser ? Les récentes découvertes en neurosciences offrent à la praxie de l'orthopédagogue un nouveau champ d'expression.

b. Incidences psychologiques différentielles

Renonçant à la conception unitaire de l'intelligence, les chercheurs en psychologie différentielle travaillent désormais sur une conception pluraliste et développementale de cette

¹²⁵ Propos retranscrits dans *Les Cahiers Pédagogiques* N° 454, dossier "Enseigner en classe hétérogène". J. Lautrey s'exprimait sur le sujet de la variation cognitive et répondait aux questions des coordonnateurs du dossier, Christine Valin et Jean-Michel Zakhartchouk. Ces dernières portaient sur la diversité des types d'intelligence et les façons de les prendre en compte sur le plan pédagogique.

dernière où quantitatif¹²⁶ et qualitatif s'influencent mutuellement. Leurs modélisations proposent à la réflexion pédagogique une centration sur les processus cognitifs et une approche métacognitive plus « ciblée » sur des ajustements pédagogiques en ce qui concerne des dysfonctionnements psychologiques ou des retards de développement. Sur la base des conceptions linéaires et unitaires du développement de l'intelligence ; et donc à partir d'un concept de potentiel intellectuel, ils développent cependant des versions nettement plus complexes qui brisent ou du moins bousculent les anciens postulats, et procurent à la recherche en pédagogie de nouvelles pistes. Maurice Reuchlin précise ainsi que désormais « *le point de vue différentiel devra porter également sur l'observation des différences individuelles dans l'architecture et l'efficacité des relations s'établissant entre ces structures dans le cours de leur fonctionnement* » (Reuchlin, 2006, p.112) ; et non uniquement sur un degré de disponibilité et d'efficacité au niveau de chacune des structures comme le voulait la théorie initiale.

Les structures de la théorie piagétienne sont ainsi reprises dans les modèles néo-structuralistes, mais en y ajoutant la notion de fonction. Pour M. Liratni (2009), ces modèles s'appuient sur la métaphore informatique au niveau de leur interprétation du rôle des fonctions cérébrales. Cette perspective est ainsi observable dans les travaux de Juan Pascual-Leone (1988 : Théorie des Opérateurs Constructifs ou TCO). Avec l'hypothèse d'une plasticité mentale, il démontre l'existence d'une sélection contrôlée au niveau cérébrale ou système central de contrôle exécutif. Dès lors, un seul processus serait retenu parmi ceux disponibles. L'intelligence jouerait alors un rôle d'activateur ou d'inhibiteur délibéré selon la pertinence des besoins ou leur dangerosité.

Les découvertes récentes des fonctions cognitives sur la base des différences individuelles ont donc permis l'émergence d'une pratique plus clinique de l'orthopédagogie dont la vocation pour ainsi dire serait d'intervenir pédagogiquement sur les fonctions cognitives selon un principe d'éducabilité. Deux modèles ont retenu plus précisément notre attention. Ils sont issus de la recherche française en neurosciences et leurs applications au champ pédagogique n'est pas sans incidences sur la pratique de l'orthopédagogie.

1) Inhibition et cognition

La question de l'inhibition des processus est au cœur de la théorie du néo Darwinisme sélectionniste d'Olivier Houdé ; théorie centrale en ce qui concerne nos propres travaux. Dès 1995, dans *Rationalité, développement et inhibition*, l'auteur, ancien instituteur et professeur de psychologie

¹²⁶ Les approches multidimensionnelles de l'intelligence (multifactorielles ou indépendantes) qui se sont développées ont bénéficié de l'apport des neurosciences pour inscrire l'intelligence dans une pluralité. Le modèle qui sert aujourd'hui de référence est le Cattell-Horn-Carroll (1993) ou modèle CHC (*supra.*).

du développement¹²⁷, pose l'existence d'un mécanisme régulateur de la pensée selon un concept d'inhibition cérébrale. C'est ce mécanisme régulateur qui a justifié notre intérêt en ce qui concerne le champ psychologique de l'orthopédagogie. Comment intervenir sur ce mécanisme ? Il nous semble qu'une certaine posture pédagogique pourrait être ici impliquée. Dès lors doit-elle tendre à viser une conscientisation des processus intellectuels par le sujet lui-même ou uniquement agir sur ceux-ci ? Autant d'interrogations auxquels les travaux d'Houdé pourraient répondre.

Du latin médiéval *inhibitio*, le concept originel d'inhibition fait référence à une absence ou encore à une diminution observable d'un comportement qui dans une situation antérieure avait été présent ou plus intense. En psychologie, il s'agit d'un « *processus interne qui est supposé empêcher ou freiner l'apparition d'une réponse et expliquer ce comportement* » (<https://www.larousse.fr/>). O. Houdé a fait l'hypothèse initiale de travail qu'il était possible d'apprendre au cerveau à corriger ses erreurs. Ses recherches ont questionné l'approche développementale linéaire de Jean Piaget. Pour Piaget, la conception de l'intelligence « *était linéaire et cumulative, car systématiquement liée, stade après stade, à l'idée d'acquisition et de progrès (Piaget J. et Inhelder B., 1966). C'est ce que l'on peut appeler « le modèle de l'escalier ».* (...) *La nouvelle psychologie de l'enfant remet en cause ce « modèle de l'escalier » ou pour le moins indique qu'il n'est pas le seul possible (Houdé O. 2004) (...). Ainsi, plutôt que de suivre une ligne ou un plan qui mène du sensorimoteur à l'abstrait (les stades de Piaget) l'intelligence avance de façon plutôt biscornue, non linéaire. Et c'est dans ce schéma de développement que l'inhibition va jouer un rôle positif, adaptatif* ». (Houdé O., 2007, p. 40). L'usage de l'imagerie cérébrale et les nouvelles théories psychologiques ont permis à Houdé d'isoler une fonction essentielle du cerveau : la résistance cognitive. Le cerveau a de fait la capacité d'inhiber les automatismes de pensée pour nous permettre de réfléchir ; ce qu'il nomme également « *la présomption de rationalité* » (1995, 2018a, 2018b). Le schéma qui suit compare les deux théories développementales :

¹²⁷ Olivier Houdé (1963-) est Professeur de psychologie du développement à l'Université Paris Descartes. Il est également directeur honoraire du Laboratoire de Psychologie du Développement et de l'Éducation de l'enfant : LaPsyDÉ Université Paris Descartes (associé au CNRS) <https://www.lapsyde.com/>. Ancien instituteur, ses travaux en psychologie cognitive se sont centrés sur le développement cognitif des enfants et des apprentissages, à partir de l'étude expérimentale des comportements et des technologies d'imagerie cérébrale.

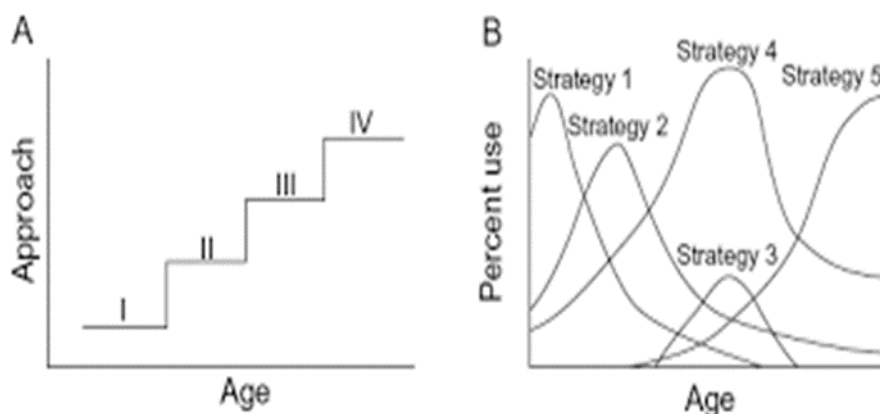


Figure 9. Schématisation des modèles du développement cognitifs (Houdé, 2018a p. 99)

Le modèle A ou « modèle de l'escalier » se confronte à la dynamique du modèle B qui présente plusieurs vagues de stratégies se chevauchant dans l'espace et dans le temps (sur la base des travaux de R. Siegler¹²⁸)

https://static1.squarespace.com/static/588f9e13e6f2e1fa1d514fe7/t/5a24e606652deacb41c7583d/1512367626132/001-001-006Lubin_FINAL_DOI.pdf

Voici comment Houdé explicite sa théorie : « *le mécanisme clé de la remontée est la résistance cognitive, liée elle-même à un progrès linéaire du cortex préfrontal (maturation), mais dont l'efficacité est non linéaire, car il doit apprendre à résister au cas par cas (montagne par montagne) à de nouveaux biais cognitifs ou automatismes qui se présentent à tout moment, à de nouvelles heuristiques, croyances etc. appris par ailleurs (souvent à l'école) et sources d'erreurs systématiques. C'est vrai pour l'enfant et cela reste vrai chez l'adulte* » (Houdé, 2017, p. 79). En s'appuyant sur les travaux de R. Siegler (2000), Houdé a démontré dans ses travaux sur la partie préfrontale du néocortex que les stratégies cognitives entraînent en compétitions les unes avec les autres, se chevauchant entre elles lors de la maturation cérébrale¹²⁹ (Houdé, 1995, 2017, 2018a). Ainsi plusieurs voies sont possibles pour résoudre un même problème. Il s'agit dès lors d'apprendre à inhiber la stratégie cognitive qui est inadéquate ou biais. C'est pourquoi la dynamique assimilation-accommodation de la théorie opératoire telle que définie par Piaget, si elle n'est pas obsolète demeure

¹²⁸ O. Houdé dans sa proposition reprend les travaux du psychologue américain, Professeur en psychologie du développement à l'Université Carnegie-Mellon, Robert Siegler. Deux ouvrages ont plus particulièrement retenu son attention *Intelligence et développement de l'enfant*. Bruxelles, De Boeck (2000) et *Enfant et raisonnement*. Bruxelles, De Boeck (2001).

¹²⁹ Au cours de la maturation cérébrale pendant l'enfance et l'adolescence, le cerveau voit se multiplier les connexions neuronales chez l'enfant dans un premier temps. Lors d'un deuxième moment, l'élagage renforce les connexions actives au détriment de la matière non utilisée chez l'adolescent et le jeune adulte. Il s'agit d'un mécanisme sélectif, que Jean-Pierre Changeux a qualifié de mécanisme de « *darwinisme neuronal* » (2012, édition originale 1983). Neurobiologiste et Professeur au collège de France, J. -P. Changeux a révolutionné les anciennes conceptions sur la structure cérébrale. Ses travaux repris notamment par Stanislas Dehaene (2006, 2014) ont présenté la structure cérébrale en architectures neuronales. Ce que valide aujourd'hui l'imagerie cérébrale. L'imagerie a ainsi prouvé que la maturation n'était pas uniforme selon les zones du cerveau concernée (Houdé 2007).

cependant insuffisante, pour décrire le développement de l'intelligence humaine. Se développer implique aussi apprendre à inhiber selon trois façons : la première étant l'expérience individuelle de ses échecs, la seconde étant l'imitation, la troisième correspondant à l'application d'instruction proposées par autrui (Houdé, 2007). L'intérêt pédagogique de cette nouvelle conception développementale basée sur un principe novateur d'activation-inhibition (macrogenèse) est certain et, comme l'a indiqué Houdé (2007), pourrait déboucher sur la réalisation d'une cartographie cérébrale des stades du développement cognitif en exploitant le potentiel biologique de l'IRMa (*supra*) et en mesurant l'intensité de l'activité cérébrale lors de ces stades au cours d'un apprentissage (microgenèse) via l'IRMf (*supra*).

La visualisation de ce processus d'inhibition est dès à présent possible (Houdé, 2007). Grâce aux ressources de l'imagerie cérébrale, il est désormais permis de prouver qu'« *il existe dans notre cerveau des circuits bien identifiés dont la fonction spécifique est le guidage émotionnel du raisonnement* » (Houdé, 2017, p. 125). Dans le paysage cognitif, le Cortex Préfrontal VentroMédian (CPVM) est directement impliqué dans un processus de variations et de sélections dans le sens que lui donnait Darwin. En effet cette région du système limbique découverte par le neurologue Antonio Damasio « *permet d'attribuer des poids différents, positifs et négatifs, aux diverses solutions qui s'offrent à nous, de sorte que le paysage cérébral dans lequel s'opère nos décisions comporte un relief émotionnel* » (Houdé, 2017, p.125). Elle serait le siège par conséquent de ce processus inhibiteur. Cette nouvelle compréhension des processus intellectuels que propose Houdé vient reprendre la théorie communément admise du « double processus » de Jonathan Evans (1975). Avec David Over (1996), Evans y a introduit par la suite l'idée de deux formes de rationalité : une rationalité 1, intuitive forte et une rationalité 2, logico-déductive ; cette dernière étant issue des travaux de J. Piaget. Il en résulte le modèle suivant qui pour Houdé s'exprime en termes de stratégies plus que de processus intellectuels :

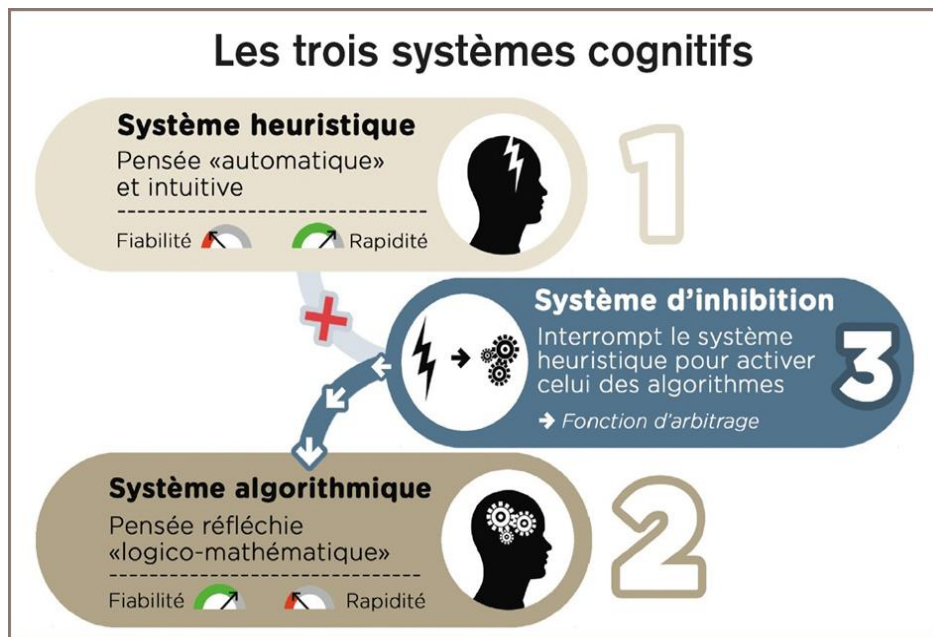


Figure 10. Les trois systèmes cognitifs du modèle cognitif sélectionniste (Houdé, 2017, 2018a)
https://www.scienceshumaines.com/reflechir-c-est-resister-a-soi-meme-rencontre-avec-olivier-houde_fr_33514.html

Houdé (2018b) explique que, dans ce nouveau modèle, le Système heuristique représente la pensée intuitive perceptive et automatique peu fiable mais rapide et le Système algorithmique : une pensée réfléchie et logique fiable mais lente. Ces deux systèmes correspondent aux rationalités 1 et 2 du double processus d'Evans et Over, mais la notion de système est prise à Daniel Kahneman (Prix Nobel d'économie en 2002) qui, dans *Système 1, Système 2 : les deux vitesses de la pensée* (2012), a associé à la rationalité les notions conjointes de raisonnement et de prise de décision. Sur la base des travaux d'Evans, son analyse fine du système 1, et des différents biais qui s'y appliquent (croyances, appariements, cadrages, stéréotypes etc.) est liée à la charge émotionnelle d'une situation ou « *heuristiques de l'affect* » (Houdé, 2018b, p. 62) responsables de l'impulsivité. Kahneman fait de ce Système 1, l'élément régulateur du raisonnement. Houdé ne le rejoint cependant pas sur ce dernier point. En s'appuyant sur la théorie des « marqueurs somatiques »¹³⁰ d'Antonio Damasio, il fait l'hypothèse de l'existence d'un 3^{ème} système qui serait responsable du guidage émotionnel dans le cerveau et dont le processus de *shifting* (fonction d'arbitrage par la résistance cognitive) permettrait l'activation du Système 2. En d'autres termes « *on redécouvre ainsi l'importance de l'expérience réflexive, à la fois cognitive et affective, liée à la résolution d'un problème particulier : en*

¹³⁰ Il s'agit d'une théorie tout autant biologique que psychologique qui donne aux émotions un rôle crucial dans la gestion des raisonnements. Sous cet angle, les émotions guident le raisonnement en agissant sur les fonctions exécutives de type marche/arrêt du cortex préfrontal.

l'occurrence prendre conscience de sa propre erreur de raisonnement (issue du Système 1) et comprendre, ou pour le moins ressentir la nécessité de changer de stratégie (exploiter les ressources du Système 2). Ce shifting, c'est-à-dire cette flexibilité par inhibition et activation cérébrale (S1/S2), est du ressort du Système 3 : inhiber pour raisonner, grâce aux fonctions exécutives du cortex préfrontal » (p. 70). Le Système 3 a par conséquent une fonction d'arbitrage cérébral, bloquant le Système 1 pour permettre l'activation du Système 2.

Les expériences d'imagerie cérébrale du LaPsyDe (Laboratoire de Psychologie du Développement et de l'Éducation de l'enfant) ont montré que d'une part, ce système de « résistance cognitive » est un mécanisme d'attention/sélection dépendant de la maturation cérébrale (Houdé, 2018a), une « expérience métacognitive » selon les propos de John Flavell (1979, cité par Houdé 2018b p. 69) sur l'importance de la prise de conscience du raisonnement en cours mais qui implique une temporalité. Un mécanisme dans la durée qui pour Houdé est du ressort de l'émergence d'une « conscience réflexive » individuelle où l'inhibition des biais, en tant que facteur positif de raisonnement, permet d'apprendre. Un processus vicariant¹³¹ en d'autres termes *qui « consiste à apprendre à utiliser des circuits indirects, des chemins alternatifs dans le cerveau (...). Ce processus délicat couteux (au sens de l'effort cognitif) peut faire l'objet d'interventions pédagogiques ciblées, tant chez les enfants que chez les adultes » (p.76). Agir pédagogiquement sur le Système 3 n'est donc pas exclu.*

D'autre part, le Système 3 est étroitement lié au champ émotionnel qui exerce une fonction d'arbitrage de type chaud (émotion) / froid (rationalisation). De fait, le CPVM est le siège du regret et de son anticipation. Houdé a démontré que ce ressenti émotionnel, mesurable selon des degrés de jugement, de doute et de curiosité chez le sujet, avait un rôle exécutif (Houdé, 2017). Et que la prise de conscience des erreurs laissait une trace visible à l'imagerie cérébrale. Ainsi *« l'émotion peut aider le raisonnement contrairement à l'idée introduite par Descartes (et encore implicite chez Piaget et Kahneman) d'une nécessaire opposition de la raison et de l'émotion » (Houdé, 2018b, p. 89). Dans la lignée darwinienne, l'hypothèse est avancée que l'évolution humaine est actée par le rôle joué par les émotions au niveau du cerveau. Elles le façonneraient et seraient la clé de l'adaptation biologique. Au niveau de ce Système 3, des émotions subtiles très différentes de celles qui agissent sur le Système 1 sont à l'œuvre. Elles sont à appréhender en tant que guides émotionnels du raisonnement. Houdé les associe à l'autoévaluation réfléchie et préfrontale décrite par Changeux dans son modèle darwiniste neuronal-mental (Houdé, 2017, 2018b); soit des émotions cognitives dite « contrefactuelles » (contre les faits) et dont le rôle est d'anticiper l'interaction avec l'environnement. En effet, « pour prendre des décisions, notre cerveau ne fait pas seulement appel aux expériences*

¹³¹ Ce terme est emprunté à M. Reuchlin (*supra*).

passées plaisantes ou déplaisantes via les marqueurs somatiques mémorisés (théorie de Damasio). Il doit être aussi capable d'imaginer des scénarios virtuels, hypothétiques (contrefactuels) et d'anticiper des regrets par rapport à eux : éviter (inhiber) les mauvais choix. Le regret est le sentiment distinctif de ce type de processus » (Houdé, 2017, p. 128). L'anticipation du regret est donc la condition de l'adaptation cognitive et sociale selon Houdé sur la base d'une séquence exécutive doute-regret-inhibition. Un automatisme métacognitif qui peut s'apprendre et qui dépendrait de l'action pédagogique (Houdé, 2018b).

En définitive, comme l'a spécifié O. Houdé en 1995, dans ce modèle cognitif sélectionniste « *la perspective reste donc néostructuraliste au sens d'une théorisation générale du développement et du fonctionnement cognitifs quel que soit le domaine considéré (objet, nombre, catégorisation, raisonnement, etc.), mais les stabilisation cognitives, et les « nouveaux stades » qu'elles sont susceptibles de définir lorsque le temps est « déplié », ne relèvent pas nécessairement de la substitution majorante d'une structure rationnelle (R+) à une structure qui ne l'est pas (R-) ou qui l'est moins (...). Notre point de vue est résolument sélectionniste et il est proche, en ce sens, de la thèse du « darwinisme neural-mental » défendue par Changeux¹³² » (pp. 129-130). D'une part ce modèle introduit et questionne l'impact émotionnel dans le processus réflexif, d'autre part il s'inscrit dans une temporalité au « temps déplié ». Il s'agit là d'un temps cognitif non pas linéaire mais en « zigzag » qui exige une autre forme de structure mentale, une structure mentale faite de contorsions, de détours et de tâtonnements, et d'où la ligne droite est désormais exclue, une structure mentale où la variabilité cognitive fait loi.*

Dans *L'école du cerveau*, l'ancien instituteur ouvre le champ de l'éducation à la neuroscience en introduisant en France le terme de neuropédagogie. Il est « *strictement synonyme de la neuroéducation* » (2018a). La nécessité de mettre au point des procédures d'apprentissages adaptées à la gestion des processus exécutifs cérébraux doit par conséquent devenir l'objet de la recherche pédagogique. Dans cette école plusieurs principes doivent être impliqués notamment : la plasticité et le recyclage neuronal, l'attention et le contrôle exécutif, l'engagement actif du sujet, la curiosité et la correction d'erreurs en insistant sur le statut des émotions. Plus particulièrement et en ce qui concerne la recherche sur le raisonnement, « *des recherches devraient être menées pour explorer systématiquement la diversité des biais de raisonnement déductif et inductif, en précisant l'effet contrasté de différentes conditions d'apprentissage qui comportent ou non une composante d'inhibition. Il serait également informatif d'étudier, selon ces conditions, les différences interindividuelles* » (1995, pp. 131-132). La notion même d'inhibition implique désormais l'idée de la réflexivité chez l'individu. Comment en favoriser la mise en œuvre ? Cette question amène celle

¹³² *Supra*. Lire foot note 129 p. 145

du sujet réflexif d'un point de vue pédagogique d'une part. D'autre part, il se pourrait que parmi les pédagogies de l'éducabilité cognitive certaines soient plus susceptibles d'agir dans ce sens. Si le concept de processus vicariant se réfère à une fonction réflexive individuelle, il dépend aussi d'émotions cognitives contrefactuelles, pour reprendre les propos d'Houdé, des stratégies en d'autres termes ou encore des émotions fines qui agissent au niveau du système d'inhibition et « affectent » en définitive, dans le bon sens du terme, la maturation cérébrale. Nous faisons donc ici l'hypothèse qu'une certaine posture pédagogique pourrait justement cibler, nommer aussi, ces émotions particulières. Elle viserait l'auto-gestion de ces dernières pour favoriser l'émergence d'un sujet autonome.

Ainsi définir la nature de l'orthopédagogie, c'est proposer un accompagnement pédagogique, une médiation plus précisément, qui impliquerait une recherche auprès et avec un sujet actif pour une mise en pratique ou en tant que mise en pratique de cette réflexivité. Ce serait intervenir pédagogiquement sur la résistance cognitive en agissant d'une part sur le *shifting*, au niveau de ce système 3, responsable du guidage émotionnel cognitif ; un travail par conséquent avec l'apprenant sur une conscientisation de la séquence doute-regret-inhibition en termes d'anticipation de ce regret qui lui permettrait de gérer de fait ce processus vicariant particulier. La médiation orthopédagogique aurait cette vocation finalement d'apprendre au sujet à interagir sur le CPVM pour renforcer la fonction d'arbitrage du système 3 ; activant, favorisant ou restaurant une dynamique intellectuelle certes perçue autrement depuis les travaux de Piaget mais avec la même volonté d'établir un principe d'équilibration et permettre la conservation. D'autre part le modèle cognitiviste sélectionniste casse la notion de stades et inscrit l'apprenant dans un temps déplié, multi-processuel où tout est possible en termes de variabilité cognitive. Cela change indéniablement le rapport avec l'élève et l'inscrit dans une temporalité différente de la temporalité linéaire, une temporalité qui se base sur les tâtonnements et les erreurs, une temporalité où la différence des structures mentales domine entre les individus. Cela signifie donc que la pratique de l'orthopédagogue clinicien auprès des élèves en difficultés prenne en compte cette variabilité. Ce qui nécessiterait une pratique pédagogique originale, différente des pratiques scolaires, une pratique en définitive au cas par cas auprès de ces élèves. L'éducabilité cognitive aurait cette fonction et, dans le cadre d'un rapport de co-formation apprenant/orthopédagogue, permettrait une régulation au niveau de la circulation des affects, c'est-à-dire favoriserait la mise en place du transfert. Ce présupposé est au cœur de la recherche que nous proposerons dans la deuxième partie de notre thèse.

Pour conclure, les travaux d'Olivier Houdé sur la plasticité cérébrale ouvrent finalement un nouveau champ pédagogique qui viserait la formation cognitive de l'élève. Le modèle cognitif sélectionniste révolutionne en définitive les conceptions traditionnelles de l'apprentissage ; centrant l'action pédagogique sur la « reconnaissance » de stratégies mentales individuelles.

2) Variabilité intraindividuelle et vicariance

D'autres chercheurs se sont orientés sur une analyse des variabilités inter et intra individuelles et de leur rapport. La variabilité est un phénomène qui « *décrit les décalages parfois observés entre l'âge réel, le niveau de développement intellectuel ou les comportements sociaux et affectifs ainsi que la grande variabilité des performances d'un même individu d'un domaine à l'autre* » (Caroff, Pereira-Fradin et Lubart, 2006). Or, dans le cadre d'approches exploratoires, ils se sont interrogés sur la part de la variabilité intraindividuelle ; remettant en cause l'idée du peu de poids de la variabilité intraindividuelle dans les différences interindividuelles ; centrant ainsi l'objet de leur étude sur le développement individuel.

En 1973, Maurice Reuchlin¹³³ (1920-2015) explique la pensée naturelle à l'aide de deux processus, fonctionnant individuellement ou en interaction. D'une part, une formalisation caractériserait la logique individuelle ; d'autre part la réalisation génèrerait des contenus applicables. Il détermine ainsi trois modalités d'interactions possibles : la substitution, la complémentarité et l'antagonisme (Reuchlin, 2006). Ainsi les différences interindividuelles observables seraient dues à une intra variabilité au niveau des choix procéduraux établis par l'individu. Son « modèle vicariant » (1978) présente des processus individuels autonomes, hors champ de l'apprentissage scolaire, dont « *la hiérarchie d'évocabilité serait en général différente d'un individu à l'autre pour des raisons pouvant tenir à la constitution génétique, à l'expérience antérieure ou à l'interaction entre ces deux catégories de facteurs* » (Reuchlin, 2006, p. 125). L'individu peut donc volontairement privilégier tel ou tel processus, ou les mettre en interaction de façon simultanée, successive ou en alternance, à partir d'un répertoire intraindividuel de processus vicariants qui expliqueraient les différences interindividuelles.

Ce modèle sera repris dans les travaux de J. Lautrey qui distingue dans ces processus deux modes de traitements : analogique (globalité des représentations)¹³⁴ et propositionnel (séquentialité, analyse et abstraction)¹³⁵. Lautrey fait ainsi état, dans son modèle pluraliste du développement cognitif (1990), d'« *une plasticité qui peut être observée au niveau des représentations, des processus mentaux, des comportements ou des connexions neuronales* » (Lautrey, 2004b, p. 222). Il s'agit d'un système dynamique où les processus sont activés en simultanéité et s'influencent entre eux (Lautrey,

¹³³ Maurice Reuchlin (1920-2015) introduisit en France la démarche différentielle sur le plan psychologique. Il fut instituteur, puis conseiller d'orientation, avant de soutenir une thèse de psychologie en 1961. En 1964, il devient directeur du Laboratoire de psychologie différentielle de l'École pratique des hautes études. Et fut professeur à la Sorbonne, titulaire de la chaire de psychologie différentielle en 1968.

¹³⁴ Le mode analogique permet à l'individu d'utiliser des modèles personnels internes de situations vis-à-vis de la globalité des représentations ; suscitant des anticipations et une démarche critique pour contrôler et guider le mode propositionnel.

¹³⁵ Avec le mode propositionnel, les relations de séquentialité, analyse et abstraction sont extérieures à leur représentation globale.

1990 ; Liratni, 2009). L'approche différentielle de Jacques Lautrey considère ainsi que l'intelligence se traduit au niveau cognitif par l'activation de plusieurs processus en même temps afin de permettre une conduite adaptative chez le sujet. Selon Lautrey l'évolution de la recherche sur l'intelligence implique « *que l'on n'en reste pas à la prise en compte de variations globales de l'intelligence, telles que celles évaluées par le QI ou le facteur g, mais que l'on soit d'avantage attentif aux différences qualitatives qui tiennent à la singularité du cheminement suivi par le développement de chacun* » (Lautrey, *interview* 2007). En d'autres termes, la plasticité permet d'une part la diversité interindividuelle et d'autre part le développement intraindividuel de la personne. Pour être plus précise, la psychologie différentielle devrait reprendre sa vocation première ; soit redevenir « *une approche dynamique des différences individuelles, intégrant l'étude des variations intra au cours du temps et celles des différences dans la façon dont les individus varient* » (Lautrey, 2003, p. 19). En définitive étudier les processus de différenciation ; ce qui impliquerait une recentration sur la personne de la psychologie différentielle.

Des processus conatifs influeraient également sur la variabilité intraindividuelle. Pour M. Reuchlin (2006), si la cognition concerne une pluralité de fonctions (perception, mémoire, raisonnement etc.), la conation¹³⁶ explique l'orientation et le contrôle des conduites. En conséquence, cognition et conation sont dépendantes l'une de l'autre. Les différences individuelles se manifestent par des différences dans l'utilisation des processus cognitifs (déclenchement, orientation, intensité et durée) en raison de processus conatifs. Ces processus étant de plusieurs types possibles :

- Les objectifs de conduites s'inscrivent dans une durée, et visent un résultat. Il s'agit de « *principes de hiérarchisations possibles, conduisant l'individu à privilégier celles qui présentent certaines caractéristiques* » (Reuchlin, 2006, p. 153). Ils sont étroitement liés à la connaissance de Soi et à l'image du Moi en fonction des valeurs propres à la personne, de son environnement et de son statut social.
- Le *locus of control* ou l'internalité/externalité, correspond à la gestion dynamique des processus conatifs en rapport avec l'attribution de l'échec ou de la réussite à des facteurs internes ou externes. Ainsi les conduites individuelles peuvent différer d'un sujet à un autre.
- Les styles de conduites dépendent de la personne, de ses choix d'objectifs ainsi que de leur mise en œuvre qui lui sont propres. Ces différences « *sont organisées en un système qui confère à cet individu une certaine manière d'être, d'agir et de réagir* » (Reuchlin, 2006, p. 161). Une typologie partielle reviendrait à parler de la dépendance-indépendance à l'égard du champ concerné, de la souplesse de la pensée associative, de la créativité, de la catégorisation

¹³⁶ La motivation intrinsèque en serait le terme le plus proche sur le plan typologique.

ou de la réflexion/impulsivité etc. Ces styles ont été le plus souvent associés à la psychologie cognitive. Néanmoins, ils sont responsables de différences tant intra qu'interindividuelles.

- Les processus de déclenchement et d'arrêt des conduites sont liés à la notion et à l'évaluation du risque. En effet, « *l'étude des différences individuelles quant à l'attitude à l'égard du risque se heurte en fait à certaines difficultés, surtout si on souhaite que ces résultats gardent un sens dans les circonstances habituelles* » (Reuchlin, 2006, p. 168). Selon Reuchlin peu de recherches psychologiques ont été développées dans ce domaine en raison de la charge subjective du rapport utilité/risque.

Sur le plan méthodologique, l'outillage est limité et privilégie soit une perspective qualitative de type questionnaire, soit il est emprunté à la psychologie clinique au travers d'épreuves projectives (Rorschach, Thematic Apperception Test ou TAT *etc.*). Ainsi l'axe méthodologique est devenu un objet de recherche sur la base de l'existence de caractéristiques individuelles nombreuses ; la perspective étant non pas d'étudier la globalité de l'individu mais son caractère « unique ». Autre interrogation dans le champ psychologique sur la différence : qu'elle serait la part environnementale dans la constitution de la personnalité dans une approche différentielle ? « *A l'heure actuelle, on peut seulement tenir pour établi que les différences qui s'observent entre les conduites individuelles des hommes sont déterminées à la fois par certains déterminants génétiques, par certains déterminants du milieu et par certaines des relations qui s'établissent entre les uns et les autres* » (Reuchlin, 2006, p. 176). En conséquence l'approche différentielle de la psychologie, nous a amenée à explorer, dans le cadre de l'éducabilité cognitive, un triple niveau. Le premier est le champ de la cognition individuelle, le second est l'aspect conatif de l'individu, le dernier celui de la relation du sujet avec le monde qui l'entoure et la place qu'il doit y assumer.

Ce qui caractérise l'approche différentielle chez M. Reuchlin et ses successeurs, c'est probablement la primauté du choix chez l'être humain. Une constante dans ces théories différentielles ; que ce soit au sein du modèle vicariant, où le sujet a à sa disposition un répertoire intraindividuel de processus vicariants qui expliquerait les différences interindividuelles pour ce qui touche aux modalités de la pensée, ou lorsqu'il s'agit des processus conatifs qui déterminent l'orientation et le contrôle des conduites. Ce sont ces choix qui engendrent la dynamique cérébrale mais aussi qui génèrent la différence et justifient, comme l'a spécifié Lautrey, une recentration de la psychologie sur la personne. Conation et cognition sont donc liées. La conation facilitant la cognition. Ici Reuchlin parle de gestion du risque, d'objectifs de conduite, de gestion dynamique de processus de conduites et de style individuel. La mise en relation de cette théorie avec celle de Houdé ramène notre réflexion à ce système 3 et à son rôle en ce qui concerne finalement le développement de l'intelligence.

Les neurosciences ont en définitive permis d'élargir la connaissance sur le fonctionnement jusqu'alors méconnu du cerveau. Si les avancées sont rapides, les applications pédagogiques, quoiqu'existantes demeurent encore limitées à la remédiation psychologique lorsque des troubles développementaux ou au niveau des apprentissages sont repérés. Du point de vue de la démarche pédagogique, restaurer une dynamique intellectuelle chez un apprenant se serait agir pédagogiquement donc, nous semble-t-il, sur le système d'inhibition en premier lieu. Par ailleurs, Reuchlin introduit dans son interprétation du développement intellectuel un axe méthodologique et environnemental. La conception de Reuchlin intègre en effet le sujet dans son environnement et la question de la part de l'inné, ou encore des déterminants génétiques, et celle de l'expérience vécue, si elle est présente d'un point de vue théorique, est encore trop peu traitée du point de vue de la pratique. Certes Reuchlin affirme l'existence d'une corrélation entre elles mais déplore les limites actuelles des études et des actions sur ce point. Vygotsky a ouvert ce champ d'étude avec son modèle historico-culturel mais il nous apparaît que la médiation clinique de l'orthopédagogue serait le moyen pédagogique qui pourrait finalement agir sur ce lien. C'est cette hypothèse que nous souhaitons explorer en travaillant la médiation et l'éducabilité cognitive auprès d'un certain type d'élèves en difficultés dans l'étude que nous proposons dans la dernière partie de notre thèse. On comprendra aussi pourquoi ces théories développementales et différentielles ont joué un rôle prééminent dans le cadre de notre pratique professionnelle. Ces dimensions psychologiques ont en effet étayé celle-ci au quotidien : a) dans la compréhension cognitive de l'apprenant et le respect de ses différences intellectuelles b) dans la perspective d'une médiation formatrice et c) en ce qui concerne les options pédagogiques que nous sommes susceptible de proposer lors des séances de suivi. La recherche que nous proposons est également le fruit de cette pratique.

c. Effets psychologiques sur la réflexion pédagogique : le statut de la vicariance

Avec le développement des sciences cognitives, un jeu s'instaure au sein du nouveau couple psychologie/pédagogie. Chacune des principales branches de la psychologie cognitive se répercute d'une certaine façon sur le terrain pédagogique. Les apports de la psychologie développementale vont ainsi concrètement tendre dans deux directions : la métacognition d'une part, à partir des travaux de Jean Piaget comme de Lev Vygotsky, et d'autre part vers l'éducabilité cognitive ; que nous développerons plus largement par la suite. Définir la métacognition revient à ce que le sujet prenne conscience de « *ses propres opérations mentales (ou de celles d'autrui), et de façon plus architecturale les mécanismes de régulation ou de contrôle du fonctionnement cognitif* » (Vergnioux, Piot et Bodergat, 2014, p. 40). Les activités concernées par cette conception fonctionnelle de l'intelligence se rapportent à la planification des problèmes et l'élaboration de stratégies, la prévision et la mise en projet, le guidage et l'adaptation stratégique, le contrôle des résultats, le transfert et la

généralisation. On retrouve dans ces différents domaines certains axes de la psychologie différentielle et de la psychologie développementale, et plus particulièrement une approche qui cible, implicitement finalement, la gestion de l'inhibition et des stratégies cognitives, et la médiation. Sont mis de côté cependant les critères affectifs traités par Houdé sur la base de ses travaux sur le CPVM et par Reuchlin en termes de conduites. Il n'y a pas non plus d'approche qui aborde explicitement le processus d'équilibration, tel que défendu par Piaget, ni de considérations environnementales. La métacognition aurait donc davantage une visée de remédiation qu'une démarche pédagogique globale d'accompagnement à la différence. Au-delà du cadre conceptuel, les recherches s'orientent sur la mémoire, les processus de coordination ou de contrôle. Il est cependant certain que, dans ce nouveau contexte psychologique, la conception de l'enseignement ne peut plus se limiter à une simple transmission des connaissances et doit nécessairement s'orienter sur une prise en compte des mécanismes individuels de l'élève. Deux temps rythmeraient cette démarche : un premier moment exigerait de prendre la mesure de ces mécanismes, de les étudier, et engagerait par conséquent une formation enseignante en psychologie, un deuxième moment viserait à adapter les modes d'enseignement à cette variété du point de vue de la didactique. En définitive, former à mobiliser un ensemble de données tant individuelles qu'environnementales optimiserait l'« apprendre » chez l'élève.

Dans *La pédagogie différenciée* (2004) Halina Przesmycki¹³⁷ analyse les différences cognitives des élèves à des fins pédagogiques. Elle constate d'abord que « *la méconnaissance de la diversité des rythmes de vigilances, d'effort, d'échanges sociaux et de mémorisation chez les élèves engendrent des erreurs qui, se perpétuant dans la gestion de l'emploi du temps et des cours, endommagent leur santé physique et nerveuse. Ces rythmes sont biologiques et leurs divergences avec les rythmes scolaires provoquent, en effet, un stress qui conduit les élèves à puiser de plus en plus dans leurs réserves d'énergie* » (Przesmycki, 2004, p. 89). On retrouve dans ces propos la notion de variabilité intraindividuelle associée au rythme mais d'un point de vue pédagogique¹³⁸ cette fois-ci. Dans une perspective causale, Przesmycki attribue ces différences à une hétérogénéité cognitive chez l'élève. Cette dernière aurait entre autres origines une diversité des modes de pensée et des stratégies d'appropriation¹³⁹. La liste de ces modes et de ces stratégies a été reprise par la suite et synthétisée

¹³⁷ Cette ancienne professeure d'histoire-géographie s'est réorientée vers la formation des enseignants du secondaire au sein de la Mission Académique de Formation pour l'Éducation Nationale (MAFPEN) de Créteil puis à l'IUFM de Paris. Ses formations concernent la pédagogie différenciée, la pédagogie de contrat et l'aide individualisée aux élèves en grande difficulté.

¹³⁸ Liratni (2009), d'un point de vue psychologique, explique les origines de l'hétérogénéité (des HPI) sous cet angle (*supra.*). Il s'agit pour lui d'une variation de la vitesse cérébrale ; une dimension causale de l'hétérogénéité qui pourrait aussi s'appliquer aux propos de Przesmycki.

¹³⁹ Deux ouvrages principaux ont permis à l'auteure de justifier cette diversité de la pensée : Ph. Meirieu, *Apprendre ...oui mais comment ?* ESF dans sa version de 1987 ; J. -P. Astolfi, *Compétences méthodologiques en sciences expérimentales*, INRP, 1986 (Przesmycki, 2004, pp. 93-95).

par Bruno Robbes dans une conférence, également sur le thème de la pédagogie différenciée, en 2009. Il y précise donc que la psychologie cognitive distingue en définitive sept modes de pensée : inductive, déductive, créatrice, dialectique, convergente, divergente et analogique, ainsi que deux grandes stratégies d'appropriation des contenus : synthétique et analytique¹⁴⁰, qui ne seraient pas étrangères au modèle pluraliste du développement cognitif de J. Lautrey (Lautrey, 1990). Dans cette proposition, Les Sciences de l'éducation introduisent aujourd'hui les apports de la psychologie cognitive dans une classification des opérations mentales de l'élève d'une part dans une perspective explicative de la différence scolaire, et d'autre part afin d'établir une différenciation pédagogique sur la base de cette diversité. C'est là le premier apport concret de l'application, dans l'école, des théories cognitivistes.

De même, la psychologie et les recherches sur la mémoire et les apprentissages sont un second domaine où la psychologie cognitive rejoint la pédagogie. Les travaux d'Alain Lieury (1946-2015) sur l'emboîtement des mémoires sont aujourd'hui déterminants pour l'interprétation des processus d'apprentissage. Sur le plan de la motivation également, la psychologie fait évoluer la compréhension de l'investissement individuel. Si Abraham Maslow (1908-1970) conçoit la motivation en fonction de besoins multiples hiérarchisés au sein d'une pyramide désormais célèbre ; les besoins cognitifs étant dépendants d'une part d'un besoin d'estime et d'autre part d'un besoin de réalisation, A. Lieury observe, lui, que la motivation intrinsèque correspondante serait à la croisée d'un axe où compétence individuelle et autodétermination se rencontreraient (Lieury et Fenouillet, 2006). Ainsi la psychologie cognitive influence les modalités pédagogiques en conséquence. Pour Halina Przesmycki, entre en jeu le besoin et le plaisir d'apprendre d'une part, et d'autre part le degré d'énergie et l'image de soi et des autres chez le jeune (Przesmycki, 2004). Dans ce contexte, l'éducabilité cognitive s'oriente à la fois sur les processus cognitifs et sur les processus affectifs du sujet, dans une démarche pluraliste, pour une meilleure compréhension des processus et de comportements ici généraux.

Enfin, la psychologie différentielle influence elle aussi la pédagogie ; axant sa réflexion sur la diversité des fonctionnements individuels dans une situation de différenciation pédagogique. Pour M. Reuchlin (2006), l'objectif principal est d'« *apporter une contribution à la résolution de problèmes éducatifs posés par les élèves rencontrant de trop grandes difficultés à suivre l'enseignement* » (p. 33). Sur le plan psychologique, les différences individuelles pourraient être, dès lors, modifiables. En effet, « *la période contemporaine est marquée par une tendance à utiliser les informations fournies par les épreuves différentielles pour améliorer et individualiser les méthodes pédagogiques et de*

¹⁴⁰ Robbes n'a pas retenu cependant deux stratégies supplémentaires proposées par H. Przesmycki : la stratégie en série (l'élève ajoute chaque fois un nouvel élément aux acquis antérieurs) et la stratégie de regroupements partiels (l'élève réorganise les données et les restitue). Ces deux stratégies manquantes ne sont pas sans rappeler la théorie des schèmes opératoire de Piaget en termes de « genèse » et de « structure » au travers des processus compensatoires qu'elles sous entendent.

formation » (p. 37)¹⁴¹. Avec ce cadrage psychologique, la pédagogie viendrait en tant que remédiation voulue par une observation scientifique. Il serait ainsi possible avec les élèves « *soit d'être prévenu à temps de défauts de développement auxquels on peut remédier, soit d'apprendre quelles sont leurs possibilités* » (p. 33). L'action pédagogique serait-elle dès lors soumise au diagnostic psychologique ? Nous reviendrons par la suite sur cette question du « pronostic » au demeurant très « sensible » notamment face à l'égalité de tous dans la scolarité. Sur le plan pédagogique, Jean-Pierre Astolfi (1943-2009) bien qu'il ait déterminé l'existence de styles cognitifs au niveau des individus en relativise en effet l'usage afin d'éviter tout enfermement technocratique. Il dénombre ainsi six « styles »¹⁴² sous la forme de couples dont il oppose les extrêmes : auditif/visuel, dépendant/indépendant du champ, réflexivité/impulsivité, concentration/balayage, accentuation/égalisation, production/consommation. Il ne s'agit cependant pas de classer des individus et l'auteur met en garde contre le caractère binaire des termes, à entendre comme des polarités d'un continuum. Déjà à cette époque des recherches approfondies sur l'intelligence font en effet entrevoir qu'elle fonctionne comme « *une constellation éclatée* » d'une part et d'autre part ces mêmes travaux montrent qu'elle est difficilement regroupable « *en portraits robots* » (Astolfi, 1992, p. 12). C'est bien pourquoi il ne s'agit pas pour cet auteur d'émettre un quelconque jugement de valeur sur un terme ou un autre, mais d'en retenir uniquement la valeur descriptive d'un point de vue différentiel.

En réponse au constat durkheimien, la psychologie est donc devenue partie inhérente de la pédagogie qu'elle influence au niveau de la recherche. Trois types d'apports psychologiques impactent par conséquent la réflexion pédagogique : cognitif, différentiel et constructiviste en relation étroite avec le modèle psychologique auquel ils appartiennent. Ce sont ces apports que nous souhaitons d'une part approfondir mais aussi ouvrir au champ de la réflexion sur l'orthopédagogie. En définitive, l'orthopédagogie se présente comme une spécialisation pédagogique particulière et spécifique de la fonction enseignante. Parce qu'elle s'intéresse à la gestion pédagogique des apprentissages cérébraux, elle est une spécialisation non pas dans une perspective de remédiation de troubles cognitifs mais dans un accompagnement visant la bonne gestion des processus cérébraux impliqués dans les apprentissages selon un concept de vicariance individuelle. Ce concept s'il remonte au latin *vicarius* d'un point de vue terminologique dans le sens de « qui remplace » (DHLF, 2012), est cependant plus complexe quand il s'applique à la cognition. En ce qui concerne nos travaux, nous nous sommes appuyée sur la définition qu'en donne Alain Berthoz (2013) pour qui « *la*

¹⁴¹ Le dernier test d'intelligence de Wechsler, d'après le nom de son créateur, est significatif de cette tendance. Lire à ce propos : Jumel B. (2017). *L'aide-mémoire du WISC V*. Paris, Dunod.

¹⁴² Astolfi a synthétisé dans un tableau les travaux de A. de La Garanderie, H. Witkin et M. Huteau, J. Kagan, J. Bruner, D. Ausubel et J. -L. Gouzien ; regroupant les distinctions classiques qui ont cours en psychologie pour caractériser différemment les styles cognitifs des individus. Voir également L. Legrand (1994).

vicariance est un principe simplex¹⁴³, un détour créateur par la diversité » (p. 14). Le concept de vicariance s'applique ici à la tension qui existe entre le singulier et le multiple, et pour ce qui touche à l'humain entre le déterminisme de nos gènes et l'épigénèse qui en modifie le fonctionnement. Et il ajoute « *cette diversité concerne une propriété fondamentale du vivant : survivre en dépassant le réel, en échappant aux contraintes rigides de la norme grâce aux ressources nouvelles dont l'évolution a doté le cerveau humain pour trouver des solutions originales à des problèmes que pose l'interaction avec les forces de l'environnement ou avec autrui, et ainsi créer des mondes possibles »* (p. 14). Elle donne ainsi un nom à des mécanismes cérébraux qui permettent l'évolution. Elle est l'invariant fondamentale du développement humain. Elle est à la fois « *spécialisation, multiplicité et généricité (...), source de créativité et d'innovation »* (p. 183). Penser autrement l'action pédagogique, chercher à réguler cette tension vicariante, innover pédagogiquement pour promouvoir un sujet/élève réflexif sur ses processus intellectuels et dans son insertion sociale tel serait donc l'objet d'une orthopédagogie contemporaine.

3. Quelles filiations psychopédagogiques pour l'éducabilité cognitive ?

Dans ce contexte, l'apport des psychopédagogies à la pédagogie en général est à considérer. En effet, l'étude des processus cognitifs et affectifs chez le sujet en est l'objet, centrant la recherche sur la compréhension, le développement et la remédiation des procédés intellectuels de l'élève sur la base de sa capacité cérébrale. Cette notion de formation de l'intellect ouvre le champ pédagogique à l'éducabilité cognitive du potentiel en lien avec les avancées de la recherche en neurosciences sur la plasticité cérébrale. Dans le cadre de cette recherche de thèse, nous avons considéré que la pratique clinique de l'orthopédagogie, précédemment décrite, pourrait se recentrer sur ces nouvelles conceptions. Cette approche particulière de l'orthopédagogie, selon un principe d'éducabilité cognitive individuelle, nouvelle en France, originale peut-être, a en effet pour objectif de répondre, en termes d'aide et de conseils, à la situation scolaire des élèves en difficultés.

a. Les origines de la psychopédagogie

« Peut-il y avoir une pédagogie qui ne soit pas une psychopédagogie ? Il semble que non, car toute pédagogie doit faire des hypothèses sur la nature du sujet apprenant, a minima sur son éducabilité et sur ses capacités à parvenir à des résultats » (Vergnioux in Vergnioux, Piot et Bodergat

¹⁴³ La vicariance est un des principes essentiels de la simplicité. Concept développé par le neurophysiologiste français Alain Berthoz (2009, *La simplicité*. Paris, Odile Jacob), la simplicité est un ensemble de solutions, ou principes simplificateurs, qui permettent au cerveau de traiter des informations sur la base de l'expérience vécu et en anticipant l'avenir malgré la complexité des processus naturels. Il s'agit de problématiser autrement ou encore différemment des objets complexes pour les rendre plus simples, plus efficaces et plus lisibles en inhibant, sélectionnant, liant ou imaginant des processus qui facilitent l'action.

2014, p. 34). Rappelons que la définition de la psychopédagogie relève d'une pédagogie qui s'appuie sur des connaissances scientifiques relevant de la psychologie de l'enfant (<http://www.Larousse.fr>). Or, depuis les années 1970-80, le champ de la psychopédagogie expérimentale connaît une extension considérable en lien avec les avancées de la psychologie cognitive.

Alain Vergnioux détermine deux causes à ce phénomène général. D'une part, Vergnioux insiste sur l'influence des travaux d'Edouard Claparède. Ils ont une place majeure dans l'émergence des conceptions psychopédagogiques, autour de l'idée que « *les capacités, les intérêts de l'enfant (et non les connaissances) doivent être le point de départ de toute réflexion sur l'éducation* » (Vergnioux, Piot et Bodergat, 2014, p. 31). Une approche qui est centrée sur l'apprenant, ses goûts et ses besoins intellectuels, plus que sur la transmission de savoirs, sert de point de départ à la construction de ces conceptions qui mêlent par conséquent psychologie et pédagogie, démarche scientifique et volonté éducative. Dans son livre publié en 1905 sous le titre *Psychologie de l'enfant et pédagogie expérimentale* (2017), Claparède recommande l'observation de l'enfant dans ses productions par une méthode « extrospective ». La démarche des premiers psychopédagogues est en effet d'abord expérimentale. « *Il s'agit d'une relation étroite et circulaire* » (Vergnioux, Piot et Bodergat, 2014, p. 31) au sein du rapport psychopédagogue/élève. Ce principe est au cœur de la conception théorique. Cette approche sera une constante des recherches pratiquées en Suisse au sein de l'Institut Jean Jacques Rousseau (1912). Cette volonté de concevoir la pédagogie entre pratique et théorie se retrouve par ailleurs dans d'autres laboratoires ou écoles (Dewey : Université de Chicago (1896), et chez Oliver Decroly (1907), école de l'Hermitage, en Belgique) ; la plupart de ces lieux ayant une fonction de laboratoire expérimental. La démarche s'oppose ainsi à la conception pédagogique différenciée en classe traditionnelle de cette époque, en se centrant sur les processus cognitifs de l'individu dans des classes bien spécifiques. Une démarche révolutionnaire pour l'époque, de l'ordre d'une « révolution copernicienne », et qu'Edouard Claparède revendique en ces termes dans nombre de ses ouvrages. Une révolution expliquée tout en la nuancant par Andreea Capitanescu Benetti et Olivier Maulini en introduction de la nouvelle édition du livre de 1905 (2017). Cette publication s'enrichit en effet de textes contemporains avec pour problématique de comprendre pourquoi est-ce que le « raisonnement applicationniste » de Claparède séduit ou contrarie toujours autant les praticiens de l'éducation mais aussi en quoi est-il susceptible de freiner la professionnalisation de ces derniers, trop soumis aux obligations d'un travail du quotidien ? Si certaines réserves sont exprimées notamment en ce qui concerne « le paradigme fonctionnel » et l'éducation « puérocentrée », il n'en est pas moins certain pour ces auteurs que les apports de Claparède gagnent à être redécouverts dans le contexte scolaire actuel où les neurosciences interfèrent de plus en plus sur les modes éducatifs.

D'autre part, il s'agit d'une évolution naturelle de la psychologie cognitive pour Alain Vergnioux. Depuis le XIX^{ème} siècle, avec les observations d'Alfred Binet, la psychologie est amenée

à vérifier sur le terrain, dans le cadre de la recherche en pédagogie, sa véracité psychologique autour de l'idée d'observer et d'expérimenter chez les jeunes enfants. Aussi pour A. Vergniox « *parler de psychopédagogie expérimentale signifie que la recherche pédagogique implique une élucidation d'une part des liens qui unissent la psychologie et la pédagogie et d'autre part des relations existant entre la méthode expérimentale et la recherche en pédagogie* » (Vergniox, Piot et Bodergat, 2014, p. 33). La psychopédagogie ou pédagogie expérimentale associe donc dans sa démarche des hypothèses, fondées théoriquement, à une exploration scientifique en lien avec des techniques d'investigation : nature de l'apprenant, nature des savoirs transmis, situation et contexte de la transmission. Pour A. Vergniox il n'y a certes pas à l'heure actuelle de pédagogie sans psychopédagogie mais « *l'extension et l'approfondissement des questions pratiques et l'introduction de nouveaux outils théoriques font qu'aujourd'hui l'idée originare de la « pédagogie expérimentale » a explosé ou s'est dissoute. L'idée même d'expérimentation dans les sciences ne s'inscrit plus dans (des) modèle(s) homogènes* » (Vergniox, Piot et Bodergat, 2014, p. 43). Ces théorisations que l'on retrouve chez les psychopédagogues ont un sens discursif qui autorise en effet leur évolution. Elles sont cependant limitées pour cet auteur par le champ psychologique qu'il faudrait ouvrir soit à la sociopédagogie, soit à la pédagogie institutionnelle, soit encore à la pédagogie psychanalytique. L'orthopédagogie pourrait être en définitive un lieu d'accueil pour les différents champs concernés par ce sujet.

b. Les perspectives contemporaines de l'éducabilité cognitive

Penser l'éducabilité cognitive, c'est donc croire, au-delà de la capabilité de l'élève, en la plasticité mentale de celui-ci. Son potentiel intellectuel serait dès lors éduicable sur le plan cognitif. C'est dépasser le pari pour en faire une réalité. Au-delà de la croyance, une certitude dans la réalisation actée de l'éducabilité habiterait dès lors le pédagogue. Par ailleurs, ce concept d'éducabilité cognitive est par essence lié à un individu particulier. Nous avons fait l'hypothèse qu'une certaine « gestion » de la vicariance et de la réflexivité individuelle le permettrait. A chacun son potentiel, à chacun son biorythme ? Telle est notre interrogation. Une interrogation qui porte sur la différence cognitive de chaque élève. Une différence qui impliquerait un accompagnement pédagogique spécifique pour chacun. Pour finir, une différence qui ferait que chaque élève soit unique pour la pratique de l'orthopédagogue.

1) De la psychologie à la pédagogie

La question de la prééminence psycho/pédagogique en rapport avec notre démarche pratique est effectivement à étudier. Cette question est au cœur des débats actuels et non sans conséquences sur le type d'actions pédagogiques que ces derniers induisent. Pour nombres de chercheurs et plus

particulièrement en ce qui concerne la neuroéducation, la prééminence va à la psychologie. D'où le questionnement initial d'Alain Vergnoux à ce sujet. Avec les avancées technologiques et leur impact sur la connaissance de la biologie cérébrale, les connaissances sur la structure fonctionnelle des apprentissages chez l'humain sont redéfinies. Or la part du psychologique dans un contexte pédagogique doit nous sembler-il être analysée. Quoique fondamentale pour l'approche pédagogique, comme le signifiait Durkheim, la psychologie doit-elle prendre le pas sur la pédagogie et non en être une des constituantes comme le voudrait la définition initiale ? Doit-on désormais considérer la psychologie comme une base de références pour élaborer un « produit pédagogique » ? Cette dernière venant en tant que remédiation de la première ; un acte de terrain, « moderne » en quelque sorte, en réponse à la théorie scientifique. En d'autres termes lorsque que nous écrivons « incidence » est-ce à partir d'une ascendance résolument contemporaine de la psychologie sur la pédagogie que le problème doit être posé ?

De nouvelles pédagogies s'inspirent directement des recherches en psychologie pour les appliquer à une formation de l'élève ; donnant à ce champ disciplinaire une incontestable prééminence sur la dimension pédagogique. Le « mouvement de l'éducation cognitive » repose en conséquence sur un principe d'éducabilité associé aux recherches récentes en psychologie cognitive autour de cinq hypothèses principales (Vergnoux, Piot et Bodergat, 2014) :

- La distinction entre compétence et performance autour du potentiel intellectuel du sujet.
- L'existence de potentialités intellectuelles sous la forme de savoirs et savoirs faire mobilisables (opération mentale, fonctions cognitives, habitudes cognitives *etc.*) à l'origine de la variabilité interindividuelle observable aujourd'hui.
- Ces outils cognitifs généraux sont modifiables et éduquables à condition que l'enseignant les sollicite avec les moyens adéquats.
- Le jeune apprendra ainsi à penser mais en étant guidé dans les situations.
- Les facteurs affectifs et motivationnels sont prépondérants dans le cadre de l'éducabilité cognitive.

Des programmes éducatifs sont conçus sur ces bases. Ils ont pour objectifs « *l'acquisition, le développement, le renforcement de capacités cognitives transversales aux opérations de la pensée générale* » (p. 39). En Israël, Reuven Feuerstein (1980) a établi la théorie de la Modifiabilité Cognitive Structural (SCM) sur le postulat que « *l'être humain est capable de modifier sa structure cognitive « et par cela » son niveau de fonctionnement mental, émotionnel, intellectuel et comportemental. Cela représente le pouvoir adaptatif de l'individu* » (Feuerstein et Spire, 2009, pp. 17-18). Cette modifiabilité concerne tous les sujets quel que soit leur âge¹⁴⁴ et leur niveau intellectuel.

¹⁴⁴ Pour Feuerstein la modifiabilité cognitive peut se faire à tout moment, contrairement aux approches américaines (Etats-Unis) qui défendent un principe de précocité dans l'application pour que les résultats soient probants (Reuchlin, 2006).

Feuerstein a ainsi conçu une Méthodologie de l'Expérience de l'Apprentissage Médiatisé à partir d'un inventaire des fonctions cognitives, inspiré de l'approche développementale de Jean Piaget. Une carte mentale est ainsi déterminable autour de sept dimensions : contenu, langage, modalité, phase de l'acte mental, niveau d'abstraction, degré de complexité et degré d'efficacité pour accomplir une tâche (Feuerstein et Spire, 2009). Elle évalue la propension de l'enfant à apprendre en analysant ses procédures ; réfutant l'usage des tests. En conséquence, un Programme d'Enrichissement Instrumental (PEI) est organisé sur une période de deux ans autour de l'exploitation de quatorze cahiers, prédéfinis selon une difficulté cognitive spécifique. La méthode met les sujets sur une tâche concrète et accessible, centrée sur des problèmes à résoudre. En effet, ces tâches doivent présenter des difficultés afin d'engendrer des hésitations et des erreurs qui soient observables. Ces dernières seront commentées puis solutionnées afin de développer chez le sujet des compétences métacognitives. La SCM a surtout été élaborée pour aider des jeunes traumatisés par la Shoah. Par la suite, nombre d'enfants en situation de « handicap » ou en rupture scolaire ont été confrontés au PEI. Cependant, les études d'efficacité pratiquées notamment en France, à la suite de l'application de cette pédagogie dans le système scolaire, ont montré une atténuation des effets dans le temps (Huteau M. et Loarer E., 1992 ; Loarer E. Chartier D. Huteau M. et Lautrey J., 1995 ; Bonniol J. -J. et Vial M., 1997). Les effets sont par ailleurs nuls sur le plan conatif au niveau des conduites (Reuchlin, 2006).

D'autres tentatives de modification des caractéristiques éducatives tant cognitives (Atelier de Raisonnement Logique ou ARL de P. Higelé, 1987 par exemple) que conatives (sur la gestion de l'anxiété *etc.*) ont été réalisées. Maryvonne Sorel et al. ont ainsi établi une synthèse des différentes « méthodes » de l'éducabilité cognitives (1994). C'est à notre connaissance l'ouvrage le plus complet sur ce sujet, et donc un incontournable en ce qui concerne notre thèse. En 1990, date de la réalisation de cette étude, dix méthodes ont ainsi été retenues en raison de leur ancienneté ou des pratiques éducatives qu'elles ont engendrées ainsi que de la réflexion éducative qu'elles ont provoquée. Nous nous contenterons d'en donner ici la liste exhaustive à titre informatif : pédagogie Romain, méthode d'Entraînement Mental (EM), Ateliers de Raisonnement Logique (ARL), Programme d'Enrichissement Instrumental (PEI), Tanagra, pratique de Logo, Gestion Mentale, cubes de Mialet, système personnel de pilotage de l'apprentissage, construction autonome des savoirs. Par ailleurs, Vingt et un méthodes ont été traitées sous la forme de dossiers à destination des formateurs ; certaines de ces méthodes se retrouvant sur les deux niveaux de l'étude : méthode Acim, « apprendre à apprendre », apprentissage de l'abstraction, Atelier Systémique de Développement et de Structuration des Activités Sociocognitives (ASDÉSAS) méthode Cort-Thinking, cubes de Mialet, projet Dianoia, Entraînement Mental (EM), Gerex soutien, Gestion Mentale, méthode sculpture collective, Padéca, pédagogie de la médiation, piloter son apprentissage et son enseignement,

Programmation des Actions Didactiques (PAD), Programmation Neuro-Linguistique (PNL), programme de développement intellectuel, raisonnement et logique, méthode SOI, Tanagra. Notre thèse portant sur le lien entre un métier et le choix de l'éducabilité cognitive comme objet d'une pratique particulière d'accompagnement pédagogique, nous ne pouvions pas faire l'économie de cette énumération. Nous reviendrons par ailleurs sur cette étude lorsqu'il s'agira d'aborder la question de la classification de ces méthodes et en ce qui concerne leur usage du point de vue de la pratique de l'orthopédagogie.

Or, ces méthodes, malgré leur nombre certain, n'ont pas ou que peu été l'objet d'investigations poussées au niveau de la recherche en Sciences de l'éducation. Il en résulte une méconnaissance concrète des effets de ces pédagogies d'une part. D'autre part il semblerait que leur impacte en ce qui concerne l'apprenant soit minoré dans le long terme. M. Reuchlin relève en effet que les études et recherches en psychologie, certes peu nombreuses, qui aspiraient à analyser ces nouvelles pratiques cognitives en profondeur ont montré que « *les résultats des méthodes visant à modifier certaines caractéristiques individuelles s'avèrent donc incertains ou limités lorsque les effets de ces méthodes sont évalués objectivement* » (Reuchlin, 2006, p. 214). En d'autres termes pour cet auteur, leurs effets sont variables et laissent ouvert le questionnement sur la durée et l'efficacité des modifications éventuelles. Aussi, la recherche dans ce domaine a pris de nouveaux axes. Une réflexion complémentaire et sociologique sur le niveau familial qui contrebalancerait les effets de la modifiabilité, en raison de leur influence permanente, serait une des options à développer. Il s'agirait également de considérer le milieu et les méthodes d'apprentissage individuel au cas par cas. Enfin, réinvestir, dans ce cadre, les processus cognitifs dans l'enseignement serait une troisième voie à explorer ; les mathématiques, la technique et le langage étant plus particulièrement ciblés. En définitive, l'éducabilité cognitive dans la perspective de ces différentes pédagogies, à forte ascendance psychologique, ne présenterait pas aujourd'hui une validité scientifique suffisante pour convaincre de la généraliser au monde scolaire en tant que pédagogie au quotidien. Faut-il en conséquence aborder l'éducabilité cognitive dans une dimension non pas psychologique mais pédagogique ? En d'autres termes, l'observation pédagogique, l'exploration enseignante de terrain doivent-elles introduire finalement le raisonnement psychologique ?

2) Prééminence pédagogique sur l'action psychologique

Pour les didacticiens, l'antériorité de la pédagogie est incontestable ; l'action pédagogique n'ayant pas attendu la première pour faire ses preuves. Certes, le développement pédagogique peut apparaître moins scientifique, plus intuitif également, issu des théorisations ou des tâtonnements pratiques des grands penseurs de la pédagogie depuis Rabelais, Montaigne ou plus tard Rousseau. Mais aujourd'hui, dans une scolarité indéniablement en difficulté face à la modernisation sociale,

faut-il désormais déduire des dispositifs « didactiques » d'observation psychologique, ou bien affirmer l'autonomie pédagogique et le rôle informatif de la psychologie en aval de la pratique pédagogique ?

Pour Philippe. Meirieu, des deux hypothèses avancées, la seconde est à retenir. Elle fait écho aux propos de Guy Avanzini¹⁴⁵. Plusieurs raisons justifient ainsi ce choix. La première, c'est que « *l'on ne va jamais de la psychologie à la pédagogie mais bien plutôt d'une pédagogie choisie en fonction de finalités implicites ou explicites et d'opportunités méthodologiques à une psychologie choisie parmi beaucoup d'autres – la psychologie expérimentale, clinique, génétique, sociale, différentielle ... - et sollicitée pour venir accréditer a posteriori des choix antérieurs* » (Meirieu, 2010, p.138). Ainsi un choix psychologique dépendrait d'un vécu pédagogique. La deuxième raison, traite de l'opérationnalisation de la psychologie par la pédagogie en raison de la multiplicité des « styles cognitifs » existants¹⁴⁶. Le didacticien serait selon Meirieu dérouté quant à l'usage de la bonne stratégie d'apprentissage face à la diversité et l'hétérogénéité de la classe ; rendant l'opérationnalisation de la psychologie incertaine. De plus, dernière raison à laquelle nous adhérons, la variabilité intraindividuelle du sujet exigerait de l'enseignant un assouplissement didactique au cas par cas que n'admettrait pas la recherche d'invariant qui caractérise la recherche en psychologie générale. C'est certes ici faire abstraction des travaux en psychologie différentielle. Cependant les résultats des dernières études dans cette discipline s'ils reconnaissent bien la variété ne propose pas de solution si ce n'est comme l'a spécifié M. Reuchlin (2006) d'ouvrir des pistes à la recherche.

De ces constats tant pédagogiques que psychologiques, nous avons testé une pratique individualisée de l'éducation cognitive, guidée par l'intuition qu'en formant à la connaissance de soi l'apprenant, il serait alors possible de renforcer le transfert des savoirs et des apprentissages. Nos recherches se sont orientées sur un concept de multiplicité pédagogique applicable au cas par cas en fonction des besoins pédagogiques de l'élève, sur les bases de la vicariance, de la recherche sur les éléments régulateurs des processus cérébraux, pour développer cognitivement celui-ci. En définitive, l'élaboration de notre pratique d'orthopédagogue clinicien est avec certitude pédagogique. C'est bien l'expérience pédagogique sur le terrain qui nous a amenée à penser l'éducabilité cognitive et non une formation initiale en psychologie qui nous aurait permis de penser l'action pédagogique de terrain. Ainsi l'incidence psychologique, annoncée précédemment, ne doit pas être comprise en tant que remédiation mais dans une dimension épistémologique sur l'apprendre.

Nous avons donc supposé professionnellement qu'éduquer le potentiel intellectuel pourrait être un acte pédagogique en termes « d'éducabilité cognitive » qui aurait pour effets de rétablir le

¹⁴⁵ L'auteur s'associe aux propos délivrés à ce sujet par Guy Avanzini dans un article paru en 1987. Avanzini G. (1987). Psychologie et pédagogie, *Collection sciences de l'Éducation, n° 4*, Psychologie de l'Éducation, CRDP de Strasbourg.

¹⁴⁶ Dans ce contexte précis, Ph. Meirieu s'appuie plus spécifiquement sur les observations de Huteau M. ((1985). *Les conceptions cognitives de la personnalité*, Paris, PUF.

juste équilibre enseignant/élève au sein d'un système trialectique en privilégiant l'acte de « former ». Un acte pédagogique qui impliquerait par ailleurs un travail de retour sur soi de la part de l'élève. C'est pourquoi notre thèse nous amènera à une analyse des implications pédagogiques autour de l'action formatrice du pédagogue. Si dans un premier temps la réflexion porte plus sur la différence dans l'apprentissage, ces dernières années ont vu se développer une pédagogie de la connaissance de soi que nous avons souhaité investir plus spécifiquement dans le cadre de notre pratique de pédagogue : la Gestion Mentale. Nous nous interrogeons en effet sur sa place au sein de la tradition pédagogique mais aussi au cœur de l'école. Elle est centrale pour notre pratique comme pour notre thèse, et sera débattue tout au long de ce travail de recherche. Si la tendance va à « apprendre », « former » est encore à explorer.

3) L'éducabilité cognitive : un nouveau paradigme

L'étude de 1994 de M. Sorel et al., à laquelle nous avons déjà fait référence, ouvre dès lors une perspective que nous qualifierons de consensuelle. Sous le titre de *Pratiques nouvelles en éducation et en formation, l'éducabilité cognitive*, les auteurs ont voulu déterminer le cadre de l'éducabilité cognitive et avec lui préciser le champ conceptuel de celle-ci.

Comme l'a précisée Maryvonne Sorel¹⁴⁷, définir précisément l'éducabilité cognitive est en premier lieu périlleux dans le sens où « *entendues comme le moyen de faciliter l'accès à la connaissance par une intervention spécifique sur les processus de la construction des connaissances, les pratiques engagées ne sont pas sans bouleverser les conceptions admises à propos du développement, tant dans leur dimension idéologique que dans leur dimension scientifique (...). De ce fait, l'éducabilité cognitive fait partie du « nouveau discours pédagogique » sans que, pour autant, les formateurs qui recourent à ces outils aient toujours pris conscience de leurs implications psycho-pédagogiques. Trop souvent proposées comme le remède simple aux difficultés de tous ordres que rencontrent les apprenants, elles demeurent imprécises sur les différents enjeux qu'elles relèvent* » (p.3). C'est donc à partir de ses faiblesses que ce concept est abordé. D'une part parce qu'il questionne les croyances et les usages de la pédagogie classique mais aussi parce qu'il est facilement associé au mercantilisme ambiant, issu à la fois du « *créneau porteur de l'innovation pédagogique* » (p. 27) et de la réussite scolaire à tout prix. Il interroge par ailleurs, du fait de sa popularité soudaine et de la multiplication des méthodes qui s'en recommandent, la qualité à la fois de l'instrumentation au niveau de la pratique et la formation des praticiens. Si les différentes conceptions ont pour constante, non pas une approche fixiste de l'intelligence, mesurable et quantifiable, mais une perspective constructiviste en ce qui

¹⁴⁷ Docteur en psychologie et responsable de formation au Centre de formation continue de l'Université de Paris V à la date de cette étude, M. Sorel est actuellement Maître de conférences honoraire à l'Université Paris Descartes et membre associé du Centre de recherche sur la formation du CNAM, Paris

concerne le développement intellectuel du sujet, l'éducabilité cognitive ne peut cependant pas être définie de manière absolue. En effet, « *c'est à la fois un ensemble de pratiques dont la valeur heuristique est majeure et un corps d'hypothèses que l'expérimentation a validée grâce aux effets produits. Mais le questionnement persiste, qui concerne les fondements théoriques, la délimitation de son champ d'intervention, l'unicité ou la multiplicité des paramètres à prendre en compte pour l'intervention* » (pp. 5-6). En d'autres termes, il n'y pas de définitions précises en ce qui concerne l'éducabilité cognitive, ni de réel consensus à son sujet mais bien plus une mouvance autour d'un « paradigme de l'éducabilité cognitive » (Sorel et al., 1994).

Deuxièmement, la question de la classification des méthodes qui découle par conséquent du point précédent, est également épineuse en raison de la multiplicité des facteurs impliqués. Or la pratique de l'accompagnement pédagogique avec pour objectif l'éducabilité cognitive de l'apprenant exige d'effectuer des choix en fonction des besoins de ce dernier, et parmi les méthodes référencées. Or, faut-il considérer exclusivement les éléments de la cognition (opérations, abstraction, représentations, *etc.*) pour les effectuer ? Quelle place allouer à la motivation, aux émotions ou encore à l'environnement ? Comment aborder le rapport s'il y a lieu entre données structurelles, fonctionnelles et psycho-affectives ? Enfin faut-il s'attacher à définir l'éducabilité cognitive en termes de finalités en se centrant sur le redéploiement des conduites cognitives, ou doit-on se rapporter à l'objet de la transformation lui-même ? (Sorel *in* Sorel et al., 1994). Plus d'une trentaine de « méthodes » ont ainsi été retenues par les auteurs de l'étude à l'issue d'un premier inventaire (1990) ; lui-même épuré pour ne retenir finalement que celles qui se présentaient comme impactant les compétences sur la base des apprentissages et du développement cognitif. Comme le précise M. Sorel, « *le problème posé, auquel les pratiques éducatives proposent une réponse est donc très directement celui des effets de l'apprentissage sur le développement des outils de pensée et de la connaissance* » (p. 16) ; ce qui exclut donc les méthodes centrées sur la transmission d'un contenu et non sur une intervention au niveau des processus intellectuels, ou celles ayant trait au développement personnel qui visaient plus un changement comportemental ou une action sur les capacités personnelles et non une construction mentale intégrative à proprement parler. Parmi les différentes options de catégorisation possibles, la démarche choisie par les auteurs est de suivre un modèle systémique¹⁴⁸ qui permet 1) de définir globalement le champ pédagogique de l'éducabilité cognitive : didactique (interaction apprenant/objet : maïeutique, transmission, autonomisation et médiation),

¹⁴⁸ Ce modèle croise des catégories sur la base des propositions de Philippe Meirieu pour ce qui touche au modèle pédagogique. Les auteurs s'appuient sur un article publié par ce dernier en 1990 dans la revue *Groupe familial*, n°129, intitulé « Apprendre à apprendre », bilan sur les méthodes d'éducabilité cognitives. Dans cet article Meirieu interroge la nature d'un modèle pédagogique à partir de la pertinence des trois pôles qui le caractérisent : un pôle axiologique (valeurs, finalités du modèle), un pôle scientifique (théories et connaissances) et un pôle praxéologique (institutions, dispositifs, situations, outils). Le pôle scientifique évoluera par la suite chez cet auteur pour devenir le pôle épistémique (étayages scientifiques) (Meirieu, 2017).

relationnelle (échanges et communication formateur/formé), personnelle (modifications et évolution cognitive, affective et sociale du formateur et du formé) et sociale (en terme de finalités institutionnelles, culturelles et sociales). Mais également 2) de proposer un support de diagnostic au formateur. Ce modèle se concrétise dans le schéma suivant :

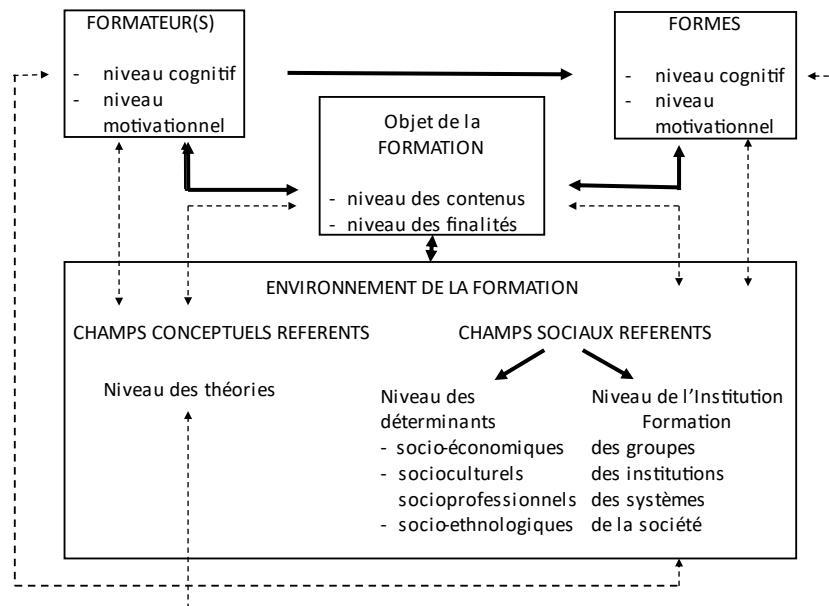


Figure 11. Schéma des interactions entre les différentes variables de la situation pédagogique (d'après A. Léon, repris par M. Sorel 1994, p. 452)

Dans cette démarche fonctionnelle, « toutes sortes d'interventions sont possibles sur l'une quelconque de ces dimensions ou sur plusieurs. Elles sont largement dominées par les hypothèses formulées par le pédagogue sur les possibilités et les conditions de la mise en équilibre du système, étant donné les caractéristiques des variables et son cadre de référence personnelle » (p. 453). En définitive, tout l'intérêt de ce modèle est d'avancer, non pas une centration sur l'objet ou une centration sur l'apprenant, mais une centration sur l'interaction « formé-objet » (Sorel in Sorel et al., 1994). En d'autres termes, le formateur a la possibilité de dépasser le niveau de sa praxie pour « en saisir l'intelligibilité et s'impliquer en tant qu'acteur dans l'intervention. Il sera amené à réaliser les différents outils mis à sa disposition comme des moyens utiles pour répondre à des questions, pour atteindre des objectifs. C'est ainsi le moyen d'échapper à un enfermement dans le discours pédagogique, qui s'avère selon nous insuffisant pour analyser ou gérer des pratiques dont les intentions affirmées concernent le développement de l'individu et son efficacité sociale et professionnelle » (Sorel et al., 1994, p. 449). Par cette affirmation, M. Sorel suggère que tout praticien applique ce schéma à sa propre méthode. Plutôt que d'en défendre les positions par un « discours

pédagogique » en soit stérile, le pédagogue s'inscrirait dès lors dans une perspective explicative en ce qui concerne sa démarche, à la fois sur le plan de la théorie et de la praxie mais aussi en termes de finalités. Comme le signifie l'auteur, il est certain que « *cette lecture a l'avantage de faire apparaître de manière plus claire les finalités poursuivies par les pratiques engagées : le déplacement de l'activité didactique sur les opérations, sur les conditions fonctionnelles de l'acte mental, sur les capacités d'abstraction ou la mobilisation opérationnelle des idées ne doivent pas masquer l'objectif terminal, qu'il soit acquisition d'un savoir, mise en place d'un savoir-faire technique ou préparation au changement* » (p.455). Effectivement ces démarches pédagogiques, bien que très souvent décontextualisées du champ scolaire, s'inscrivent cependant dans une perspective de remédiation ou de progrès cognitifs : soit pour réaliser les apprentissages nécessaires à la construction des connaissances, soit pour faciliter l'intégration dans le groupe ou dans une institution comme l'école. Ce sont ces objectifs, spécifiques à chaque méthode, qui permettent *in fine* leur classification au sein du courant de l'éducabilité cognitive.

Sorel a ainsi déterminé trois sous-groupes au sein des courants de l'éducabilité cognitive : certaines méthodes privilégieront une approche pédagogique systémique au cours de laquelle les particularités de l'apprenant (représentation, processus et motivation) sont croisées avec celles des contenus (définition, organisation, spécificités opératoires) afin de proposer un mode d'intervention et des étayages susceptible de permettre la transformation de ce dernier ainsi que l'acquisition de connaissance (programmation de l'action didactique, programme d'aide au développement des capacités d'apprentissages *etc.*). D'autres méthodes se centreront sur l'amélioration des échanges et la communication sur la base de l'écoute active pour élargir la zone d'action de l'apprenant, favoriser une interaction avec l'autre, et en accepter les différences (Gordon, PNL, *etc.*). Le sujet doit apprendre par conséquent à gérer sa propre communication dans sa relation à l'autre. Enfin certaines méthodes s'appliqueront à analyser la relation entre le sujet et son milieu pour l'amener non pas à le subir mais à y intervenir. L'objectif de ces dernières ne portent plus uniquement sur les effets mais également sur les processus intellectuels qui sont à leur origine. L'approche générale vise l'acquisition d'une « culture méthodologique » par le sujet. Dans le sens où il s'agit de fournir une aide cognitive à l'apprenant, cette culture porte donc avant toute chose sur les actes mentaux. En d'autres termes, la méthode aborde la manière dont il construit son acquisition du savoir et dont il gère la construction des connaissances (PEI, entraînement mental de J. Dumazedier, Gestion Mentale, *etc.*). La conception de la formation méthodologique est donc dynamique. Elle est également influencée par l'ensemble des acteurs du modèle :

- Le formateur ou médiateur est partie prenante en ce qui concerne l'évolution de l'apprenant ce qui signifie d'une part que la relation formateur-formé en sort renforcée mais est aussi très intersubjective. D'autre part que la relation formé-objet est contrôlée par les relations qui lient

- le formateur avec l'objet et son environnement. En outre le formateur doit être également au clair quant à ses attentes et à son propre projet d'accompagnement pédagogique. Il doit pouvoir analyser les savoirs liés à l'objet et estimer ce qui rendrait possible leur appropriation pour l'apprenant ; en d'autres termes créer une situation qui relève de sa capacité à établir des hypothèses sur la façon qui conviendrait le mieux pour établir le contact entre formé et objet.
- Le formé ou apprenant doit mettre en œuvre ses activités mentales pour se reconstruire. Il est dépendant de la situation pédagogique qui doit tendre à optimiser la relation formé-objet, les modalités d'application de l'objet et l'encadrement proposé. Il doit être amené à conscientiser des significations, déterminer des relations, réguler son comportement pour planifier finalement ses conduites en fonctions de ses objectifs et développer ses compétences.
 - L'objet ou savoir est pris dans sa dynamique de construction en termes d'activités mentales et de stratégies utilisables qui prennent en comptes l'ensemble des variables de la situation pédagogique pour favoriser un changement, une modification ou en encore une transformation chez le sujet ; favorisant ainsi l'adaptation à toutes nouvelles situations d'apprentissage d'un point de vue transversal.

Nous avons par conséquent considéré que le choix de la praxie du pédagogue de l'éducabilité cognitive gagnerait à s'établir sur la base de cette classification. Dans sa globalité et même si l'orthopédagogie n'exclue pas les autres champs de l'éducabilité cognitive, sa pratique nous semble-t-il est principalement liée à cette dernière dimension.

De plus ce que nous retenons plus particulièrement en ce qui concerne notre recherche, c'est, et ce serait là un troisième point qui concernerait plus spécifiquement l'orthopédagogue clinicien, la possibilité d'évaluer la ou les méthodes qu'il aura choisi au niveau de sa pratique pédagogique sur le double niveau de la causalité et des finalités. En ce qui concerne l'orthopédagogie, le champ de l'éducabilité cognitive ainsi défini permet en effet de corroborer ou non un choix pédagogique en fonction des spécificités et de la problématique de l'apprenant. Pour reprendre les propos de M. Sorel, il nous semble que « *de par leur disparité les différentes méthodes constituent un moyen d'intelligibilité de la chose éducative et de sa transformation* » (Sorel et al., 1994, p.456). Cependant la difficulté en ce qui concerne l'orthopédagogue clinicien est qu'il ne peut être qualifié sur l'ensemble des méthodes qui relèvent du paradigme de l'éducabilité cognitive. Force-lui sera imposée d'en privilégier certaines selon la population d'apprenants qui concerne sa pratique. Très clairement pour la pratique professionnelle de l'orthopédagogie, ce modèle interactif dynamique défendu par M. Sorel à l'avantage de légitimer les méthodes de l'éducabilité cognitive en les soumettant à une grille d'analyse qui interroge à la fois le statut de la médiation et le lien méthode/objet-apprenant/formé lors d'une situation pédagogique. Comme la difficulté pour l'orthopédagogue clinicien est de s'inscrire dans la totalité de ces courants, il devra par conséquent ancrer une pratique sur un choix

personnel qui implique une adhésion particulière et justifiée à un ou plusieurs de ceux-ci. La pratique d'une méthode appartenant au mouvement de l'éducabilité cognitive relève donc avant tout, selon nous, d'un choix professionnel issu d'une réflexion sur les objectifs pédagogiques de l'éducabilité cognitive. En ce qui concerne notre pratique, nous avons choisi de vérifier si une action pédagogique de l'ordre de l'aide cognitive : la Gestion Mentale pouvait agir à la fois sur la vicariance intellectuelle et la réflexivité du sujet, et acter une évolution si ce n'est une transformation chez l'apprenant.

Pour conclure sur le rapport psychologie/pédagogie, « *la recherche en pédagogie n'a pas attendu l'éducabilité cognitive pour réfléchir sur les activités intellectuelles du sujet en train d'apprendre. Ce qui a changé, c'est que d'un statut d'entité psychologique masquées par « le fait pédagogique », elles [les méthodes de l'éducabilité cognitive] sont devenues objet de l'intervention pédagogique* » (Sorel in Sorel et al., 1994, p. 455) tel est le consensus que nous exprimons plus haut.

Dans cette première partie de notre thèse, il s'est agi d'abord d'observer, de présenter aussi, les manifestations de l'orthopédagogie dans les pays francophones d'où ce terme de clinique choisi pour l'introduire. Depuis son apparition en tant que pédagogie curative, l'orthopédagogie n'a eu de cesse de s'enrichir en termes de contenus comme au niveau de sa pratique. Nous avons centré notre travail de recherche sur la pratique clinique de celle-ci. Le modèle québécois est exemplaire à ce propos. Son analyse nous a permis de préciser l'activité des orthopédagogues cliniciens comme les limites de leur action. Le contexte inclusif de la scolarisation est ainsi déterminant quant à leur apparition. Il inscrit la praxie de l'orthopédagogue clinicien dans un contexte de difficulté scolaire comme de besoins éducatifs, et justifie finalement la nécessité d'établir un diagnostic pédagogique, afin de permettre un accompagnement pédagogique individuel, et au cas par cas, pour lutter contre les diverses formes de difficulté scolaire. Ce serait là le champ d'action de l'orthopédagogue clinicien. Toutefois notre propos, s'il exploite l'histoire d'une catégorie professionnelle québécoise, est avant tout d'étudier cette activité en France, dans ses spécificités. Or on ne peut pas dire qu'il n'y est pas eu une production universitaire française à ce sujet. Les écrits du Père Bissonnier puis les propositions d'Alfred Binet en témoignent. Certes ils n'ont eu qu'un faible impact et gagnent à être revisités. Ils constitueraient en effet un cadre théorique pour l'activité clinique des orthopédagogue français. Cependant le caractère encore très hétéroclite de leurs pratiques et la jeunesse des formations dans ce domaine donnent à l'ensemble un aspect encore trop embryonnaire pour répondre aux critères constitutifs d'une profession.

Nous avons voulu comprendre par conséquent comment et sur quelles bases communes cette activité clinique pourrait se définir au sein des pratiques contemporaine de l'orthopédagogie non pas en termes de remédiation mais en tant qu'activité de formation cognitive, un accompagnement pédagogique autre, pour des élèves différents. C'est ainsi un paradigme d'éducabilité cognitive et les

méthodes qui lui sont associées qui définiraient selon nous l'activité clinique de l'orthopédagogue sur la base des découvertes neuroscientifiques ; une réponse pédagogique aux processus d'inhibition et de vicariance des individus mais d'un point de vue finalement pédagogique. Désormais se pose la question du type de propositions pédagogiques que l'orthopédagogue clinicien pourrait offrir en cabinet. Sur la base de notre propre pratique et de nos expériences, nous voulons avancer l'hypothèse qu'une approche tout à la fois dynamique et systémique dans le cadre de l'éducabilité cognitive pourrait redonner un relatif dynamisme aux élèves en grande difficulté scolaire. Il s'agit donc d'envisager une certaine forme de pratique clinique de l'orthopédagogie dans le champ des propositions d'une orthopédagogie contemporaine afin de répondre pédagogiquement au plus près des besoins éducatifs particuliers de certains élèves. C'est ce que nous avancerons dans la partie qui suit.

PARTIE II – Une pratique pour l’orthopédagogue clinicien en France

« *L’éducateur doit tenir compte du germe d’individualité qui est en chaque enfant. Il doit, par tous les moyens possibles, chercher à en favoriser le développement. Au lieu d’appliquer à tous, d’une manière invariable, la même réglementation impersonnelle et uniforme, il devra, au contraire, varier, diversifier les méthodes suivant les tempéraments et la tournure de chaque intelligence* » (Durkheim in Buisson, 1911, paragraphe III). Nul autre que Durkheim n’a exprimé depuis de façon aussi claire et concise le lien existant entre l’acte pédagogique et l’éducabilité cognitive. Il y a dans cette citation l’essence même de la pratique de la pédagogie à la fois pour ce qui touche à son champ conceptuel développemental et différentiel, mais aussi en ce qui concerne une pluralité méthodologique au niveau de la pratique pédagogique. Quelle serait alors la spécificité de l’orthopédagogue et des pratiques qui en découlent ? Plus précisément comment concevoir la posture de l’orthopédagogue clinicien français ? Autant de questions qui feront l’objet de cette seconde partie de cette thèse.

Depuis Durkheim de nombreux travaux de chercheurs abordent la question de la différenciation pédagogique au sein de la classe dans une perspective d’inclusion scolaire. Ainsi pour Bruno Robbes, parce que les élèves sont divers au cours de la scolarité obligatoire, « *ils atteignent de façon différente et à des âges différents les stades décrits par Piaget, Inhelder et ses équipes* » (Robbes, 2009, p. 9). Dans le contexte de la pédagogie différenciée que l’auteur défend dans cet article, les processus cognitifs et développementaux prédominent en ce qui concerne la compréhension et le développement de l’intelligence mais les apports de la psychologie différentielle sont également bien présents, relativisant l’influence des deux premiers champs psychologiques. L’auteur reprenant les travaux de J. -P. Astolfi (*supra.*) vient ainsi nuancer les perspectives cognitives et constructivistes qui tendent à établir des lois générales en ce qui concerne la psychologie humaine ; une définition du développement psychologique individuel qui priorise, chez ces auteurs, les différences tant inter qu’intra individuelles. Dans cette nouvelle approche psychopédagogique, les théories constructivistes coexistent désormais avec les théories différentielles. Elles sont de l’ordre du complémentaire avec la volonté de différencier la pédagogie selon les besoins, les tendances ou traits de caractère, et les difficultés rencontrées par l’apprenant. Différencier et individualiser sont désormais devenus les deux mots d’ordre de l’inclusion scolaire.

Il nous est cependant apparu qu’en ce qui concerne les élèves en grande difficulté leur application concrète au sein de la classe du XXI^{ème} siècle n’était pas toujours chose aisée. La solution ne serait-elle pas d’externaliser de la classe la situation pédagogique pour remédier à la problématique de cet élève, et favoriser ainsi une inclusion *a posteriori* ? Après avoir présenté et défini la clinique de l’orthopédagogue, nous analyserons dans cette deuxième partie, certaines modalités fonctionnelles que pourraient adopter l’orthopédagogue clinicien dans le cadre de sa pratique. Rappelons que si le

modèle québécois expose une typologie d'orthopédagogues (*supra.*), seul l'orthopédagogue professionnel, ou encore clinicien, indépendant en tant qu'intervenant en libéral, occupe de fait le terrain éducatif français ; son activité se réalisant à son cabinet ou lors de missions ponctuelles au sein d'un établissement scolaire, le plus souvent privé. C'est cette catégorie professionnelle spécifique, issue de la mouvance québécoise qui motive notre recherche. Il nous semble en effet que la démarche clinique, qui est la sienne auprès d'élèves en difficultés certaines, pourrait bénéficier des apports de certaines pédagogies se centrant sur la cognition. Ces modalités particulières que nous souhaitons explorer font de fait écho aux propos de Durkheim lorsqu'il convoque les notions de « tempéraments » et de « tournures d'intelligence » au sein de la pédagogie. Elles sont à préciser dans cette perspective parce qu'elles introduiraient alors une certaine démarche orthopédagogique en lien avec le concept d'éducabilité cognitive, que nous priorisons dans cette recherche.

Dans un premier moment nous présenterons donc un cadre volontairement choisi pour une pratique clinique qui vise l'individuation du sujet. Nous analyserons le concept de diagnostic à la recherche du « juste diagnostic » qui soit pédagogique. Il serait alors un des outils de la pratique clinique de l'orthopédagogue dans cette perspective. Notre recherche explorera pour ce faire les propositions de la Gestion Mentale ; une des pédagogies de l'éducabilité cognitive que nous avons donc retenue tant au niveau de la technique qu'elle propose que des valeurs qu'elle véhicule. Ce dernier point constituera le second temps de cette étude. Il nous semble en effet que ces valeurs pourraient donner à l'orthopédagogue clinicien une posture pédagogique originale, innovante aussi dans un contexte d'accompagnement inclusif.

Chapitre 3 - Un choix structurel de praxie clinique

Nous avons posé le statut du formateur sur l'assise de la méthode pédagogique de Ph. Meirieu pour déterminer le champ et le mode d'action de l'orthopédagogue clinicien. Nous entendrons ici par méthode, non pas celles de l'éducabilité cognitive précédemment décrites et qui, en tant qu'orthopédagogue, ont structuré la nature de notre pratique, mais la méthode de la praxie en elle-même ; non plus les caractères de celle-ci mais sa dimension fonctionnelle en termes de modèle, de continuum pédagogique également, mais aussi de diagnostic. Dans cette nouvelle partie, c'est en termes de procédure, de déroulé ou encore de protocole de suivi, que nous allons aborder la démarche clinique de l'orthopédagogue. Dans le contexte de cette recherche autour de la prise en charge des EBEP¹⁴⁹ et des élèves en grande difficulté, dans une perspective d'accompagnement à leur inclusion scolaire, nous nous interrogeons en effet sur la nature d'une « méthode » qui serait efficace dans une pratique individualisée ? Faudrait-il retenir parmi la diversité des structures et méthodologies pédagogiques existantes plus particulièrement l'une d'entre elles ? Ou est-ce que, dans une volonté heuristique, la méthode idéale dans ce contexte serait encore à avancer ?

1. Principes d'autopsie et d'autopraxie pour une démarche clinique

a. Contextualisation

Si actuellement la volonté récente d'inclusion, dans le respect des différences, de l'institution scolaire pourrait se résumer dans cette phrase de J. Houssaye affirmant que « *le bien de l'enfant n'est pas de l'ordre du même, il est de l'ordre du différent* » (Houssaye, 1992, p. 247), les moyens comme une formation enseignante adaptée à la problématique inclusive tardent à se mettre en place sur le terrain (Loi du 23 avril 2005 ; MENJ, 2019). Bien que le constat de la différence intellectuelle des élèves entre eux, une différence tout aussi bien qualitative qu'en ce qui concerne leur rythme de développement, soit acté grâce aux découvertes neuroscientifiques, sur le plan pédagogique les applications ont du mal à s'imposer. Or la démocratie passe « *maintenant par le droit à la différence et à la divergence* » (p. 248). Houssaye insiste sur la nécessité d'innover d'un point de vue méthodologique dans un contexte non plus d'égalité mais d'équité individuelle. En effet, « *pour que la pluralité soit réelle et efficace, il importe qu'elle se situe d'emblée sur des objectifs spécifiques et des problèmes identifiables, soit par rapport aux méthodes, et non sur les principes généraux qui ne laissent pas assez filtrer les différentes options et pratiques* » (*idem*). Il ne serait donc pas exclu

¹⁴⁹ Elèves à Besoins Educatifs Particuliers. Le site Éduscol du ministère de l'Éducation nationale de la jeunesse et des sports détaille le profil de ces jeunes dans une perspective inclusive <https://eduscol.education.fr/1137/ecole-inclusive>, ainsi que les aménagements et ressources qui leur sont destinés lorsque la continuité pédagogique est engagée <https://eduscol.education.fr/2019/continuite-pedagogique-pour-les-eleves-besoins-educatifs-particuliers>

qu'une individualisation pédagogique, où le processus « former » interviendrait en premier lieu au sein du triangle pédagogique, puisse être proposée à l'élève selon un principe d'éducabilité cognitive. Pour le pédagogue, former l'élève, un élève en échec d'autant plus, implique une prise en compte des différences individuelles que ce soit au niveau des processus cognitifs comme de la personnalité, dans le respect du rythme de développement individuel et dans la multiplicité de ses dimensions intellectuelles, sociales et culturelles. Nous nous sommes engagée dans l'exploration de cette voie dans le cadre d'une pratique particulière et clinique de l'orthopédagogie mais les fondements de cette action finalement formatrice sont encore à préciser.

Ces fondements nous les avons empruntés à Jean-Pierre Pourtois et Huguette Desmet qui, dans *L'éducation postmoderne* (2012), conçoivent la pédagogie « *comme une réalité dynamique, mouvante et évolutive* » (p. 303). Chez ces auteurs, l'action pédagogique s'exerce sur deux plans qui concernent directement nos travaux. D'une part, « *le but recherché est le changement de l'identité pédagogique de l'éducateur, en vue de la rendre moins soumise au modèle pédagogique de base* » (p. 301). Dans ce cas, l'enseignant devient en quelque sorte un médiateur pédagogique, ou encore « un pédagogue de l'entraînement » qui évalue un soutien méthodologique certes rationnel mais adapté à l'hétérogénéité intellectuelle ainsi qu'à la subjectivité de l'élève ; en d'autres termes à ses besoins cognitifs et émotionnels du moment, afin de l'aider à gagner en autonomie. Son rôle désormais est d'« *interagir avec des pratiques pédagogiques nouvelles parmi lesquelles le sujet fera le choix à partir de sa réflexion critique* » (p.301). L'originalité de la proposition relève de sa démarche. Si un panel de pédagogies est soumis au sujet, le choix final de la méthode lui revient. En ce sens, la prise en compte pédagogique des différences de l'élève est issue, non pas d'une différenciation pédagogique enseignante, mais de la médiation. C'est donc permettre en définitive « l'autopsie » par le sujet de ses propres conduites éducatives. Par autopsie, les auteurs se réfèrent au sens général de ce terme (1573) emprunté au grec *autopsia*, signifiant « l'action de voir par soi-même » (DHLF, 2012), et transposé ici à une certaine visée pédagogique qui amènerait l'apprenant à faire un retour réflexif sur lui-même.

D'autre part, dans ce contexte précis, comme la posture du pédagogue évolue et vise un ajustement méthodologique aux différences intraindividuelles, « *cette construction pédagogique nécessitera une création permanente, toujours en train de se modifier et de s'enrichir* » (Pourtois et Desmet, 2012, p.52). Sur la base des conceptions développementales de l'intelligence, comme de la nature de cette dernière, la proposition des auteurs induit de fait 1) une temporalité du développement propre à chaque apprenant, 2) elle s'inscrit dans la perspective des découvertes neuroscientifiques en perpétuel renouvellement, 3) elle exige par conséquent des ajustements réguliers en ce qui concerne la formation pédagogique de l'éducateur. Le concept d'« autopraxie » spécifie en définitive la qualité de la médiation. Cette notion exige ainsi de l'éducateur qu'il questionne l'environnement de

l'apprenant ainsi que ses caractéristiques comportementales, et fasse preuve d'innovation en définitive dans sa médiation. Cette pratique tend donc à améliorer continuellement un modèle pédagogique initial par la découverte de nouveaux modèles, d'autres attitudes pédagogiques aussi, afin d'accompagner autrement, de former également, un élève dans le besoin ou en difficulté. Un *continuum* dynamique et innovant motive par conséquent l'éducateur dans ce contexte précis d'autodidaxie. L'autopsie et l'autopraxie constitueraient pour finir « *les formes et les intentions de l'agir pédagogique* » (p. 51) dans le respect des diversités individuelles.

Ces deux principes ont retenu notre attention en raison des propositions dont ils sont porteurs mais ils gagneraient, nous semble-t-il, à être détaillés au niveau de leur application pratique pour permettre une action pédagogique précise. Ils constituent cependant les deux voies que nous avons suivies pour structurer notre pratique d'orthopédagogue. Il en a résulté des choix pédagogiques, parfois intuitifs, des prises de position aussi, qui sont à l'origine de cette thèse. Dans cette recherche, nous voulons en effet analyser le lien entre l'enseignant et l'apprenant dans le cadre du processus former au sein du triangle pédagogique. Notre position auprès des élèves en grande difficulté est celle d'une pratique clinique de l'orthopédagogie qui s'est construite finalement sur ces principes. Cette piste pédagogique renvoie en outre au courant de l'éducabilité cognitive, avec cette intuition que l'identité pédagogique de l'élève pourrait être conscientisable par ce dernier grâce à une médiation pédagogique. Comment, par quels moyens, amener l'élève à réaliser son identité pédagogique ou autopsie, puis à la respecter ? Dans un souci d'autopraxie, de quelles méthodes, de quels modèles bénéficierait l'orthopédagogue dans sa clinique pour ouvrir l'élève à son fonctionnement intellectuel ? En d'autres termes, comment faire concrètement pour que cet élève devienne un sujet réflexif ? Si la pédagogie doit pouvoir prendre en compte les tournures et tempéraments de l'élève pour reprendre Durkheim, alors quel(s) pédagogue(s), quel(s) modèle(s) pédagogique(s) seraient plus appropriés à cette perspective ? C'est ce que nous avons voulu explorer dans le cadre d'une pratique clinique de l'orthopédagogie, sur la base d'une forme différente, originale peut-être, d'individualisation ; une individualisation en termes de centration sur l'apprenant d'une part, mais qui d'autre part amènerait ce dernier à s'autopsier sur les plans cognitif et émotionnel également ? Une question qui implique d'étudier plus précisément le rapport entre individualisation de la praxie et réflexivité du sujet d'une part, mais qui interroge aussi la posture clinique de l'orthopédagogue en termes de réactivité, d'inventivité également, ou encore d'autopraxie, dans sa médiation avec l'élève en souffrance.

b. De l'autopsie à l'individuation

La réponse à cette question pourrait venir de la « pédagogie de maîtrise » (1956) du psychologue américain, docteur et professeur en Sciences de l'éducation de l'Université de

Chicago¹⁵⁰, Benjamin Bloom (1913-1999). Si nous nous arrêtons, dans le cadre de notre thèse, sur cette pédagogie précisément, c'est qu'elle dépasse la notion classique de l'apprentissage pour s'intéresser à la dimension psychologique cognitive de l'élève dans une perspective d'individualisation pédagogique. Louis Legrand faisait remarquer en 1994 que l'essentiel de cette pédagogie était cet « *encadrement temporel de l'apprentissage par des prises d'information objectives avant et après son déroulement, portant sur les données cognitives et affectives* » (Legrand, 1994, cité par Robbes, 2009, p. 9). En effet, l'idée centrale chez B. Bloom est « l'opérationnalisation des objectifs de l'éducation » à partir de l'hypothèse que les habiletés peuvent être mesurées sur un continuum allant du simple au complexe, sur six niveaux : Mémoriser, Comprendre, Appliquer, Analyser, Evaluer, Créer ; l'élève progressant à son rythme d'un niveau vers l'autre. Le témoignage d'Elliot W. Eisner¹⁵¹ (1933-2014) à ce propos est catégorique : « *cette taxonomie n'était donc pas un simple schéma de classification. Elle constituait un effort visant à ordonner hiérarchiquement les processus cognitifs. L'utilité des catégories taxonomiques ne se limite pas à la définition des tâches d'évaluation. Elles fournissent également un cadre permettant de définir les objectifs eux-mêmes. Bloom souhaitait proposer un instrument pratique et utilisable, conforme à la conception que l'on avait à l'époque des caractéristiques des processus mentaux supérieurs* » (Eisner, 2000, p. 3). Des taxonomies, ou analyses des objectifs pédagogiques, sont ainsi élaborées sur trois domaines : cognitif, émotionnel et psychomoteur, afin que l'accent soit mis non pas sur le contenu du programme mais sur la manière de l'aborder¹⁵².

Dans cette perspective de maîtrise, l'action de l'évaluation est non plus sommative mais formative, avec pour fonction la régulation des résultats. Il s'agit dès lors de classer les niveaux de pensée d'un point de vue pédagogique mais dans une perspective d'individualisation et même au-delà d'individuation du sujet. Le rôle du pédagogue pourrait être en conséquence celui

¹⁵⁰ En 1970, B. Bloom est nommé titulaire de la chaire Charles H. Swift de l'Université de Chicago. Ses travaux ont été fortement influencés par ceux de Ralph W. Tyler (1902-1994) ; un éducateur américain qui a travaillé dans les domaines de l'évaluation et de l'évaluation de l'éducation. Tyler a présidé le comité qui a élaboré l'Évaluation Nationale des Progrès de l'Éducation (NAEP) aux États-Unis.

¹⁵¹ Professeur d'art et d'éducation à la Stanford Graduate School of Education. Ses travaux portent principalement sur l'éducation des jeunes par l'art et l'importance des formes de représentation dans l'éducation, la recherche qualitative et la réforme du curriculum. Il était un contemporain de B. Bloom qu'il a côtoyé lors de ces études à l'Université de Chicago. Il a reçu de nombreux prix pour ses travaux et a présidé plusieurs grandes associations américaines parmi lesquelles l'American Educational Research Association et la John Dewey Society.

¹⁵² Les travaux de B. Bloom étudient initialement les apprentissages cognitifs. (Bloom et al., 1975). *Taxonomie des objectifs pédagogiques : Vol. 1 : Domaine cognitif*. Presses de l'Université du Québec. Traduction de l'édition originale, (1956). Les six niveaux présentés y font référence. La liste va donc des plus simples au plus complexes. Cette taxonomie a été révisée en 2002 par D. R. Krathwohl (1921-2016), psychologue américain de l'éducation et directeur du Bureau de la recherche en éducation à l'Université du Michigan. Par la suite, Bloom publiera en 1964 un deuxième volume, traduit en 1976. *Taxonomie des objectifs pédagogiques : Vol. 2 : Domaine affectif*. Presses de l'Université du Québec. (Avec D. Krathwohl et B. Masia.). D'autres chercheurs reprendront cette taxonomie pour y associer des apprentissages psychomoteurs cf. Université de Genève : https://www.unige.ch/dife/files/3514/5372/9196/Taxonomies-verbales-action_SEA-2015.pdf [Consulté le 10/08/17]. Lire à ce sujet : Berthiaume D. et Daele A. (2013). Comment clarifier les apprentissages visés par un enseignement ? in *La pédagogie de l'enseignement supérieur : repères théoriques et applications pratiques, Vol.1*, Berne, Peter Lang, pp. 55-71.

d'accompagnateur dans le cadre d'une « individuation » de l'élève. Terme de didactique (1551), emprunté au latin scolastique *individuat* en tant que « fait de devenir un individu ou encore d'être doté d'une existence singulière » (DHLF, 2012, p. 2494), l'individuation désigne par conséquent le processus d'organisation qui qualifie la réalisation d'une forme individuelle complète et achevée, ici appliqué à l'espèce humaine. Dans ce cadre, le sujet vise à réaliser la perfection de sa nature lors d'un passage de la puissance à l'acte. Ce principe d'individuation posé en premier lieu par Aristote en termes d'entéléchie a donc été investi, entre autres, par la didactique (www.universalis.fr). Concept-clé par la suite de la psychologie analytique du psychiatre suisse Carl Jung (1875-1961), il se définit en tant que processus de création et de distinction de l'individu ; un processus de prise de conscience de l'individualité profonde de la personne, décrit par Jung. Employé dans ce sens, il couvrirait deux notions : celle d'une prise de conscience de sa propre différence vis-à-vis des autres d'une part, et celle liée à l'idée que la personne est entière et indivisible d'autre part. Transférée à la pédagogie, l'individuation se réaliserait en tant que processus de différenciation ayant pour objectif de développer la personnalité individuelle mais aussi d'affirmer l'identité de chaque l'élève.

Notre recherche porte sur une certaine posture pédagogique centrée sur le rapport entre l'orthopédagogue clinicien et l'élève en difficulté. Elle cherche à cerner les effets d'un accompagnement pédagogique autre qui exploite les pédagogies de l'éducabilité cognitive dans leur rapport à la vicariance individuelle sur la base de la médiation (*supra.*). Elle interroge par conséquent les postures traditionnelles du pédagogue et questionne donc la pratique pédagogique. Les notions de différenciation pédagogique, d'individualisation et au-delà d'individuation sont donc centrales dans ce contexte. C'est cette réflexion que nous avons voulue évaluer auprès de jeunes décrocheurs, et dont nous présenterons les résultats dans le cadre de notre enquête en dernière partie de cette recherche. En effet, la recherche en éducation trouve ici des pistes nouvelles d'une part autour des notions de compétences, de tournures intellectuelles ou de tempéraments aussi, et d'autre part la posture de pédagogue y gagne une dimension nouvelle. Cette dimension n'est pas sans résonance avec celle qu'un orthopédagogue clinicien pourrait appliquer dans une praxie d'individuation pédagogique.

c. Propositions pour une pratique orthopédagogique de l'autopraxie

La pratique de l'orthopédagogie clinique que nous étudions dans le cadre de cette thèse a un double objectif : d'une part amener l'élève par la médiation pédagogique à une meilleure connaissance de ses modes de fonctionnement intellectuel (autopsie), et d'autre part adapter les outils pédagogiques (autopraxie) à ses besoins pour qu'il puisse exprimer ses compétences. Le modèle individualisé de l'apprentissage ou pédagogie des occasions (1996) à l'initiative de Ph. Meirieu, permet de mieux identifier, nous semble-t-il, l'autopraxie clinique de l'orthopédagogue ; d'un point

de vue certes encore didactique. Meirieu propose avec ce modèle une pédagogie des conditions ou encore de l'occasion autour du concept d'individualisation pédagogique. Pour en préciser la teneur, il faut reprendre les travaux de l'auteur qui au travers du courant de « l'inventivité régulée » pose un des principes fondamentaux de la didactique, érigé sur la tension entre l'invention de moyens pédagogiques et la régulation au niveau individuel. Ainsi, « *dans le cas de l'inventivité régulée, l'information est un indicateur parmi d'autres qui permet simplement de faire des propositions et d'observer leurs effets* » (Meirieu, 1996, p. 8). Son projet n'est pas de repenser la formation professionnelle enseignante mais de proposer dans ce cadre « la formation du jugement pédagogique ». C'est dire que la « *trajectoire identitaire [du maître] se développe dans une conjoncture qu'il parvient à ressaisir, dans laquelle il utilise les handicaps qu'il doit affronter pour puiser dans ses ressources et inventer une manière de réagir* » (p. 21). En définitive, cette notion d'inventivité régulée introduit l'idée d'une gestion au niveau des différences individuelles de l'élève non pas dans une perspective de remédiation mais avec un objectif d'adaptation de l'enseignant à ce dernier en fonction des occasions qui se présentent. Une définition qui rejoint en définitive celle de l'autopraxis quoique la notion d'occasion ne soit pas encore bien précisée à ce stade.

Le premier¹⁵³ « modèle individualisé de l'apprentissage » (1996) que propose l'auteur se construit autour de la notion de difficulté :

¹⁵³ Dans Meirieu (2010b), une fiche dite de « dégrossissage » ouvre des pistes exploratoires pour l'enseignant en ce qui concerne le prélèvement d'indices et la mémoire pédagogique (p. 45). Un schéma de synthèse à ce sujet peut être observé dans Meirieu, 1995a, p. 122. Cette référence étant antérieure aux analyses de Meirieu sur le modèle, elle traite encore le sujet sous l'angle de la méthode pédagogique.

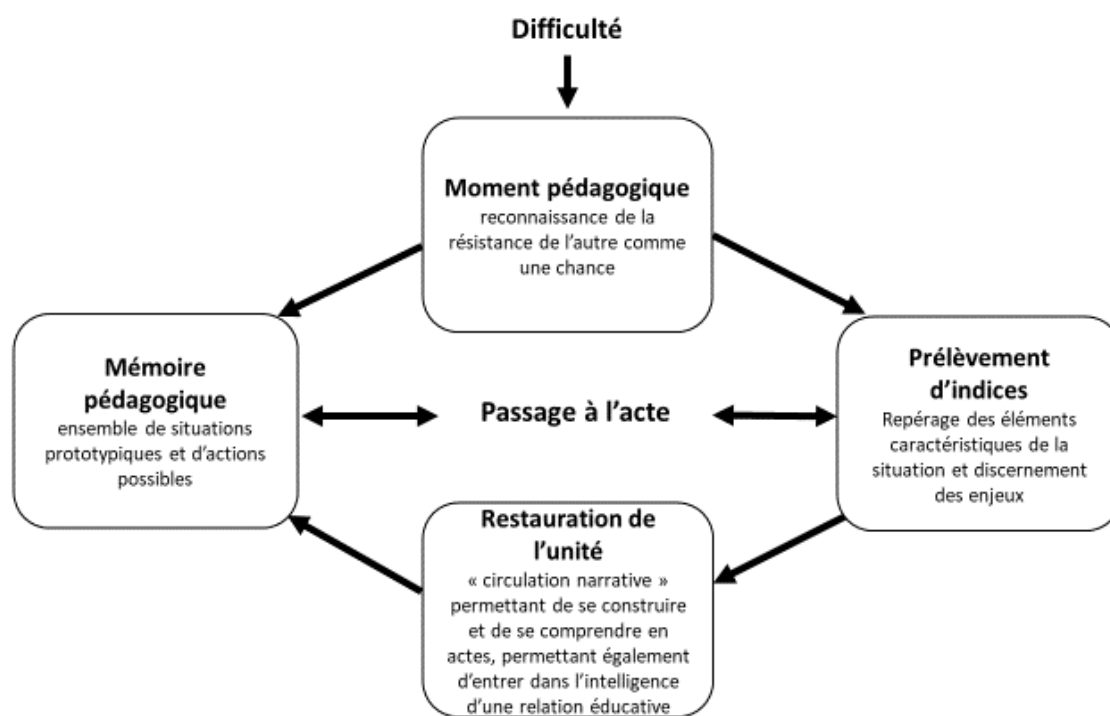


Figure 12. Modèle individualisé de l'apprentissage ou pédagogie des occasions
(d'après Meirieu, 1996, p. 23)

Dans ce cas de figure, le modèle s'inscrit dans un « moment pédagogique » initial, point de départ de l'action pédagogique ; soit la reconnaissance de la résistance de l'autre¹⁵⁴. La « compassion » y joue un rôle prépondérant soit, « *ce moment où l'enseignant accepte d'entendre la résistance de l'autre, de suspendre, un instant, sa logique d'enseignement et l'exposé encyclopédique de son savoir pour accepter que l'autre, en face de lui, ne comprenne pas, ne désire pas, ne décide pas d'apprendre ce qu'on lui demande, quand on le lui demande* » (Meirieu, 1996, p. 24). Il s'agit là d'une condition fondatrice, empruntée à Platon, et que Meirieu nomme « l'entrée en pédagogie ». Un moment non pas d'empathie mais de compatibilité¹⁵⁵ à l'autre, où il s'agit d'être capable de partager avec lui sa difficulté comme ses ressentis. En d'autres termes, un moment d'écoute et d'intérêt envers les représentations de l'élève. Un moment fédérateur aussi de la rencontre éducative qui, dans l'esprit de la pratique de l'orthopédagogie que nous interrogeons dans cette thèse, est finalement exemplaire. Le deuxième moment s'articule autour de l'axe « prélèvement d'indices » ; soit le repérage des

¹⁵⁴ Voir la théorie cérébro-centriste de Platon sur ce point. O. Houdé a repris cette théorie que Platon expose dans le *Phédon*. Elle serait à l'origine de la réflexion neuroscientifique. Pour Platon, en effet, la partie rationnelle de l'âme se situe au niveau de la tête, dans le cerveau. Cette conception est en opposition au cardio-centrisme qui prévalait à cette époque, dans l'antiquité (Houdé, Mazoyer et Tzourio-Mazoyer, 2010 ; Houdé, 2018a).

¹⁵⁵ Meirieu, citant le Dictionnaire historique de la langue française, Le Robert de 1993, s'appuie sur l'étymologie commune latine (*cum patior* : souffrir avec) des mots compassion et compatible qui, jusqu'au XVI^{ème} siècle, étaient de même sens : « être compatible » équivalait à « être compatissant ».

éléments constitutifs de la situation ainsi que des enjeux, et « mémoire pédagogique » de l'enseignant ; pôle théorique qui induit une recherche exploratoire de la littérature pédagogique en fonction des caractéristiques de la résistance observée. En conséquence le passage à l'acte est possible mais non sans un dernier temps fort ou « restauration de l'unité » par un discours démystificateur ou « circulation narrative », afin que l'élève se construise et se comprenne dans l'action écrite, orale, gestuelle. L'occasion, du point de vue pédagogique, serait alors une conjoncture qui associe à une prise de conscience enseignante de la difficulté, l'usage de la mémoire pédagogique du maître pour une prise de décision génératrice d'effets, éléments de départ d'une nouvelle situation positive d'apprentissage chez l'élève. La posture enseignante ainsi précisée s'inscrit donc bien dans le cadre de l'autopraxie.

Ce premier modèle va évoluer pour s'enrichir, et s'organiser autour de la notion de stratégies d'apprentissage. Comme elles représentent « *l'apprentissage en acte* » (Meirieu, 2010b, pp. 137-138 et p. 192), elles correspondent à une suite d'opérations (un processus) issues d'une activité cognitive du sujet (capacités ou savoir-faire, saisie des données, traitement des données) et se traduisent en des comportements efficaces observables concrètement dans des situations didactiques précises (compétences ou connaissances). Afin de rendre ce modèle opérationnel, Meirieu emprunte aux théories pédagogiques existantes pour construire sa conception des stratégies, et puise à la fois dans les pédagogies traitant l'éducabilité cognitive du sujet (pédagogies endogènes pour l'auteur) et dans les pédagogies plus traditionnelles ciblant les apprentissages (pédagogies dans ce cas dites exogènes). Des premières, il relève qu'« *il faut verser cette évidence incontestable qu'il n'y est de savoir que par un chemin qui y mène, et de connaissance que dans l'appropriation qui en est faite par le sujet* » (Meirieu, 2010b, p. 37). Certes, une « lapalissade » pour Meirieu mais qui a le mérite de dire l'évidence en ce sens où l'apprentissage n'existe que si le sujet le découvre lui-même¹⁵⁶. Avec les secondes, il pose l'aspect social de l'éducation qui « *n'est donc pas l'admiration béate des aptitudes qui s'éveille, mais le fait de fournir des outils précis permettant à des individus d'être intégrés dans un ensemble social déterminé* » (p. 37) ; un cadre tout à la fois philosophique et pédagogique qui inscrit le sujet au centre du rapport éducation/apprentissage¹⁵⁷.

Il résulte de cette prise de position de Meirieu, des références prises à la psychologie expérimentale et à son application pédagogique à partir des travaux de Jean-Pierre Astolfi sur les styles cognitifs¹⁵⁸. D'autres sont issues de la psychologie introspective, plus spécifiquement à partir de certains éléments du profil pédagogique en Gestion Mentale. Cependant l'usage qu'en fait le

¹⁵⁶ En référence au livre de Carl Rogers, *Liberté pour apprendre ?* (1969).

¹⁵⁷ D'après Emile Durkheim, *Education et sociologie* (1922).

¹⁵⁸ En 1992, Astolfi liste les styles cognitifs autour de six couples antinomiques empruntés chacun à différentes tendances psychologiques ou pédagogiques : Auditifs/Visuels (A de La Garanderie), Dépendants du champ/Indépendants du champ (H. Witkin, M. Huteau), réflexivité/impulsivité (J. Kagan), centration/balayage (J. Bruner), accentuation/Egalisation (D. Ausubel), Production/Consommation (J. -L. Gouzien) (Astolfi, 1992).

pédagogue se limite exclusivement au rapport du mode de représentations ou évocations du sujet et de son application aux apprentissages ; exploitant pour finir ce qui renforce le savoir-faire enseignant, et occultant ce faisant ce que cette pédagogie de la connaissance de soi apporte à l'élève ; soit l'introspection mais aussi ce principe d'autopsie, point essentiel en ce qui concerne nos recherches. Enfin Meirieu développe à partir du Système Personnel de Pilotage de l'Apprentissage (S.P.P.A.), une approche systémique de l'activité cognitive en termes de perceptions puis de gestion et de communication de l'information. Une activité qui implique une recherche de concordance entre le système du formé et celui du formateur¹⁵⁹ (Meirieu, 2010b) ; une démarche somme toute analogue aux propositions de la Psychologie Neurolinguistique, ou PNL, lorsqu'elle se réfère à la relation de congruence nécessaire à la bonne médiation praticien/patient. Finalement, pour opérationnaliser le modèle individuel de l'apprentissage, Meirieu n'a pas posé un « entre-deux » entre conceptions pédagogiques mais a pris chez les unes et les autres des éléments, des outils encore, qui forgent ses propositions sur le concret des pratiques. Dès lors, les propositions avancées par Meirieu dans la vingt-deuxième édition d'*Apprendre ... oui mais comment* (2010b) sont à usage méthodologique. Meirieu y établit des « protocoles d'actions pédagogiques » à destination de l'enseignant, et établit des domaines de différenciation méthodologique impliquant des stratégies dominantes à solliciter¹⁶⁰ selon les occasions qui se présentent ; des protocoles qui ne sont pas inutiles pour qui souhaiterait exploiter le principe d'autopraxie.

Notre volonté de praticien et de chercheur était de proposer, si possible, un modèle opérationnel dans le cadre d'une individuation pédagogique « formative » centrée sur l'éducabilité cognitive de l'apprenant. Nous souhaitons répondre à cette interrogation prise à Ph. Meirieu à propos de la volonté d'enseigner : « *que fournissons nous à l'enfant, à l'élève, à l'étudiant, qui lui permettent de grandir, c'est-à-dire de comprendre les choses et les êtres, jusqu'à la situation scolaire elle-même pour accéder à l'autonomie ?* » (Meirieu, 1995a, p. 30). D'un point de vue didactique, Bruno Robbes (2009) recommande de garder trois axes de travail à l'esprit lorsqu'il s'agit d'enseigner : évaluer précisément en fonction de l'objectif choisi, être attentifs aux spécificités de chaque élève, adapter les démarches pédagogiques et didactiques aux situations, aux outils et aux techniques. Malgré tout, il n'en est pas moins vrai que certains élèves s'engluent dans leurs difficultés. Une problématique dans l'espace et le temps difficile à traiter dans des classes issues de la généralisation et de la

¹⁵⁹Jean-Louis Gouzien dans sa thèse de doctorat en Sciences de l'éducation : *Compatibilité des apprentissages et efficacité didactique : contribution à l'étude des interfaces systémiques* (1989) a montré que deux systèmes caractérisent la pratique individuelle de l'enseignant : le "système personnel de pilotage de l'apprentissage" (S.P.P.A.) et le "système personnel de pilotage de l'enseignement" (S.P.P.E.). Le premier exprime les styles cognitifs de l'enseignant, influençant les modalités de son enseignement qui représente le second système dans une perspective systémique https://books.google.fr/books/about/Compatibilit%C3%A9_des_apprentissages_et_eff.html?id=ahvDMwEACAAJ&redir_esc=y

¹⁶⁰ Voir les tableaux : Domaine de différenciation, pp. 143-147 et Apprendre, outil n°7 – Exploration, pp. 149-152.

massification post guerre. Un pari inclusif devenu complexe pour ces élèves dans son application au quotidien en classe ordinaire. Un pari inclusif qui impliquerait un contexte pédagogique particulier ce que confirme Ph. Meirieu lorsqu'il avance que parmi les élèves « *certaines sont capables d'être actifs dans une telle situation ; ils reconstruisent le savoir que le maître expose et se l'approprient ainsi. Mais d'autres, pour de multiples raisons, parce qu'ils ne disposent pas de certaines connaissances, parce qu'ils ont besoin d'une autre situation, parce que la méthode d'expositions ne correspond pas à leur propre démarche, d'autres décrochent, se découragent, échouent. Cependant, puisque certains réussissent, le maître ne songe pas à questionner sa didactique ...* » (Meirieu, 1995a, p. 97). Notre réflexion s'est plus particulièrement portée sur ces décrocheurs¹⁶¹. Au regard des trois axes précédemment énoncés, un processus inclusif opérationnel supposerait d'une part une attention particulière aux caractéristiques psychologiques de chaque élève en difficulté (individuation), et d'autre part de mettre en œuvre des démarches pédagogiques et didactiques qui soient plus particulièrement adaptées à chacun d'eux (autopraxie). Une pratique extérieure à l'école avec des jeunes décrocheurs en décalage avec le monde scolaire ne pourrait-elle pas permettre leur retour au sein de celui-ci ? Nous avons pensé que, pour ces élèves particuliers, une action pédagogique clinique, indépendante de la classe et adaptée à leur situation pourrait leur permettre de réintégrer leur cursus scolaire.

D'un côté, nous avons construit notre pratique d'orthopédagogue clinicien auprès des élèves en difficultés à partir de ce modèle pédagogique individualisé que propose Philippe Meirieu mais en ajustant les composantes à nos besoins pour renforcer une action que nous souhaitons avant tout formative. Notre argumentaire porte par conséquent sur les cinq composantes, listées, étudiées et développées par Ph. Meirieu pour construire, justifier aussi, sa proposition. Elles s'appliquent à tout type de modèle pédagogique selon cet auteur (Meirieu, 2010b) : 1) degré de didactisation, 2) type de situation pédagogique, 3) outils pédagogiques, 4) relation pédagogique, 5) type d'évaluation. Cette liste de préceptes, quoique non exhaustive, pourrait en effet définir un protocole de prise en charge de l'élève pour un orthopédagogue clinicien. Dès lors, nous avançons qu'à cette fin :

- Le degré de didactisation vis-à-vis du rapport aux savoirs enseignés renverra d'avantage aux pratiques sociales de référence de l'élève qu'à un savoir encyclopédique qui caractérise non pas une démarche formative mais un enseignement individualisé de type soutien scolaire
- La situation pédagogique est individualisée. Le guidage pédagogique y sera important.

¹⁶¹ La possibilité d'instaurer avec ces élèves des contrats pédagogiques individuels et diversifiés autour de la notion de réciprocité dans l'engagement entre maître et élève décrocheur pourrait être une option mais ce dispositif ne prend selon nous que peu en compte l'état psychologique de l'élève concerné. En outre, l'enseignant pourra-t-il instaurer une relation bienveillante à l'encontre de ce jeune en refus de l'institution ? Lire sur le dispositif du contrat pédagogique Meirieu, 1995a, pp. 155-162.

- Les outils peuvent être très variés : traditionnels (écrits, paroles, manipulation d'objets), technologiques (audio-visuel et informatique) comme cognitifs en lien avec les objectifs et les stratégies intellectuelles préférentielles de l'élève.
- Le type de relation pédagogique sera néo directif. Le formateur décide le mode de fonctionnement à l'avance mais le reconsidère pour que l'élève s'implique de lui-même dans la gestion et la régulation de la formation.
- Une évaluation « diagnostique » et non « pronostique » modulera la formation selon les besoins de l'élève. Mais une évaluation finale critériée peut être instaurée avec l'élève. Elle se situe dans le cadre d'une évaluation formative et en aucun cas sommative.

En ce sens, ces composantes, issues de la didactique, appliquées par Meirieu au modèle individualisé de l'apprentissage, pourraient poser le cadre fonctionnel d'une certaine praxie de l'orthopédagogue ; et plus particulièrement, nous semble-t-il, un cadre clinique où la qualité de la médiation orthopédagogue/élève relèverait bien de l'autopraxie. Ainsi apposée à ce modèle, l'autopraxie justifierait de fait la pédagogie des occasions.

D'un autre côté, en ce qui nous concerne, ce modèle interactif individualisé, parfois considéré comme un « conseil en méthodologie » (Pourtois et Desmet, 2012), nous met dans une situation individualisée de gestion des difficultés *a posteriori*. Certes il ouvre à la remédiation mais dans le cas de l'élève en échec le travail est lourd et la pente difficile à remonter pour permettre une inclusion scolaire véritable. La pédagogie des conditions ou pédagogie des occasions, si nous suivons Ph. Meirieu, oblige à une pratique de et dans l'urgence de l'échec. La pédagogie des occasions serait de fait une pédagogie de l'urgence ; d'où cette réserve que nous avançons. Parce que l'adage veut qu'il soit préférable de prévenir plutôt que de guérir, une autre gestion des processus cognitifs ne serait-elle pas plus efficace pour que l'élève soit plus apte à réagir à la diversité des situations ? Si ce modèle individualisé structure en quelque sorte la pratique de l'orthopédagogue clinicien, il ne répond pas, nous semble-t-il, à un des deux principes de sa praxie. En effet si l'autopraxie y trouve sa place, l'autopsie, cette individuation qui a pour objectif d'ouvrir l'élève à sa réflexivité, n'y est pas soulignée. En effet, Meirieu ne prend aux pédagogies endogènes que leur relation à l'apprentissage en termes de cognition. Dans le triangle pédagogique que cite Meirieu, son analyse du processus former ne concerne finalement que la posture enseignante. Ses propositions ne s'inscrivent que dans un rapport à sens unique vers l'élève, c'est faire l'impasse sur la posture apprenante. Nous avons donc supposé qu'un diagnostic global initial qui interrogerait l'élève pourrait éviter, si ce n'est l'échec, au moins un décrochage scolaire devenu aujourd'hui problématique pour l'Education nationale, en abordant la problématique de la réflexivité du sujet en termes d'autopsie. Toutefois notre hypothèse ne promeut pas le « dépistage systématique » mais des interventions ciblées lorsqu'un élève, ayant des besoins spécifiques d'apprentissage, présente des difficultés certaines mais encore mineures ; en

amont donc de tout décrochage. Au sein du rapport théorie-pratique qui définit le pédagogue (Houssaye et al., 1994), dans ce continuum qui rend la pédagogie dynamique nous avons par conséquent analysé les pédagogies de l'éducabilité cognitive qui traitent de la connaissance de soi avec l'intuition qu'elles pourraient favoriser le développement intellectuel de l'apprenant en l'impliquant dans la gestion de ses processus cognitifs par le biais de l'autopsie. Dans ces pédagogies, une certaine forme de diagnostic est omniprésente ; une volonté certes plus ou moins affirmée, mais cependant affichée, d'évaluer les caractéristiques cognitives ou la motivation chez les élèves. C'est cette question du diagnostic que nous allons donc traiter dans la partie qui suit. Nous l'avons démontré précédemment le diagnostic est de fait l'outil central de la pratique clinique de l'orthopédagogue clinicien. Objet de multiples querelles au Québec, il est devenu aujourd'hui l'élément indispensables de cette praxie mais quelles formes, quel statut, faudrait-il dès lors lui allouer dans le contexte éducatif français ?

2. Diagnostic pédagogique versus Profil Pédagogique

Issue d'un terme apparu au XVII^{ème} siècle (1621) dans la langue française et d'origine italienne (*profilo* : aspect d'un visage vu de côté), la notion de profil n'intégrera la discipline psychologique qu'au XX^{ème} siècle pour prendre le sens utilisé dans le cadre de notre thèse. Il définit dès lors l'ensemble des traits caractéristiques que présente une personne (DHLF, 2012). Avec Edouard Claparède (1873-1940), médecin neurologue et psychologue suisse, le profil prend un caractère normatif pour l'individu en l'impliquant dans une catégorisation par types de personnes, faisant suite à des tests psychologiques (Claparède, 1940) ; une catégorisation sur la base d'un diagnostic « scientifique » qui a fait couler beaucoup d'encre. Or, le Profil Pédagogique en Gestion Mentale défend une autre vision du diagnostic pédagogique, une vision plus souple certainement, traitant l'éducabilité cognitive du sujet également, et qui appuierait l'action clinique de l'orthopédagogue. C'est pourquoi, avant de préciser celui-ci, nous présenterons les débats idéologiques autour de la notion de « diagnostic pédagogique » pour en fixer le cadre. En France, ils virent s'affronter deux camps dans les années 90 à 2000 et la question du diagnostic alimente encore parfois la critique. Le paragraphe qui suit présente par conséquent, à travers cette notion de diagnostic pédagogique, les teneurs et les aboutissements de ces échanges, avant tout idéologiques¹⁶². Il est à noter que les diverses postures, en ce qui concerne les conceptions sur le diagnostic et son usage, ne

¹⁶² Si depuis Destutt de Tracy (1796), l'idéologie est une science nouvelle ayant pour objet l'étude des idées ainsi que l'étude du rapport qu'elles ont avec les signes qui les représentent (DHLF, 2012), il faut cependant donner ici à ce terme son sens commun, ou du moins celui que lui a conféré Reybaud en 1842 ; associant un ensemble d'idées à la notion de parti-pris ou encore de gouvernement. De fait, la notion de « diagnostic pédagogique » en France s'est affirmée au sein de différents mouvements qui s'opposent initialement d'un point de vue essentiellement théorique dans la conception qu'ils en ont.

sont pas sans rappeler le vécu Québécois. Sans doute ce modèle, précédemment cité, pourrait inspirer la réflexion pédagogique sur ce point, ou du moins la pratique clinique de l'orthopédagogue français. Nos choix professionnels ont résulté d'une réflexion personnelle sur ces conceptions autour du diagnostic. Dans cette recherche, nous avançons l'hypothèse que, dans le cadre du processus former, d'un certain type de diagnostic pédagogique, réalisé par un praticien et se centrant sur l'autopsie par le sujet de ses processus intellectuels, pourrait découler la réalisation du profil cognitif de ce dernier, non pas avec une visée de remédiation mais dans la perspective d'une gestion réflexive de ses processus ; condition indispensable pour se dégager d'une certaine urgence. Une démarche qui concèderait à l'orthopédagogue sa dimension clinique mais qui viserait également l'individuation de l'apprenant par la médiation orthopédagogique.

a. Les ambiguïtés du diagnostic pédagogique

Du grec *diagnôse* (à partir de *dia-*, à travers, et *gnôse*, la connaissance, le discernement) le diagnostic dans sa signification originelle médicale est porteur de l'idée d'une capacité à discerner (*supra*). En d'autres termes, d'acquérir la connaissance à travers des signes observables ou symptômes. Par extension, hors champ médical, le diagnostic (1899) fait référence à une analyse approfondie d'une situation toute à la fois grave et complexe pour en déduire des solutions ou des actions à prendre (DHLF, 2012). Cette évolution conceptuelle du terme fait du diagnostic l'outil de la remédiation ; loin de sa signification première. Ce sens, devenu commun, s'est finalement généralisé à l'ensemble des disciplines. En psychologie plus spécifiquement, il évoque une synthèse établissant les caractéristiques psychologiques d'un individu en vue d'un traitement ou d'une orientation (<http://www.cnrtl.fr/definition/diagnostic>). Cette perspective a nourri les débats quant à son application en pédagogie cognitive. En d'autres termes, il s'agit d'envisager désormais l'avenir du problème soulevé par un usage des diagnostics qui, comme au Québec, tend à devenir exponentiel lorsqu'il est associé à la difficulté scolaire. Or, un diagnostic différent, plus proche du discernement ne serait-il pas plus légitime d'un point de vue pédagogique ?

La question du diagnostic pour ce qui concerne la pratique de l'orthopédagogie sur le sol français est en effet tout aussi cruciale que dans le contexte québécois. Le sujet a été posé dès 1909 par Alfred Binet lorsqu'il militait en faveur d'un diagnostic d'intelligence dans le cadre de l'orthopédie mentale (Binet, 1973). Son décès en 1911 a laissé cette question en suspens, et sa proposition méconnue... (*supra*). Sans revenir ici sur la problématique du diagnostic à l'échelle québécoise, il est certain que l'accumulation de diagnostic médicaux pour régler la problématique de l'échec scolaire français est tout aussi significative que sur le sol canadien. Si certains chercheurs comme Hervé Benoit ont étudié plus précisément cette question en tant que nécessité pour que l'inclusion scolaire soit concluante la proposition s'arrête là (Benoit, 2008, 2018). Pour J.

Prud'homme (2018), établir un diagnostic : c'est s'inscrire dans une tension professionnelle véhiculée par le sens donné à ce terme selon qu'il soit pris dans sa conception médicale de diagnostic catégoriel ou selon une volonté pédagogique de diagnostic non catégoriel (*supra.*). Cependant cette tension existerait également au sein même de la conception pédagogique du diagnostic ; un diagnostic pédagogique indispensable à la pratique de l'orthopédagogie. En définitive, les orthopédagogues cliniciens opèrent en France sur une base de diagnostic(s) dans un contexte au demeurant ambigu (*supra.*).

Sur la base des théories sur la différenciation pédagogique, et plus précisément en termes de gestion des différences, le projet de diagnostic, avancé par Ph. Meirieu, serait d'« *introduire des chemins adaptés aux besoins, aux profils, aux types de rapport au savoir, aux motivations des élèves pour que par itinéraires différents, tous puissent s'approprier les mêmes savoirs* » (Meirieu, 1996, p. 7). Ce que Meirieu pose, dans les pas de Durkheim finalement (*supra.*), c'est une proposition plus formelle peut-être du diagnostic pédagogique ; un diagnostic individuel portant à la fois sur la cognition et sur les motivations de l'apprenant. Un diagnostic qui certes déterminerait les traits psychologiques de l'apprenant mais qui, au-delà de ce premier niveau d'analyse, l'inscrirait dans la subjectivité des rapports interindividuels enseignant/apprenant, dans une perspective éducative. Un diagnostic qui, par conséquent, aurait une visée formative, et qui ferait du savoir un tiers intervenant ; pour reprendre les propos précédemment cités de Jean Houssaye (1992). Ce nouveau diagnostic serait en définitive mis au service de l'action pédagogique, et dépasserait ainsi l'usage qu'en fait habituellement la psychologie cognitive.

En raison du rôle que le diagnostic pédagogique pourrait tenir dans la pratique clinique de l'orthopédagogue, il nous semble nécessaire d'approfondir la teneur du débat dans le cadre de cette recherche. Au sein de la conception pédagogique cognitive traditionnelle, deux grands courants se sont en effet opposés. Moins virulents aujourd'hui, ils n'en constituent pas moins des axes réflexifs pour la recherche en ce qui concerne les approches pédagogiques ayant trait à la cognition¹⁶³. Du fait de leur fondement psychologique ou pédagogique, elles privilégient l'une ou l'autre voie en ce qui concerne le diagnostic pédagogique. Nous aborderons l'historicité des débats du point de vue pédagogique parce qu'ils touchent directement à la clinique de l'orthopédagogue mais aussi parce que les propositions, recherches et travaux sous cet angle précisent davantage, nous semble-t-il, la nature de ce diagnostic.

¹⁶³ Cette grille de lecture pourrait être appliquée à l'analyse que propose M. Sorel en ce qui concerne les pédagogies de l'éducabilité cognitive (Sorel et al., 1994).

1) Un « diagnostic pédagogique *a priori* »¹⁶⁴ : Le courant issu du principe du diagnostic *a priori* ou encore « gestion technocratique des différences » est souvent vivement critiqué par les chercheurs en pédagogie. La « méthode d'enseignement programmé » de Burrhus F. Skinner (1904-1990), psychologue américain behavioriste, est à la source de ce conflit idéologique musclé. Le courant dit technocratique en pédagogie cognitive est ainsi accusé d'établir un diagnostic individuel préalable éradiquant chez l'apprenant toute possibilité de liberté de choix ou d'évolution. Une pédagogie de la programmation et du contrôle qui met en place des progressions linéaires au cours de situation de travail à guidage très élevé.

Pour Ph. Perrenoud (1996b), il s'agit d'un rêve : celui « *d'en savoir d'avance suffisamment sur chaque élève pour lui proposer constamment une situation d'apprentissage faite sur mesure* » (p. 11). La différenciation ne peut s'effectuer selon lui que dans une situation interactive et non en amont des situations d'apprentissage (régulation proactive), ou lors de la remédiation : régulation rétroactive¹⁶⁵. C'est dans l'interaction relationnelle avec l'élève sur une tâche que celui-ci se dévoile.

Dans ce qu'il intitule le « moment Claparède », Ph. Meirieu s'élève également contre « *un univers de perfection programmée où les choses n'adviennent que selon des plans savamment élaborés. Tout ce qui est humain est alors banni ; la moindre initiative est exclue et l'apprentissage, en tant qu'il est subversion inévitable d'un système où chacun aurait une place définitivement attribuée, est interdit (...) je ne crois pas souhaitable d'aller vers une pédagogie individualisée où tout serait prévu et où un diagnostic rigoureux porté sur chaque apprenant permettrait de lui affecter un travail individuel précis* » (conférence, Meirieu, 1991). Le propos est certes fort car est-il possible de bannir tout ce qui est humain¹⁶⁶ chez l'homme ? Nous pensons que cette adresse de Meirieu, lors d'une conférence, vise à marquer les esprits. Elle serait une procédure de style, une exagération d'une situation de l'ordre du

¹⁶⁴ Cette terminologie est empruntée à Ph. Meirieu (1996). Il s'agit pour lui d'un principe qui s'oppose à celui de l'inventivité régulée ; principe qu'il défend avec son modèle individualisé d'apprentissage et son rapport à la pédagogie des occasions. Le diagnostic *a priori* se justifie parce qu'il permet la différenciation pédagogique sur le plan de la didactique. Dans ce cadre, l'information contient en germe la remédiation. Parce que le diagnostic permet de catégoriser le sujet, des solutions peuvent être associées aux typologies issues des classements. Tout est prévisible et le parcours rééducatif peut être balisé. Il repose sur une objectivation du sujet qui s'inscrit dès lors dans une logique inéluctable. Il s'agit donc d'un diagnostic finalement définitif. Bien loin en définitive du sens initial d'« *a priori* » qui renvoie plutôt à la notion d'un savoir qui n'aurait pas besoin de l'expérience pour se constituer https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/a_priori/4822. Nous avons conservé dans la présentation et l'évaluation de la conception même du diagnostic *a priori* la dimension didactique voulue par Meirieu.

¹⁶⁵ L'auteur s'appuie sur l'article de Allal L. (1988). Vers un élargissement de la pédagogie de maîtrise : processus de régulation interactive, rétroactive et proactive. In Huberman M. (dir.) *Assurer la réussite des apprentissages scolaires. Les propositions de la pédagogie de maîtrise*. Paris, Delachaux et Niestlé, pp. 86-126.

¹⁶⁶ Nous pensons que cette adresse, lors d'une conférence, visent à marquer les esprits. Elle serait une procédure de style, une exagération d'une situation de l'ordre du fantasme qui ne peut pleinement s'appliquer aux travaux d'Edouard Claparède sous cet aspect. Même si ce dernier a défendu en ce sens une approche scientifique dans la gestion des capacités chez l'élève, elle est à mettre en perspective avec ce qui touche à la motivation du neurologue suisse (Claparède 1940, 2017 ; Capitanescu Benetti & Maulini, 2017).

fantasme qui ne peut pleinement s'appliquer aux travaux d'Edouard Claparède (1873-1940), sous cet aspect. Même si le médecin, neurologue et psychologue suisse, a défendu en ce sens une approche scientifique dans la gestion des capacités chez l'élève, elle est à mettre en perspective avec ce qui touche à la vraie nature de sa motivation ; soit apporter une aide pédagogique des plus efficace à l'élève (Claparède 1940, 2017 ; Capitanescu Benetti & Maulini, 2017). Il n'en est pas moins vrai qu'en ce sens, et encore avec cette réserve du fait de la nature humaine, un certain mésusage du diagnostic pédagogique *a priori* enfermerait d'une part l'élève dans des procédures pré établies en fonction de son profil et sans possibilité d'en sortir. Il serait alors un outil de contrôle institutionnel sur le sujet, le privant de sa liberté. D'autre part, ce diagnostic figerait l'apprenant dans ses différences et dans des classifications immuables, avec une visée d'optimisation maximale en fonction de ses capacités¹⁶⁷. Le schéma ci-dessous résume cette vision du diagnostic :

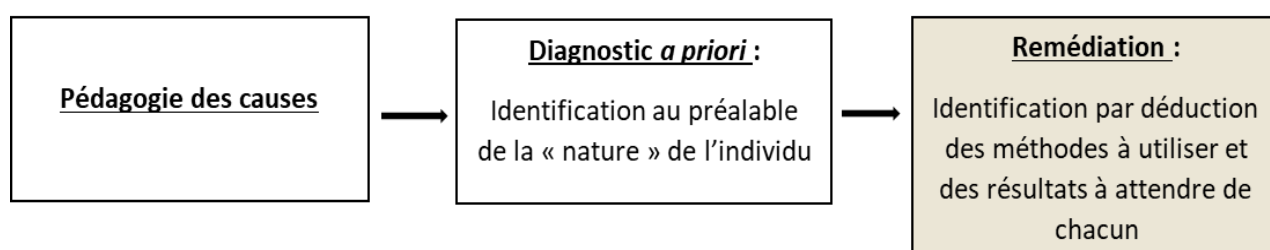


Figure 13. Positionnement et effets du diagnostic *a priori*¹⁶⁸

Ce schéma reprend et applique en définitive la dimension causale du diagnostic médical au diagnostic pédagogique. Il en résulte une recherche de remédiations pédagogiques. A l'heure actuelle et dans un contexte où crise scolaire et réformes s'affrontent, il est finalement plus que répandu dans nombre de pratiques ayant trait au *coaching* scolaire ou parmi les PNE (orthophonistes, ergothérapeutes *etc.*). Si cet usage du diagnostic peut être discutable pour certains, il demeure cependant un outil d'accompagnement pédagogique efficace pour d'autres.

Aussi faut-il relativiser les propos de Meirieu. Plus spécifiquement, la critique du pédagogue à l'époque (1996) s'adressait à la pédagogie expérimentale, connue également en tant que psychopédagogie ; ou du moins à une certaine conception de la psychopédagogie

¹⁶⁷ Cette problématique se retrouve dans plusieurs autres écrits de l'auteur, exprimée plus ou moins fortement (Meirieu, Méthode pédagogique. *Petit dictionnaire de pédagogie* ; 1995c, 1996). Cité également par Perrenoud, 1996.

¹⁶⁸ D'après Meirieu, 1996, p. 10 et p. 13.

traditionnelle¹⁶⁹. La pratique pédagogique, résultant donc de l'observation psychologique, se résumerait selon lui à une simple application des solutions prescrites par cette dernière. Parmi les psychopédagogues visés par la critique, il faut citer principalement Edouard Claparède, son compatriote Adolphe Ferrière (1879-1960)¹⁷⁰, pédagogue ainsi que, dans un premier temps, le philosophe et pédagogue : Antoine de La Garanderie¹⁷¹. Ce courant chercherait à « déduire de la nature attestée de l'individu, ses besoins en matière de contenus et de méthodes et, par-là, sa trajectoire intellectuelle et sociale » (Meirieu, 1996, p. 11). Un présupposé qui annonce des classifications possibles et une réduction de l'individu à sa seule dimension rationnelle selon l'auteur¹⁷². D'une part, la référence à l'œuvre de Michel Foucault doit être ici tempérée car c'est occulté le projet du philosophe qui, à travers une généalogie du sujet, est animé par l'idée que la liberté peut être définie comme la connaissance des déterminismes qui régulent nos conduites. D'autre part, Il est certain que si cette critique a été souvent reprise dans les années 2000, le développement des neurosciences n'exclut pas aujourd'hui une certaine éthique et les risques de dérive qui étaient stigmatisés alors (Meirieu, 1996) sont désormais considérés et intégrés par la recherche dans ce domaine. Ainsi le modèle behavioriste de l'enseignement, décrié par le pédagogue n'est plus d'actualité, et l'idée même d'une adaptation, au moins locale, de l'enseignement à certaines caractéristiques individuelles, ne semble pas forcément relever d'un délire de tout contrôler.

Par ailleurs, si le développement de la psychologie cognitive et différentielle en termes de variabilité interindividuelle reconnaît l'existence de types ou traits de caractère propres aux humains qui justifient des approches pédagogiques particulières et adaptées, nous avons montré précédemment que les découvertes sur la variabilité intraindividuelle récusent la possibilité d'effectuer des diagnostics *a priori* standardisés. Et que la loi en psychologie n'est plus celle du général mais d'avantage celle du particulier (*supra.*). Le diagnostic pédagogique *a priori* de l'ordre du général et systématique a donc connu ses heures de gloire mais est en définitive devenu obsolète. Il se heurte en effet à une richesse intraindividuelle chez l'humain étant donné sa vicariance (*supra.*). Les nouveaux tests d'intelligence sont là pour le prouver ; privilégiant dans leur interprétation l'analyse de la dispersion des résultats plus qu'un résultat

¹⁶⁹ D'autres modèles (qu'expérimentaux) sont possibles. De fait, ils ne sont pas sans impacter la pratique de l'orthopédagogue qui se doit de les connaître si ce n'est de les maîtriser (*supra.*)

¹⁷⁰ Deux ouvrages sont particulièrement visés par l'auteur : Claparède E. (1921). *L'école sur mesure* et Ferrière A. (1941). *Vers une classification astrologique des types psychologiques*.

¹⁷¹ Les deux hommes sont contemporains. La relation entre A de La Garanderie et Ph. Meirieu s'est construite dans un premier temps sur un malentendu. Pour Meirieu, la présentation initiale de la théorie de la Gestion Mentale a été comprise comme une réduction aux seules « modalités de traitement de l'information » avant d'évoluer vers une acceptation de la notion de Profil Pédagogique. Lire à ce propos Meirieu Ph. (1995b). pp. 65-77.

¹⁷² Pour étayer son propos, Meirieu fait par la suite référence à l'ouvrage de Michèle Foucault (1975) : *Surveiller et punir*. Foucault a en effet démontré d'une part le poids du modèle panoptique sur les institutions d'éducation et d'autre part a analysé la démarche rationnelle des sociétés occidentales pour objectiver l'humain.

global (Grégoire, 2009, 2017 ; Grégoire & Wierzbicki, 2007 ; Jumel & Savournin, 2009 ; Jumel, 2017 ; Labouret & Grégoire, 2018). De fait, ce sont des formes nouvelles de diagnostics *a priori* individualisés qui occupent aujourd'hui le terrain de la difficulté scolaire, et dont le développement exponentiel caractérise désormais le contexte éducatif inclusif (Benoit, 2008, 2018 ; Prud'homme J., 2018 ; Tardif, 2012 ; Tardif & Levasseur, 2005 ; Tardif & Mukamurera, 1999). Il reste que la remédiation psychopédagogique dans ce nouveau contexte s'appuie encore très souvent sur l'observation et ne permet pas l'invention. C'est ce point que nous retiendrons de l'analyse qu'a faite Meirieu de ce type de diagnostic. Ainsi les débats autour du diagnostic *a priori* ont permis non pas de caractériser la nature du diagnostic pédagogique mais bien plus d'en préciser les limites

- 2) **Un diagnostic pédagogique *a posteriori*** : Meirieu défend un second courant, celui de « l'inventivité régulé » que nous avons détaillé précédemment d'un point de vue méthodologique dans le cadre du modèle pédagogique individualisé¹⁷³. Le pédagogue s'appuie sur la réflexion de Paul Ricoeur¹⁷⁴ pour justifier de la nécessité d'une pédagogie des conditions. S'il s'agit désormais d'« *accepter de centrer sa démarche pédagogique sur l'ipse, ce n'est pas renoncer à prendre en compte les « caractères » différents qui ressortent de l'idem, ce n'est pas renoncer à faire des propositions différentes pour s'ajuster sur ce que nous apprenons de ces idem... c'est passer d'une pédagogie des causes à une pédagogie des conditions* » (Meirieu, 1996, p. 13). En d'autres termes, il est entendu par Meirieu que la pratique de l'inventivité régulé porte sur une différenciation pédagogique qui doit désormais se focaliser sur la circulation narrative entre les deux identités que sont l'*idem* ou « mêmété », et l'*ipse* ou « du soi-même », ipséité aussi ; une circulation, explicité par Ricoeur, qui soutient la mutation tout au long d'une vie humaine et des promesses à venir. Elle distingue le modèle de la permanence substantielle de celui de la permanence dans le temps. Elle ouvre aussi le sujet à son identité narrative, en d'autres termes à la manière dont un individu se comprend lui-même faisant de son histoire certes une histoire fictive ou encore subjective, mais faisant aussi de lui un sujet réflexif. C'est-à-dire que Meirieu dans sa conception de la différenciation pédagogique recommande à l'enseignant, conscient de son « impouvoir », d'accepter de rechercher les conditions qui permettraient à chaque élève « *de se révéler et d'oser sa propre*

¹⁷³ Deux ouvrages de références, ont influencé Ph. Meirieu. D'une part *L'individualisation de l'enseignement* d'Henri Bouchet, paru en 1933, qui sur la base des « lois de l'individualité » récuse toute pédagogie *a priori* et d'autre part *Types et groupes de caractères* de Maurice Debesse (1947) qui défend la révision constante de toute classification (Meirieu, 1991). B Robbes (2009, Annexe 2) présente un tableau récapitulatif et comparatif des courants pédagogiques cognitifs.

¹⁷⁴ Meirieu se réfère au texte de Paul Ricoeur, *Soi-même comme un autre*, Le Seuil, Paris, 1990.

liberté, sa libre différence » (p. 14). Loin de l'enfermer par la maîtrise, il le mettrait donc en projet de devenir, autoriserait le changement, l'ouvrirait à sa liberté. Certes, mais comment ?

Meirieu « préfère, et de très loin, une pédagogie individualisée tâtonnante où l'on cherche ensemble, avec les apprenants, des modalités de regroupement provisoires, où l'on examine les difficultés rencontrées, où il reste de « l'ouvert » dans l'organisé, où l'organisé est constamment repensé et reconstruit en fonction de ce qui se passe dans cet « ouvert » » (conférence, Meirieu, 1991). De là ce terme « d'occasion », cette conjoncture précédemment définie (*supra.*) engendrée par la conscientisation de la difficulté scolaire et gérée pédagogiquement au cas par cas par l'enseignant, qui se manifeste dans une succession d'actions, d'essais et d'ajustements. Si cette conception de la pédagogie individualisée ou pédagogie des occasions, est fondatrice du modèle individualisé de l'apprentissage, la centration sur un apprenant participatif est, ici, à retenir dans les propos que tient Meirieu. Cependant, le modèle individualisé de l'apprentissage de 1996 n'annonce pas ce concept d'apprenant participatif contrairement à ce que l'auteur avait signifié quelques cinq années auparavant. Les aménagements de 2010, s'ils précisent une approche cognitive en termes de « style cognitif », restent encore flous en ce qui concerne les modalités d'accessibilité qui permettraient à l'élève d'en prendre conscience. Dès lors, la restauration de l'unité, ou circulation narrative, résultante de l'action pédagogique relève, nous semble-t-il, plus de la didactique classique au niveau des apprentissages que d'une action qui agirait sur un processus formateur. Si ce modèle présente par conséquent une gestion nouvelle de la difficulté scolaire du fait de l'enseignant, il ne propose pas d'options clairement innovantes hors démarche didactique. S'il éclaire d'une certaine façon la praxie enseignante au niveau des apprentissages, il ne représenterait qu'une des facettes de la fonction de l'orthopédagogue : celle qui s'applique à l'accompagnement scolaire en ce qui concerne les formes d'apprentissages.

De plus la question du diagnostic pédagogiques demeure. Le diagnostic pédagogique est en effet au cœur de la praxie de l'orthopédagogue (*supra.*) ; un diagnostic non pas médical à visée curative mais qui serait informatif et formatif. Or, dans la proposition de Philippe Meirieu le diagnostic pédagogique demeure implicite et propre à la pratique enseignante. Il ne se caractérise que par un prélèvement ponctuel d'indices¹⁷⁵, et fait appel à la mémoire pédagogique enseignante pour restaurer une unité didactique ; en facilitant les conditions nécessaires à celle-ci, mais d'une part la notion de diagnostic n'est finalement pas clairement

¹⁷⁵ Deux types d'évaluation interviendraient dans ce cas : une évaluation diagnostique, avant apprentissages, pour déterminer les pré-requis structurels ; soit une recherche des capacités de l'élève, et une observation des stratégies individuelles sur une base d'évaluation formative qui régulerait la première (Meirieu, 1996).

signifiée en tant que telle. D'autre part, ce diagnostic n'est du ressort que du pédagogue, et non de l'élève lui-même. Quid de la médiation de l'(ortho)pédagogue dans une perspective formatrice de l'apprenant ? Par ailleurs, le diagnostic ainsi présenté dépend d'une situation *a posteriori* liée à l'émergence d'une difficulté ponctuelle. Il ne s'adresse donc pas aux enfants dont l'intelligence diffère de la norme usuelle. Il ne peut donc pas être opérationnel envers ces EBEP, dans la permanence de leur singularité. Enfin le sujet ne participe finalement pas à son élaboration contrairement aux principes que véhicule la notion d'identité narrative ; au mieux confirme-t-il par son comportement le bon ou le mauvais diagnostic de l'enseignant. Nous avons réalisé le schéma de synthèse suivant à partir des différents éléments constitutifs de la théorie de Ph. Meirieu sur la pédagogie des conditions, le statut du diagnostic pédagogique et l'inventivité régulée qui en découle :

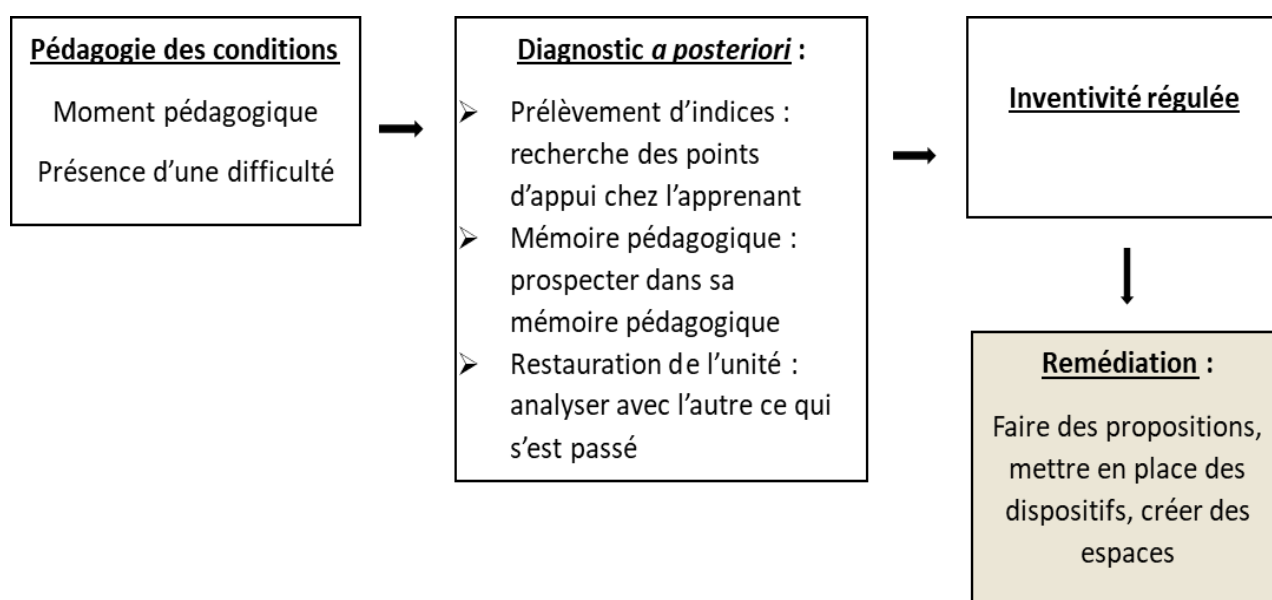


Figure 14. Positionnement et effets du diagnostic *a posteriori*¹⁷⁶

En définitive, le principe de l'inventivité régulée repose sur un diagnostic pédagogique de fait implicite qui relève de la seule pratique enseignante, au quotidien. Il pourrait par conséquent être un outil mis au service du traitement de la gestion pédagogique des différences. Il autoriserait si ce n'est une dynamique du moins une temporalité en ce qui concerne cette problématique, en l'associant à une notion d'itinéraire mental individuel au niveau des apprentissages, mais il se centre sur une prise d'indices sur le plan des capacités de l'élève

¹⁷⁶ Plusieurs modèles sont à l'origine de ce schéma de synthèse (Meirieu, 1995a, p. 122 ; Meirieu, 1996, p.14 et p. 23).

(*supra.*), et non cognitifs. Sans programmer de remédiation d'ordre médicale, ni avec une visée « d'étiquetage » psychologique, il ouvre la procédure à une forme de « tâtonnements pédagogiques », à une évaluation des effets également mais pour mieux les questionner. Meirieu oppose donc au principe d'un diagnostic *a priori*, trop déterministe selon lui, celui de l'inventivité régulée quoique que sur des bases psychologiques relativement incertaines pour finir. Si la notion de diagnostic pédagogique s'associe bien à la gestion des différences, elle est finalement d'un nouvel ordre dans ce modèle conditionnel d'individualisation. L'objectif est d'outrepasser l'enseignement frontal qui, indifférent aux différences, engendre l'inégalité. Autre ambition : briser les relations aléatoires interindividuelles et apprendre concrètement à l'élève son métier. Dans le contexte d'une pédagogie des conditions, l'enseignant forme donc didactiquement l'élève au cas par cas dans le cadre de la classe mais, bien que l'intention y soit, il ne semble pas que ce dernier développe de son côté une identité narrative. Ce modèle initialement basé sur un échange enseignant/apprenant reste de fait unilatéral en faveur de la posture enseignante.

Ce modèle individualisé nous paraît difficile à établir en classe hétérogène et dans la crise scolaire actuelle. En effet, au regard de la situation scolaire en générale, nous nous interrogeons sur les moyens alloués à l'enseignant pour établir un diagnostic de cet ordre pour chacun des élèves en difficulté dans sa classe ; et plus particulièrement en ce qui concerne les hauts potentiels dyssynchrones globalement méconnus et objets de nos travaux. Autre interrogation à considérer, celle sur la posture pédagogique définitivement tournée vers l'apprentissage et, pour finir, l'acquisition d'un savoir, plus que sur une individualisation toute à la fois formative et cognitive. Enfin, grand absent de ce modèle l'aspect affectif en termes de motivation ou conatif pour la psychologie. Absence reconnue par Meirieu (1995a) qui admet « *que la spécificité de l'Ecole, ce pourquoi elle est le moins mal équipée, la seule mission qui puisse vraiment la justifier, est de contribuer à la construction des personnes en s'appuyant spécifiquement sur le cognitif. D'autres lieux, d'autres institutions, d'autres personnes ont reçu formation et mandat pour s'appuyer sur le vécu affectif* » (p. 98). Meirieu lui-même relève par conséquent une limite de l'école ; une école qui traditionnellement reste engagée dans la transmission du savoir en ajustant cette dernière au domaine cognitif et aux découvertes neuroscientifiques mais qui exclut les aspects conatifs de la personne. Il nous semble dès lors difficile d'établir une identité pédagogique de l'élève hors prise en compte de ce domaine significatif de la personnalité de l'apprenant.

Dès lors, bien qu'un consensus semble s'être établi progressivement entre les chercheurs, nous avons exploré d'autres voies qui pourrait faire d'une certaine forme de diagnostic pédagogique,

à la fois cognitif et conatif, un des éléments clé de la praxie de l'orthopédagogue clinicien auprès des élèves à besoins spécifiques ou en grande difficulté scolaire.

b. Le Profil Pédagogique : une individuation de l'accompagnement pour un sujet réflexif

En 1980, paraissent *Les profils pédagogiques* d'Antoine de La Garanderie (1920-2010). L'auteur désigne « *par l'expression de profil pédagogique la représentation figurée des habitudes évocatives et des langues pédagogiques dont elles sont des formes d'expression* » (de La Garanderie, 1980, p. 104). Ce livre est le précurseur d'une œuvre qui ne cessera de s'enrichir jusqu'au décès de l'auteur, mais c'est dans ce premier ouvrage que les termes spécifiques d'un profil tant pédagogique que cognitif sont posés. Par habitudes évocatives, A. de La Garanderie entend ainsi des procédés intellectuels naturels de traitement de l'information propres à un sujet lors de la réalisation d'une tâche. C'est-à-dire qu'ils ont pour origine une réflexion spontanée ; soit un retour de la conscience sur une perception dont la résultante est une image mentale ou évocation ; évocation que nous présenterons par la suite dans la cadre de la méthodologie du Profil Pédagogique. Ces procédés finissent par devenir machinaux, ou encore automatiques, d'où ce terme d'habitude. A cette époque initiale de la réflexion de La Garanderie, ces habitudes sont de deux espèces : auditive ou visuelle ; parfois sous ces deux formes chez certains sujets. Une troisième espèce d'habitude évocative liée au mouvement sera explicitée ultérieurement par l'auteur et viendra s'ajouter aux deux précédentes (de La Garanderie, 2006a). Elles sont constitutives de l'intelligence parce que liées à un fonctionnement mental au niveau de la mémorisation et de la compréhension du monde extérieur. Elles ont de fait des conséquences pédagogiques car elles engendrent des activités verbo-motrices ou scripto-motrices (de La Garanderie, 1980, 2013).

La notion de langue pédagogique découle de la précédente. En effet, les habitudes constituent une langue puisqu'une langue « *est pour le sujet connaissant son moyen propre de communication avec le passé : forme de mémorisation, et avec l'intelligible : forme de sa compréhension* » (de La Garanderie, 2013, p 105). La langue est donc la résultante de la fonction des habitudes évocatives. De plus par langues pédagogiques, l'auteur entend d'abord une langue pédagogique dite maternelle qui privilégie une espèce d'habitude à l'autre ; Le sujet pensant l'utilise en priorité lors d'une recherche de sens très tôt dans sa vie d'une part et de façon naturelle d'autre part. Elle est constituée par des évocations d'un même type (visuelles, auditives, tactiles). Cependant l'observation a montré qu'une seconde langue pédagogique pouvait être associée à la précédente pour la renforcer lors de certaines actions comme la mémorisation ; faisant alors apparaître plusieurs niveaux ou paramètres (du concret à l'abstrait. *Infra.*) au sein d'une évocation (Gaté, Payen de La Garanderie et al., 2009). Même si la notion de profil a depuis nettement évolué chez cet auteur, le terme en tant que tel s'est popularisé au point que la notion de Profil Pédagogique soit souvent associée aujourd'hui à la Gestion

Mentale. La Gestion Mentale a été ainsi nommée en référence aux gestes mentaux nécessaires à l'apprentissage. Elle s'est développée à partir des années 80 dans un contexte psychopédagogique dynamique. Concrètement, la Gestion Mentale explore, décrit et étudie les processus intellectuels dans leur diversité individuelle. Plus précisément, il s'agit d'une analyse par le sujet de sa conscience cognitive à partir de ses habitudes mentales, lors d'une prise d'information, de son traitement et de sa restitution. Dans un premier moment, la présentation qui suit des éléments constitutifs du Profil Pédagogique en Gestion Mentale a pour visée d'en caractériser l'objet. Nous aborderons ensuite sa structure et son fonctionnement puis son éthique.

1) Méthodologie du Profil Pédagogique : La réalisation d'un Profil Pédagogique en Gestion Mentale n'est pas sans exiger une certaine méthodologie. On ne trouvera pas dans les travaux d'Antoine de La Garanderie de « protocole » spécifique d'application. Si un profil de cet ordre doit aujourd'hui explorer les différents éléments de la Gestion Mentale, le praticien est plus ou moins libre dans ses procédures d'approche. Toutefois, il doit maîtriser tous ces éléments inhérents au Profil Pédagogique, ainsi que le vocabulaire spécifique à la pédagogie de la Gestion Mentale ; le Dialogue Pédagogique en Gestion Mentale que nous développerons ensuite étant l'outil de référence de la pratique. Cette sous-partie a donc pour objet de présenter ou de clarifier les « fondamentaux » de la Gestion Mentale d'un point de vue méthodologique et éthique.

Le Profil Pédagogique œuvre sur les trois niveaux du « *trptyque conceptuel de la Gestion Mentale* » énoncé par Jean-Pierre Gaté (Gaté, 2012, p. 20). Cette grille de lecture que propose l'auteur éclaire la théorie, et permet d'introduire au demeurant les concepts fondamentaux qui la constitue.

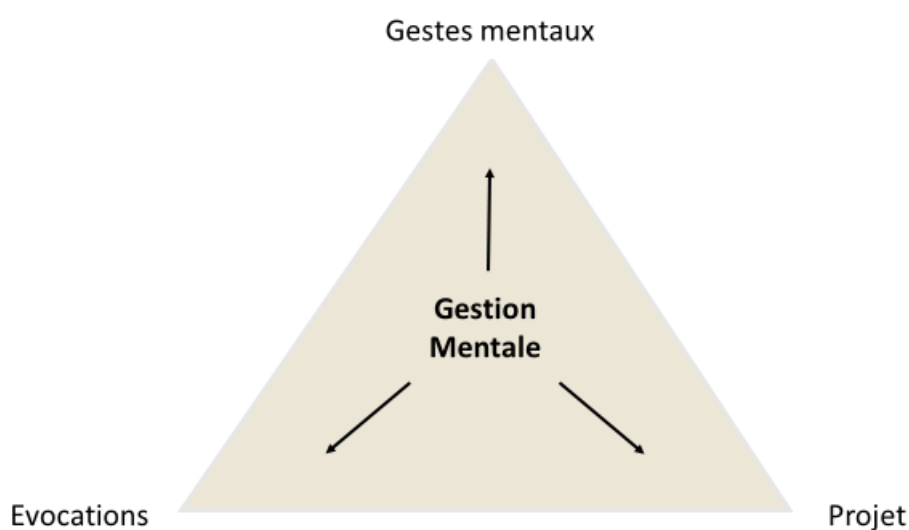


Figure 15. Triptyque conceptuel de la Gestion Mentale d'après J. -P. Gaté (2012)

Modèle tripolaire, ce triptyque articule entre eux les trois pôles que sont les évocations, les gestes mentaux et la notion de projet. Une évocation est un mode de présence mentale de l'objet initialement perçu. Son statut est de faire vivre mentalement l'information. Au nombre de cinq, les gestes mentaux de l'Attention, de la Mémorisation, de la Compréhension, de la Réflexion et de l'Imagination créatrice sont des opérations mentales, ou gestes mentaux, significatives de la pensée en mouvement. Ils ont une structure et une vocation précise et sont enseignables. Le projet par ailleurs est une structure d'intentionnalité qui se traduit en actes. Il donne son sens à l'activité mentale en termes de direction, de signification mais aussi permet une anticipation de l'acte. Ces trois niveaux dans leurs interactions : évocations, gestes et projet sont toute à la fois les tenants et les aboutissants de ce triptyque et assurent l'architecture du Profil Pédagogique. Cette grille de lecture de la conscience en mouvement que propose cette approche particulière aussi bien au sujet qu'au praticien ne pourrait-elle pas être un des outils fondamentaux de la relation orthopédagogique sur le plan de la clinique ?

La praxie du Profil porte d'un côté sur « *la nécessité pour la conscience d'effectuer un geste pour atteindre le sens du savoir* » (Gaté et al., 2009, p. 37). Ainsi une gestuelle cognitive existe autour de l'attention, de la mémorisation, de la compréhension, de la réflexion et de l'imagination créatrice ; chaque geste ayant une structure cognitive spécifique et enseignable. D'un autre côté sur « *la capacité de la conscience de pouvoir gérer de façon autonome des expressions mentales* » (p. 37) ou « évocations » de nature verbale, auditive,

visuelle, olfactive, tactile, ou gustative. Elles se concrétisent dans des habitudes évocatives que le sujet peut conscientiser afin de faciliter ses apprentissages. Ce sont ces éléments spécifiques à la Gestion Mentale et qui structurent la pratique du Profil que nous avons ici détaillés. Sans être une méthode en soi, ils sont constitutifs d'une grille de lecture qui guide à la fois la démarche du praticien et celle du sujet qui est ainsi amené à réaliser les particularismes de son fonctionnement intellectuel.

Les « outils fondamentaux de la théorie » que sont l'espace, le temps et le mouvement l'inscrivent dans un rapport à la connaissance. Ainsi la pédagogie de l'acte de connaissance passe par une quête de sens. En d'autres termes, « *tout l'art de la pédagogie du sens consiste à rendre possible la rencontre entre les vécus de sens de l'apprenant et le sens institué du savoir* » (de La Garanderie, 2006, pp. 70-71). Pour Antoine de La Garanderie le sens doit être vécu à la fois comme une signification et comme une sensation. L'homme doit « *vivre le sens par le corps et par la pensée* » (pp. 70-71). Si le sens est premier, le champ dans lequel il se déploiera est aussi identifiable. Par l'analyse du vécu individuel, le cadre de la connaissance ou « lieu de sens » peut être espace, temps ou mouvement. S'inscrire dans ce cadre, c'est se mettre en « projet de faire ». Le projet est donc nécessaire à l'acte de connaissance. Il initie une motilité ; soit une mise en route volontaire.

Des gestes techniques ou gestes mentaux sont identifiables dans ce contexte :

- L'acte perceptif fait appel aux cinq sens de l'homme (visuel, auditif, tactile, olfactif et gustatif) et se déclenche à la suite d'un stimulus externe qui provoque une sensation que l'on perçoit alors ; soit la mise en activité de ces derniers. La perception aboutit à la reconnaissance et l'identification de l'objet perçu. Aussi privilégie-t-on l'un plus que les autres (Gaté et al., 2009).
- L'attention est « *le geste mental grâce auquel on fait exister en images visuelles, ou en paroles qu'on se dit à soit même, ce qu'on perçoit* » (de La Garanderie, 1989, p. 9). Il s'agit d'une première appropriation de l'objet extérieur par le sujet agissant par la pensée.
- La mémorisation est « *le geste mental par lequel on fait exister dans un imaginaire d'avenir ce qu'on entend conserver* » (de La Garanderie, 1989, p. 9). Ce geste ainsi défini propose une vision non pas cumulative en termes de mémoire mais projette le sujet dans un futur de réutilisation.
- La compréhension est « *le geste mental par lequel on a l'intuition du sens de ce que l'on regarde, de ce qu'on lit ... Pour cela des rapports de comparaison se construisent autour de l'objet de perception et le déjà vécu* » (de La Garanderie, 1989, p. 10). Geste de la logique conceptuelle, la compréhension en Gestion Mentale se construit dans un système de liens par analogie ou exclusion.

- La réflexion est « *le geste mental par lequel des acquis culturels vont pouvoir servir à la compréhension d'une situation plus ou moins complexe, théorique ou pratique* » (de La Garanderie, 1989, p. 10). Elle permet par conséquent la production de raisonnements adaptatifs.
- L'imagination créatrice est « *le geste mental par lequel on regarde, on écoute, on perçoit le monde afin d'évoquer ce qui peut être découvert ou inventé et qui demeurerait jusqu'à présent caché* » (de La Garanderie, 1989, p. 11). Ce geste s'exprime dans une production originale, innovante parfois, et est par conséquent à visée créative.

Chacun de ces gestes a une structure précise et peut être enseigné de façon approfondie à l'apprenant afin de lui permettre de maîtriser ses propres processus cognitifs. En d'autres termes, le geste mental peut être défini comme « *le geste physique, il se développe dans le temps et l'espace. Il a un commencement, une structure et se poursuit jusqu'à une fin, explicitement ou implicitement visée. Il repose sur un projet de sens et s'actualise au moyen des évocations mentales qui sont liées aux habitudes de fonctionnement du sujet* » (Gaté et al, 2009, p. 28). L'apprenant peut donc conscientiser au moyen d'une aide pédagogique, ou encore d'une médiation, son usage des gestes mentaux, certains étant dominants dans ses stratégies, d'autres plus négligés. Il peut ainsi exprimer l'itinéraire mental qu'il privilégie. La notion de projet de sens qui sous-tend, structure et dirige le geste, si elle est à retenir ici à ce titre, sera par ailleurs analysée dans ce qui suit.

Les évocations mentales sont une des composantes essentielles de la Gestion Mentale et la notion la plus connue au sein du monde pédagogique. L'évocation est une image mentale spécifique à la personne et qui est issue de la perception. Le concept d'image mentale a ici une acception beaucoup plus large et complexe que celle qui l'associerait à du figuratif visuel *etc.* Il s'agit en effet à la fois d'un objet mental et d'un processus. Elle oriente la pensée et la rend manipulable. Elle s'exprime sous une forme concrète ou abstraite, par des symboles ou des ressentis. Ces images mentales sont fixes ou mobiles, colorées ou non. Elles sont spontanées ou dirigées et accessibles par l'introspection. Elles engendrent des habitudes évocatives propres à la personne d'ordre visuel, auditif, verbal ou tactile. Elles ne se réduisent cependant pas uniquement à leur nature et ont d'autres distinctions constitutives d'une « palette évocative » en lien avec le cadre (espace, temps et mouvement), le codage en première personne (en référence à soi) ou en troisième personne (distancié de soi), ou des paramètres d'appuis (le concret, les codes, les liens logiques, les liens imaginaires). Chantale Evano (1999) en précise la teneur dans le cadre de son étude sur les évocations et les

paramètres qui les nuancent¹⁷⁷. Ces paramètres ont en effet des échelons d'abstraction différents qui caractérisent les niveaux évocatifs. Au nombre de quatre :

- Le paramètre 1 est celui des évocations concrètes ; opérations mentales simples existants dans la pensée dans leur réalité (personnes, objets *etc.*).
- Le paramètre 2 est celui des codes et codages graphiques en lien avec l'écriture, les schémas, les chiffres ; de ce paramètre mental de base dépendent les automatismes.
- Le paramètre 3 est celui des liens logiques et permet le raisonnement par analogie, par attribution ou par sériation spatio-temporelle dans une démarche chronologique ; paramètre complexe en soi à l'origine du tri et du classement des informations.
- Le dernier paramètre ou paramètre 4 est celui qui touche à l'imaginaire ; autre paramètre complexe, il s'effectue par des liens originaux qui expriment la créativité mentale individuelle.

Les évocations constituent de fait les habitudes évocatives du sujet à un moment donné et peuvent évoluer et s'enrichir (de La Garanderie, 1980, 1996a, 1996c ; de La Garanderie A. & Arquie D., 1994). Aussi ces évocations sont-elles pédagogiquement éducatives ; soit quotidiennement dans le cadre de la classe par l'enseignant, soit au cours de la réalisation d'un Profil Pédagogique exécuté par un praticien, formé à la Gestion Mentale. Cette démarche étant la nôtre depuis plusieurs années, nous l'avons appliquée à la recherche de terrain que nous avons effectuée.

Une structure de projets de sens caractérise le Profil Pédagogique. Le Profil Pédagogique en Gestion Mentale diffère dans sa conception de l'interprétation qu'en donne Philippe Meirieu (2010) au niveau de la didactique. Certes, celui-ci intègre dans sa définition des stratégies certains éléments de la Gestion Mentale qu'il conçoit comme une théorie de la psychologie introspective à partir des évocations mentales (auditives et visuelles). Or cette conception de la Gestion Mentale donnée par Meirieu est nettement instrumentale, et l'interprétation qu'il en fait la réduit finalement à l'usage du seul domaine évocatif. Dans *Les profils pédagogiques* (1980), Antoine de La Garanderie aborde certes le profil sous cet angle, mais il est aussi influencé par la conception philosophique du « profil épistémologique » de Gaston Bachelard (de La Garanderie, 1980 ; Gaté et Payen de La Garanderie, 2007). Nous y reviendrons lorsque nous considérerons l'éthique de ce Profil (*infra.*). Celui-ci va ainsi évoluer autour de la notion de structure de projets de sens, troisième élément constitutif du Profil Pédagogique au côté des gestes et des évocations. Dans *Défense et illustration de*

¹⁷⁷ Ces paramètres sont également repris dans le *Vocabulaire de la gestion mentale* (Gaté et al., 2009), dans *Les Profils pédagogiques* (de La Garanderie, 1980) où ils sont développés tant individuellement que dans leur mise en relation, mais aussi dans *Comprendre les chemins de la connaissances* (de La Garanderie, 2002, p. 15) quoique plus succinctement.

l'introspection (1989), A de La Garanderie définit les différentes formes de structures de sens : d'un côté les objets de sens (perceptions et évocations) desquels découlent les habitudes évocatives ; elles engendrent les gestes mentaux en termes d'actions et de réactions, de l'autre une structure de projets de sens. Cette structure est interne et implicite chez le sujet qui l'utilise en effet sans en avoir conscience. Elle est aussi « *par essence ouverte à l'objet* » (p.106) parce qu'il s'agit d'une activité ayant pour but de promouvoir les gestes mentaux comme les évocations. Ce terme de Projet, non pas celui de tendances mais d'intuition, ni celui d'intention car préméditée, est fondamental pour l'auteur parce qu'il « *connote à la fois l'intelligibilité de sens et la force d'anticipation* » (p. 73). Une « intuition de sens » en définitive qui admet une structure d'intelligibilité spontanée chez le sujet.

Les projets de sens sont traçables dans l'intégralité de l'œuvre d'Antoine de la Garanderie mais ne constituent en aucun cas une typologie. Ils y sont inventoriés sous la forme de « couples »¹⁷⁸. Nous avons fait l'hypothèse que le sujet privilégierait l'un des deux pôles du couple répertorié et établirait, dans une relation dynamique, une dialectique avec son opposé (Gaté et al., 2009) :

- Finalité / Moyens : dans la Finalité, la motivation s'inscrit dans une fin, un résultat, la réalisation d'un objectif aussi. Alors que la pensée dans les Moyens se positionne dans le présent et sur l'existant. L'urgence d'une situation fait office de facteur stimulant.
- Découvreur / Inventeur : le Découvreur s'applique à faire émerger l'existence d'une présence cachée qu'il ressent comme telle. Là où l'Inventeur se questionne sur l'existence d'un manque à combler dans la réalité quotidienne. L'un comme l'autre expriment la créativité chez un sujet.
- Expliquant / Appliquant : il s'agit d'une part essentielle de la compréhension individuelle. Ce projet touche directement le raisonnement logique. Chez l'Expliquant, il s'agit de saisir le pourquoi des règles et des théories. *A contrario*, l'Applicant s'intéresse aux procédures et cherche à les utiliser dans un souci d'efficacité.
- Auprès des Choses / Avec les Autres : être « Auprès des Choses » impacte l'attention de la personne qui a besoin d'être en prise directe avec un objet d'enseignement (livres *etc.*). Par opposition, Être « Avec les autres » touche à l'attention de l'individu qui a besoin de la médiation humaine pour avoir accès au savoir.
- Transformateur / Reproducteur : le Transformateur a besoin de sortir des contraintes de la règle pour trouver son équilibre. S'il s'appuie sur une base prise dans son quotidien ou sur

¹⁷⁸ Cette notion de couples fait polémique parmi les praticiens de la Gestion Mentale, et cette question demeure problématique dans les débats sur le sujet. Nous avons opté pour cette expression après avoir consulté T. Payen de La Garanderie lors de la construction de nos outils pour la recherche (2014).

une règle, il tend à la tordre rapidement pour exprimer sa créativité. Le Reproducteur évolue quant à lui dans le strict cadre de la règle établie qui le conforte dans sa production.

- Conquérant / Témoin : le Conquérant apprend directement en prise avec une réalisation, et ne se sent bien qu'en agissant. Le Témoin de sens éprouve pour sa part le besoin d'être fidèle à la théorie apprise, et ne se lance donc dans une réalisation que s'il la connaît.
- Problématiser / Argumentateur : le Problématiser utilise les données perçues dans une problématique et développe ses hypothèses dont il imagine des solutions par anticipation. Dans sa perception, l'Argumentateur filtre les données pour renforcer une argumentation, et apprécie particulièrement les démonstrations. Il recherche le débat.
- Opposant / Composant : l'Opposant éprouve le besoin de se faire ses propres idées et se heurte ainsi à la pensée de l'Autre en premier lieu. Sa pensée se construit sur un apprentissage par l'erreur, constructive pour lui ; à la différence du Composant qui s'approprie le point de vue de l'Autre en l'imitant et procède par similitude, comparaison et associations d'idée dans sa quête du juste.
- Recordman / Compétiteur : le Recordman éprouve le besoin de se dépasser constamment. La contre-performance le bloque et le renvoie dans son émotionnel. Le Compétiteur éprouve le besoin de battre l'Autre. Le rang obtenu lui sert de référence et il ne joue que pour gagner.

La bonne démarche pédagogique serait d'amener un sujet à réaliser sa situation mentale. Dans *Comprendre les chemins de la connaissance* (2002), Antoine de La Garanderie écrit à propos des actes de connaissances : « avec le terme de « sens », on est au niveau qui convient pour les désigner par leur « essence », c'est-à-dire ce qu'ils sont. (...) Tout acte de connaissance procède d'un projet de sens, qui peut lui procurer son bon sens. (...) Faute de renseigner l'élève sur les projets de sens qui doivent réguler les actes de connaissances, celui-ci échoue à les bien utiliser, parce qu'il ne conçoit pas qu'il ait à s'en donner » (p. 20). Ainsi l'apprenant ne doit pas « avoir des projets » mais « être en projet » pour un avenir. Cette notion ouvre le champ de l'affectif et pour faire simple de la motivation (de La Garanderie, 1996b). Le projet de sens en conséquence « est à la fois la dynamique et l'horizon des actes de connaissances » (Gaté et al., 2009, p. 63). Pour Antoine de La Garanderie, la personne doit être en projet de recherche de sens. Afin que le savoir soit acquis, il faut une « volonté de l'acquérir » qui se traduit par un besoin de connaissances chez l'être humain. Les projets de sens sont en conséquence nécessaires pour que la connaissance existe pour le sujet. Ils sont dynamiques, ont une structure spécifique pour chaque individu, et constituent une palette de projets propres à chacun.

En définitive, l'ensemble de ces concepts fondamentaux de la Gestion Mentale constituent une réalité mentale qui pourra se traduire en intensité, sens et direction. Défini

dans le *Vocabulaire de la gestion mentale* (2009), le Profil Pédagogique élabore dans ce contexte « *le portrait cognitif d'une personne. En effet, il rend compte des structures mentales de projet de sens qui habitent un sujet, et de l'itinéraire mental qu'il se donne pour penser. Il résulte d'une prise de conscience qui fait l'objet d'une recherche introspective et nécessite un dialogue entre le « profilé » et son « profileur »* » (Gaté et al., 2009, pp. 60-61). Point important que cette double référence à l'introspection et au dialogue dans cette citation ; liant deux à deux par la réciprocité de l'action pédagogique un apprenant-profilé et un enseignant-profileur. Le Profil Pédagogique se constituerait ainsi dans l'acte même de cette prise de conscience entre ces deux acteurs. En d'autres termes, il se construirait au sein d'une médiation cognitive qui se caractériserait par son contenu et par ses finalités. Un dialogue introspectif d'un nouveau genre ferait en définitive de cette médiation l'objet même d'une action pédagogique particulière qui se centrerait non pas sur la didactique mais sur un principe d'éducabilité cognitive. Quelles en sont ses caractéristiques ?

- 2) **Le dialogue pédagogique au service du diagnostic** : le dialogue pédagogique est une « *invention indispensable à la conduite de l'action* » pour G. Avanzini (Avanzini G. in Gaté et Payen de La Garanderie, 2007, p. 85). Une action qui consiste à remédier à l'échec, au décrochage scolaire aussi, en valorisant d'une part l'élève, et d'autre part en respectant ses différences. Une individualisation finalement à la fois pédagogique et psychologique issue d'une intuition fondamentale chez Antoine de La Garanderie pour qui « *désirer aider foncièrement mes élèves s'enracinait dans l'idée qu'il y avait des méthodes différentes de travail* » (Gaté et Payen de La Garanderie, 2007, p. 40). De cette hypothèse théorique du pédagogue, qui relève avant tout de la psychologie, émerge les principales valeurs inhérentes à la pratique du dialogue pédagogique. Cette voie pédagogique particulière est en effet celle qui permettrait de libérer un potentiel, d'exprimer des capacités qui jusqu'alors ont été étouffées par le cadre scolaire, afin que l'élève en échec puisse devenir autonome.

Parait en 1984, *Le dialogue pédagogique avec l'élève* (1996a). Antoine de La Garanderie y définit la fonction de celui-ci en ces termes : il a « *pour but de rendre consciente, tant pour l'élève que pour l'enseignant, la réalité mentale qui constitue le domaine de ce que nous désignons par l'expression de « pédagogie implicite »* » (de La Garanderie, 1996a, p. 101). Le rôle du praticien est donc d'accompagner le jeune dans une conscientisation de l'implicite mentale, « *l'esprit de la méthode étant de renseigner l'élève afin de le rendre apte à gérer un capital pédagogique composé d'habitudes évocatives et d'un matériel opératoire (attention, mémoire réflexion, imagination) qui est à sa disposition et dont on lui précisera le bon usage* » (p. 113). Une posture pédagogique originale qui pose en définitive les bases de l'individuation

de l'élève, où 1) du point de vue de la théorie des profils pédagogiques élaborée par La Garanderie, la médiation enseignante cible en tout premier lieu la formation de l'apprenant aux processus singuliers de son psychisme, 2) leur bon usage par l'application d'une méthodologie spécifique à la Gestion Mentale et qui repose sur une certaine forme de dialogue. Ceci implique une dimension objective du Profil Pédagogique ; les opérations qui les constituent ont bien leurs règles.

A de La Garanderie définit la pédagogie comme un « *art ou moyens mis en œuvre, pour acquérir, pour développer des connaissances, soit explicitement, c'est-à-dire en ayant fait le choix de ces moyens, soit implicitement, c'est-à-dire sans se rendre compte des moyens qu'on emploie* » (de La Garanderie, 1996a, p. 100). La notion de pratique pédagogique entendue par l'auteur a cette spécificité non pas de faire seulement référence à l'action enseignante mais bien à une pédagogie implicite pratiquée par l'élève, et dont l'opposition à celle de l'enseignant serait « *une cause d'échec fondamentalement pédagogique* » (p. 101). Aussi « *faire émerger au niveau de la conscience les habitudes évocatives constituera la pierre de base du dialogue pédagogique* » (de la Garanderie, 1996a, p. 102). Le premier acte du dialogue pédagogique est par conséquent d'identifier les habitudes évocatives qui sont des ressources pédagogiques pour l'élève parce qu'elles ont « une réalité mentale » au quotidien quel que soit le type d'apprentissage, scolaire ou non. Mais aussi d'affiner le profil par la reconnaissance des quatre paramètres constitutifs des évocations et leur mise en relation.

Le deuxième acte du dialogue porte sur les gestes mentaux qui « *doivent obéir à des lois mentales pour leur bonne exécution* » (de La Garanderie, 1996a, p. 108). Contrairement aux évocations les gestes mentaux obéissent à des lois générales au même titre qu'un geste physique, et sont par conséquent éducatifs. Le dialogue doit apporter un éclairage à l'élève sur leur bonne exécution en fonction d'un but concret de réalisation ou projet. Ainsi « *en sollicitant l'élève (ou le sujet) au cours du dialogue pédagogique pour qu'il accomplisse les gestes mentaux selon leur norme, on lui dévoile des ressources pédagogiques. On lui donne des moyens d'actions pédagogiques pour gérer sa pensée* » (p. 110). Le dialogue pédagogique permet ainsi d'établir un inventaire des capacités chez et avec l'élève, en permettant à ce dernier de se renseigner sur les opérations ou gestes qu'il utilise inconsciemment. C'est là l'esprit de la méthode.

Le dernier acte du dialogue pédagogique met en jeu une structure de projets de sens. Il se joue dans *Comprendre et imaginer* (1987) où Antoine de La Garanderie les définit en tout premier lieu dans ce sens. Leur palette vient enrichir les habitudes évocatives. Pour le pédagogue, « *ces « projets » qui s'installent en nous sans nous (...) deviennent en s'installant en nous de véritables habitudes. (...) Etudier les structures des projets qui animent du dedans*

la conscience, tel est le programme que nous nous sommes fixés afin de pouvoir, après les avoir décrits soigneusement, apporter des renseignements pédagogiques adéquats » (de La Garanderie, 1987, p. 23). Retenons d'une part que ces projets ne sont donc pas innés mais acquis. Pourquoi et sous quelles influences ? La question demeure, à l'heure actuelle, sans réponse et pourrait faire l'objet d'une recherche à ce sujet. D'autre part, que leur introduction progressive est significative d'une réflexion pédagogique qui, chez Antoine de La Garanderie, a évolué sur plusieurs années sur la base d'une observation de terrain. Il a ainsi pu établir que *« dans la conscience d'un même individu, plusieurs structures de projets de sens la concernant peuvent coexister et intervenir selon les situations dans lesquelles il se trouve et dont l'expérimentaliste pourra, à des fins de vérification, opérer l'inventaire et établir la légalité des rapports »* (de La Garanderie, 1989, p. 131). L'introspection par le dialogue pédagogique permet par conséquent de faire émerger les projets de sens qui se concrétisent dans une structure personnelle et individuelle dont les éléments interagissent entre eux. Le respect par le sujet de ses processus de sens favoriserait une dynamique tant cognitive que conative en termes d'individuation. Dans le cas contraire, le sujet serait amené à se sur-adapter ; c'est-à-dire à investir un projet de sens opposé au sien. Dans une autre rupture d'équilibre toujours possible, il pourrait également surinvestir un projet au détriment des autres. Une connaissance de sa structure interne, jusqu'alors implicite, permet ainsi de mieux se comprendre tout en respectant l'Autre. En outre, la richesse de cette structure, et la priorité donnée par l'individu à un ou plusieurs des éléments constitutifs de celle-ci, fait qu'elle est unique et lui est propre. En conséquence, le Profil Pédagogique, constitué par les habitudes évocatives, l'interaction des gestes mentaux et la structure des projets de sens, ne permet pas d'établir une typologie de profils mais seulement de retenir des « tendances » porteuses à la fois de différences et d'individualité. Pour Antoine de La Garanderie, la Gestion Mentale est par conséquent une analyse à la fois pédagogique et psychologique, et le dialogue pédagogique en est l'outil (de La Garanderie, 1996a).

Le dialogue pédagogique est en définitive une procédure introspective qui consiste non pas à affirmer mais à éclairer l'élève sur son capital pédagogique. Si le praticien l'exécute par questionnements, propose différents modes opératoires au cours de ce dialogue, le sujet infirme ou confirme sa position. Pour Guy Avanzini, le dialogue pédagogique ouvre l'élève à une responsabilité pédagogique qui lui est propre afin d'acquérir la maîtrise de ses processus selon son « type intellectuel ». Ainsi « apprendre à apprendre » relève « *d'un entraînement spécifique fondé et centré sur les structures mentales personnelles* » (Avanzini G. in Gaté et Payen de La Garanderie, 2007, p. 86). La Gestion Mentale concerne donc la formation de l'élève dans une perspective d'éducabilité cognitive et plus largement d'éducabilité de la

personne « *tant il est vrai que l'intelligence n'est pas une fonction isolée mais anime et soutient la personnalité tout entière* » (Gaté, Payen de La Garanderie et al, 2009, p. 27). Ainsi l'intelligence est éduicable non pas dans une perspective de remédiation sur une base de déficience même ponctuelle mais dans un contexte de valorisation et de renforcement de processus intellectuels préexistants auprès d'un sujet réflexif (de La Garanderie, 1996a).

Dans *Pour une pédagogie de l'intelligence* (1990), Antoine de La Garanderie rejette la « réification de l'intelligence ». L'enseignant doit parier sur les ressources de l'élève, « *penser qu'il a des moyens, que son devoir est de l'aider à les détecter pour qu'il puisse s'en servir* » (p. 59). L'influence rogérienne est certaine. La Gestion Mentale dans la pratique du dialogue a en effet largement emprunté aux principes de Carl Rogers, notamment l'écoute active et l'empathie¹⁷⁹. C'est pourquoi le praticien en Gestion Mentale, loin de toute posture innéiste traditionnelle en ce qui concerne la conception de l'intelligence, devient un médiateur du développement de celle-ci (de La Garanderie, 1999b). En effet, il « *s'aperçoit que les consciences sont structurées, que les consciences scolaires ont leurs lois d'adaptation particulière. Nous sommes en pleine « évolution vitale ». Le dialogue pédagogique s'inscrit comme un fait qui rend compte de cette évolution par la prise en compte des structures et des lois qui, du dedans, ont à régir les consciences scolaires. Ainsi apparaissent les lois de l'orthogénèse mentale* » (de La Garanderie, 1996a, p. 124). Antoine de La Garanderie emprunte à Pierre Teilhard de Chardin (1881-1955) son explication biologique sur la diversité qu'il applique à la formation enseignante. Selon Teilhard de Chardin, l'évolution se fait dans une direction précise et progressive, et obéit à des lois déterminées, ou orthogénèse, liées à la complexification biologique (www.cnrtl.fr). Pour Antoine de La Garanderie, la diversité sociale des apprenants est due à la massification scolaire des années 70, et au développement de la formation continue pour l'adulte. La variété, la complexité aussi, des apprenants qui en résultent exigent par conséquent d'autres moyens pédagogiques que ceux proposés jusqu'alors (de La Garanderie, 1996a). Le dialogue pédagogique en est un. En d'autres termes, le praticien en Gestion Mentale adopte, lors d'un dialogue pédagogique, une posture de formateur dans le but d'éduquer l'apprenant à la connaissance de soi par l'introspection, avec pour objectif une conscientisation et une autonomisation du système cognitif chez celui-ci. Il s'agit en effet de répondre aux besoins cognitifs variés issus des différences inter et intraindividuelles en raison de la diversité « naturelle » des apprenants. Dans une perspective de différenciation pédagogique, le Profil Pédagogique, sur l'assise du dialogue pédagogique, pourrait être l'élément clé, nous semble-t-il, de la pratique clinique de l'orthopédagogue en lui permettant

¹⁷⁹ Nous ne développerons pas ici les sources qui ont orienté la théorie de la Gestion Mentale mais les aborderons dans le chapitre suivant qui lui est dédié.

d'établir un diagnostic pédagogique liant démarche cognitive individuelle et difficultés scolaires.

Par ailleurs, dans le contexte de l'analyse pédagogique proposée par la Gestion Mentale, « *le diagnostic et l'entraînement pédagogiques constituent les moyens à mettre en œuvre pour aider les élèves à s'adapter à leurs tâches scolaires (...). S'il est vrai que les aptitudes scolaires reposent sur des habitudes évocatives, si celles-ci sont – pour et par des causes diverses – limitées dans leur forme et dans leurs fonctions, il est sûr qu'un diagnostic pour les identifier et la mise en place d'exercices appropriés pour remédier aux lacunes constatées seront efficaces* » (de La Garanderie, 2013, p. 163). La pratique du Profil Pédagogique exige donc d'établir un diagnostic pédagogique sur les trois niveaux du triptyque conceptuel de la Gestion Mentale (Gaté, 2012) : évocations, gestes mentaux et structure de projet de sens à l'aide du dialogue pédagogique, mais il présuppose aussi une action pratique et formatrice ultérieure ; une *technè* propre à la Gestion Mentale. Celle-ci est constituée d'exercices et d'entraînements, et vise à optimiser la gestion des processus intellectuels chez l'élève en difficulté ou à besoins spécifiques dans une perspective d'individuation de celui-ci (de La Garanderie, 1980). Le Profil Pédagogique pourrait donc bien être l'élément fondamental d'une médiation cognitive qui s'établirait entre l'orthopédagogue clinicien et l'élève en échec avec comme visée de restaurer l'identité réflexive chez cet élève.

- 3) Un profil épistémologique :** Antoine de La Garanderie aborde le profil sous l'angle cognitif, c'est un fait, mais il a également été influencé par la conception philosophique du « profil épistémologique » de Gaston Bachelard (1940), présentée dans *La philosophie du non* (de La Garanderie, 1980 ; Gaté et Payen de La Garanderie, 2007). Sous cet angle, « *l'épistémologie n'épuise pas son champ d'investigation par un regard sur les sciences et leur développement. Bachelard a mis l'accent sur un secteur qu'il a découvert : l'épistémologie est aussi réflexion sur l'activité pensante du savant. A ce titre, elle constitue une véritable pédagogie de la conscience scientifique (...). Il y a une analogie de ressemblance frappante entre la démarche analytique qu'entreprend Bachelard pour sonder la conscience épistémologique et celle que nous accomplissons pour découvrir la conscience pédagogique* » (de La Garanderie, 1980, p. 108). L'œuvre de Gaston Bachelard (1884-1962) est en effet à la source de l'intuition d'Antoine de La Garanderie en ce qui concerne la notion même de profils. Dans son essai sur une philosophie du nouvel esprit scientifique, en 1940, Bachelard interroge la pluralité de la pensée scientifique à travers la thèse qu'il existe diverses pensées d'un même esprit, et qu'elles ont divers coefficients de réalité. Ainsi, « *il faut rappeler chacun au pluralisme de la culture philosophique. Dans ces conditions, il nous semble qu'une psychologie de l'esprit*

scientifique devrait dessiner ce que nous appellerons le profil épistémologique des diverses conceptualisations » (Bachelard, 2012, p. 42). Un profil mental en d'autres termes qui dessine et « mesure l'action psychologique effective des diverses philosophies dans l'œuvre de la connaissance » (*idem*). Bachelard a ainsi modélisé les différents types de la conscience scientifique, au sein d'un repère orthonormé ; portant en abscisse les différentes « significations » ou « philosophies » qui opèrent lors de la compréhension scientifique, et en ordonnée le coefficient d'implication qui leurs est alloué par le scientifique. Au nombre de cinq, les philosophies (1) réalisme naïf, 2) empirisme clair et positiviste, 3) rationalisme kantien ou newtonien, 4) rationalisme complet et 5) rationalisme discursif ou dialectique) s'alignent sur l'axe des abscisses et varient en intensité selon la personnalité de l'individu et le sujet traité. Ce profil a en effet la double particularité de s'appliquer à un concept scientifique spécifique d'une part et d'autre part s'adresse à « un esprit particulier qui s'examine à un stade particulier de sa culture » (Bachelard, 2012, p. 42). L'existence du profil est donc assujettie à une conscientisation du sujet sur ces préférences philosophiques. Une démarche psychologique introspective finalement.

Selon G. Bachelard, il est donc possible d'acquérir une connaissance de l'individuel, un profil mental, en passant par une grille de lecture épistémologique qui expliquerait les moments logico-historiques de l'élaboration d'un concept sur la base d'un double particularisme : le premier du fait de l'analyse clinique individuelle et personnelle à un stade précis du développement culturel du sujet. Le second sur l'idée que le profil serait un filtre raisonné de type spectrale qui permettrait de traiter des notions scientifiques précises comme la masse *etc.* Il permet d'évaluer une progression du savoir conceptuel le long d'un axe allant du « réalisme naïf » au « rationalisme discursif » du chercheur en vue d'acquérir pour finir une vision aboutit du concept mais tout en conservant à l'esprit les premières étapes. De même *Les profils pédagogiques* modélisent les habitudes évocatives. Ainsi il est possible de les conscientiser ou encore de les diagnostiquer. La première version du Profil Pédagogique, proposée dans *Les profils pédagogiques*, reprend le modèle de Bachelard en l'appliquant aux paramètres constitutifs des évocations. La Gestion Mentale en se complexifiant conservera ce modèle mais en l'intégrant au triptyque conceptuel qui la caractérise désormais. Par ailleurs, A. de La Garanderie a développé l'analogie entre profil pédagogique et profil épistémologique sur les niveaux pédagogique, psychologique et scientifique (de La Garanderie, 1980) :

- Analogie pédagogique entre l'analyse de G. Bachelard sur la conscience épistémologique du savant et celle d'A. de La Garanderie dans son analyse de la conscience pédagogique de l'élève. Mais le pédagogue avance que la conception

épistémologique de Bachelard s'appuie fondamentalement sur des habitudes évocatrices initiales. Le Profil Pédagogique expliciterait le profil épistémologique.

- Analogie psychologique en termes d'objectif commun. Un objectif qui consiste pour l'un comme pour l'autre à scruter une conscience pour en faire émerger les implicites soit « *les forces installées dans le pré-conscient* » (de La Garanderie, 1980, p. 109). Un objectif qui ne peut se faire que par une prise de conscience individuelle du sujet sur ses processus intellectuels. Mais elle diffère dans leurs exigences. Si l'observation intérieure chez l'un comme chez l'autre suppose une même appartenance méthodologique, Bachelard vise à dégager les significations implicites ayant trait à une notion, là où la recherche des habitudes évocatrices élargit cette approche à la conscience de tous les individus. Les premières seraient facilement conscientisables, les secondes ne seraient pas aussi aisément accessibles car ne bénéficiant pas d'une même proximité au niveau de la pensée. Elles sont enfouies, parfois occultées par des dysfonctionnements issus de la rationalisation scolaire qui conditionne les formes d'expression de l'intelligence. Le Profil Pédagogique approfondit par conséquent le profil épistémologique.
- Analogie enfin scientifique des deux profils dans leur dimension qualitative parce qu'impliquant le sujet dans sa subjectivité mais demeurant l'un comme l'autre dans un cadre scientifique. Si « *les habitudes mentales sont des faits subjectifs. Du fait, elles ont la généralité, la stabilité, les conditions déterminées de déclenchement. Du fait, elles ont la réalité observable ; de ce que cette observation est intérieure, il n'en résulte pas qu'elle perde sa valeur objective* » (de La Garanderie, 1980, p. 113), elles n'excluent pas par ailleurs des recherches qui impliqueraient une démarche expérimentale et quantifiable.

Dans sa conceptualisation, A. de La Garanderie avance par conséquent que le profil épistémologique appelle un Profil Pédagogique, qui promeut une exploration intérieure de l'univers mental de l'élève pour reconnaître les habitudes évocatrices de celui-ci. Ce dernier dépasse donc par son contenu, tant pédagogique que méthodologique, le profil épistémologique initial de G. Bachelard. C'est pour cette raison que le premier éclairerait le second (de La Garanderie, 1980, p. 112).

Du point de vue de la pédagogie, l'épistémologie est, pour Antoine de La Garanderie, « *un troisième temps [pédagogique] où la vérité la plus proche des démarches à faire pourrait nous devenir accessible (...). En effet la réflexion sur la science qui se fait éclaire les démarches par lesquelles on la conduit. Ce n'est ni nier les normes qui doivent être, ni refuser les faits qui sont. Mais c'est tout simplement dégager les voies qui permettent de connaître le*

réel, de progresser dans cette connaissance, puisque le but qui demeure est toujours la vérité à exprimer » (de La Garanderie, 1980, p. 163). Chronologiquement, un temps « épistémologique » devrait succéder à l'actuelle conception psychosociale de la pédagogie, ou conception « positive » pour l'auteur, apparue en réaction à la phase normative de la pédagogie traditionnelle. Cette troisième phase pédagogique, innovante, consisterait selon lui à ouvrir « les portes de l'intérieur » chez l'élève. Tel serait le rôle du Profil Pédagogique « *parce que la pédagogie doit nous permettre de nous incarner en nous-mêmes, de réaliser notre personnalité par le plein emploi de ses fonctions les plus hautes. Si vous ouvrez une école, ouvrez aussi les portes de notre intelligence* » (de La Garanderie, 1980, p. 257). En définitive, le Profil Pédagogique en Gestion Mentale s'apparenterait à un « diagnostic épistémologique » particulier ; portant sur les moyens mentaux implicites et individuels de l'élève pour apprendre. Loin d'enfermer l'apprenant dans une démarche déterministe, le Profil Pédagogique ouvrirait d'une part le diagnostic à la gestion des différences, et d'autre part inscrirait le sujet dans une démarche sur lui-même, une « autopsie »¹⁸⁰ tant cognitive que réflexive, par la conscientisation de ses processus intellectuels. En définitive, le Profil Pédagogique, parce qu'il permet le diagnostic épistémologique, pourrait être un élément déterminant de l'individuation de l'élève.

3. Quel usage du Profil Pédagogique pour l'orthopédagogue clinicien ?

C'est en tant qu'outil de la pratique de l'orthopédagogue que nous envisageons ici le Profil Pédagogique. Plus haut nous avons avancé qu'elle devait favoriser une autopsie chez le sujet, et une autopraxie chez l'enseignant, le pédagogue ou le médiateur. Or, cette approche répondrait aux questionnements soulevés par Hervé Benoit¹⁸¹ en ce qui concerne une autre conception du diagnostic car « *ce n'est pas le diagnostic qui détermine le choix de l'aide mais la nature des besoins de l'élève* » (Benoit, 2008, p. 103). Ce nouveau diagnostic ne serait-il pas alors épistémologique ? Dans l'analyse qu'il fait de la formation enseignante et des défis que celle-ci soulève aujourd'hui, H. Benoit propose d'adopter « *une méthode dans laquelle on commence par observer, pour ensuite réfléchir aux modalités d'aide. Modalités d'aide qui consistent à identifier les obstacles auxquels l'enfant se heurte dans son environnement scolaire* » (p. 103). Cette méthode encore fictive aurait d'une part la vocation non pas d'inscrire l'apprenant dans des « *supposés dysfonctionnements psychiques*

¹⁸⁰ Ce terme renvoie aux travaux de J. -P. Pourtois et H. Desmet sur la complexité (Pourtois et Desmet, 2012).

¹⁸¹ Ses travaux sur la question du handicap ou de « la situation de handicap » ainsi que sur la grande difficulté scolaire analysent les dispositifs discursifs, les politiques publiques et interpellent la formation enseignante dans une perspective inclusive. Si notre thèse explore également ces pistes, elle rejoint aussi cet auteur dans son analyse inclusive, sur sa réflexion sur le profil épistémologique pris à G. Bachelard et sur son emprunt aux thèses du philosophe Michèle Foucault sur la généalogie du sujet dans nos sociétés occidentales.

intrinsèques » (p. 103) mais de confronter les conditions affectives de son développement intellectuel à celles de son environnement éducatif tant social qu'institutionnel. D'autre part, elle placerait le praticien-pédagogue dans une posture de médiateur qui implique de facto une prise en compte du « *coût cognitif des actions dans l'activité* » demandée. En définitive, l'auteur conclue qu'une « *telle approche doit enfin conduire à se décentrer des indices de surface de l'activité pour s'intéresser plutôt aux modalités de la gestion mentale et de la conceptualisation* » (p. 103). La suggestion de Benoit défend par conséquent un possible accompagnement cognitif et individuel de l'élève dans un contexte inclusif mais sans en préciser la teneur. Le Profil Pédagogique en Gestion Mentale pourrait répondre aux attentes du chercheur. Pour notre recherche, nous avons émis l'hypothèse qu'une certaine posture pédagogique dans le cadre de la pratique de l'orthopédagogie pourrait aider les élèves à besoins particuliers ou en grande difficulté scolaire. Dans cette perspective, il semblerait qu'un diagnostic pédagogique qui serait finalement épistémologique, réalisé à partir du Profil Pédagogique en Gestion Mentale, pourrait favoriser l'inclusion des élèves à besoins spécifique ou en grande difficulté scolaire. Il n'est pas non plus exclu de penser que le Profil Pédagogique aurait cet effet de renforcer les processus d'individuation chez ces élèves. C'est ce que nous nous proposons d'explorer ici.

a. Défense du Profil Pédagogique

D'abord favorablement reçue par le milieu universitaire des Sciences de l'éducation, la Gestion Mentale s'est vue rapidement affilier au courant du diagnostic *a priori* et à la gestion technocratique des différences avec ce risque de « *parvenir à une typologie des actes mentaux (...) ou à un programme linéaire dans lequel seule la variable temps sera prise en compte (...) ou bien vouloir prendre en compte toutes les différences* » (Meirieu, 1996, pp. 10-11) rendant sans limite le projet poursuivi par l'éducateur (Meirieu, 1995a, 1995c). Plus globalement, les critiques sur cette conception pédagogique sont de trois ordres. a) Certaines sont dues à une mauvaise connaissance de la Gestion Mentale par leurs auteurs. C'est le cas de la confusion faite généralement entre codage mental et besoin perceptif d'une part (Greblot, 1995). D'autres relèvent de la réduction à la simple distinction entre auditif-visuel (Lieury A., 1990a, 1990b ; Verneyre, 1995). b) Par ailleurs, la Gestion Mentale a aussi été réduite par la critique des psychologues cognitifs à une simple méthode de mémorisation. Ils récusent également la démarche introspective dépassée par la modernité et lui reprochent plus généralement d'être décontextualisée du monde réel (Greblot., 1990, 1995 ; Lieury, 1990a, 1990b, 1997 ; Tozzi, 1995). Ces perceptions ont souvent un caractère irréductible et font état d'une incompréhension fondamentale entre les deux systèmes de pensées. c) Certaines sont d'ordres pédagogiques. Meirieu a reproché à la Gestion Mentale son côté « *cours magistral* » et son absence de traitement didactique (1995b). Pendant tout une période, un reproche récurrent chez les

pédagogues portait sur les risques technocratiques véhiculés par la Gestion Mentale et la démarche typologique qui en est issue (Bourgeois, 2003 ; Meirieu, 1996). Plus spécifiquement, il lui a été reproché une absence d'évaluations quant à son efficacité mais aussi d'être une pédagogie valorisante pour l'enseignant mais contestable pédagogiquement (Zakhartchouk, 2000). Enfin Pierre Vermersch a douté en premier lieu de la qualité du questionnement réalisé lors d'un Profil Pédagogique avant de revenir sur sa position (Vermersch, 1994)¹⁸². Antoine de La Garanderie a en conséquence recentré sa réflexion sur le Profil Pédagogique et la capacité de l'individu à évoluer dans une « structure de sens » qui lui est propre (*supra.*).

Le Profil Pédagogique en Gestion Mentale est en réalité mal ou peu connu. Nombre de chercheurs qui s'intéressent aux pédagogies cognitives restent encore confus dans leur interprétation de la Gestion Mentale ou quant à ses filiations. Nous avons trouvé des rapprochements avec la psychologie expérimentale (Claparède, 1940) puis différentielle (Reuchlin, 2006) et la psychologie introspective (Meirieu, 1996, 2010 ; Pourtois et Desmet, 2012). Dans tous les cas, les auteurs qui citent la Gestion Mentale insistent avec raison sur certains des éléments qui la constituent, mais sans saisir la globalité de la Gestion Mentale que ce soit au niveau de l'éthique ou de la pratique. Ce n'est que très récemment, que la notion générale de Profil Pédagogique quitte le débat idéologique au bénéfice d'un consensus autour de la nécessité de respecter, ou du moins de cerner, le système cognitif de l'apprenant. On peut ainsi lire dans le glossaire d'*Apprendre ... oui, mais comment* de Ph. Meirieu (2010b) une première définition didactique, très récente finalement¹⁸³, du Profil Pédagogique : il s'agit d'un « *mode de représentation de l'activité cognitive des sujets à partir de quatre paramètres (gestion du quotidien, apprentissages mécaniques, opérations complexes, créativité) et du type d'évocations mentales (visuelles ou auditives) utilisées pour les gérer* » (pp. 189-190). Néanmoins, dans cette conception du profil que nous propose Meirieu, celui-ci demeure encore la propriété de l'enseignant avec un usage qui reste implicite pour l'élève parce que Meirieu se centre sur les processus d'apprentissage d'un point de vue didactique. De plus, Meirieu est avant tout sensible au concept d'image mentale et à ses différentes formes d'expression que proposent cette pédagogie ; justifiant ainsi une différenciation pédagogique au niveau des outils (en l'occurrence mentaux) d'où cet emprunt ciblé à la Gestion Mentale. Ainsi, malgré une affirmation d'une reconnaissance des travaux d'Antoine de la Garanderie en tant que pédagogie issue de la théorie psychologique introspective (Meirieu, 1996), il conçoit, dans son interprétation du profil en Gestion Mentale, une condition des apprentissages (Meirieu, 1996) et non une formation par la médiation pédagogique à la connaissance de soi. Or le Profil Pédagogique parce qu'il est épistémologique et introspectif s'adresse

¹⁸² Lors du XII^{ème} colloque international de Gestion Mentale (IIGM, 21 et 22 octobre 2017), l'entretien d'explicitation fut un des thèmes mis en comparaison avec le dialogue pédagogique (Maître de Pembroke E., conférence 21.10.2017).

¹⁸³ La première édition de cet ouvrage remonte à 1987. Celle-ci, comme les suivantes, ne traite pas la notion de profil. Il faudra attendre la 22^{ème} édition pour que ce soit chose faite.

avant tout à l'apprenant qui s'empare en quelque sorte de son identité d'élève. La dimension réflexive de ce profil en ce qui concerne le sujet gagnerait donc à être valorisée ou du moins mieux identifiée dans le champ de la pédagogie classique.

b. Modèle fonctionnel de l'individuation en orthopédagogie

Il n'est donc pas exclu de croire que le Profil Pédagogique en Gestion Mentale pourrait être l'outil du diagnostic pédagogique, au service d'un accompagnement pédagogique individualisé qui serait formatif et interactif. En tant que diagnostic épistémologique, il pourrait être une ouverture, une réorientation de fait, du diagnostic à *posteriori* que défend Philippe Meirieu dans le cadre de l'inventivité régulée. Sa dimension serait non pas didactique mais « in-formative », avec pour objectif former l'apprenant à l'autopsie de son activité mentale. Loin de toutes vellétés de diagnostic *a priori*, le Profil en Gestion Mentale, seraient susceptibles de permettre d'établir l'identité pédagogique d'un apprenant, non pas avec une volonté d'enfermement et de contrôle de celui-ci mais dans une perspective d'ouverture à soi, à une connaissance individuelle et personnelle de « son » identité pédagogique.

C'est donc en termes de tendances, selon la définition qu'en donne le psychologue Albert Burloud¹⁸⁴, et de conduites (Reuchlin, 2006) observables et conscientisées que le sujet pourrait apprendre non pas à s'adapter à une situation d'apprentissage mais à la gérer en se respectant dans son identité. Le Profil Pédagogique que l'orthopédagogue établirait avec l'élève aurait dès lors pour visée de conscientiser des processus tant cognitifs que conatifs pour reprendre les termes de Reuchlin. Une telle démarche se concrétiserait dans un accompagnement pédagogique autre, sur les bases de la différence et de l'individuation. Un accompagnement qui serait dynamique et au cas par cas, et où l'élève, guidé par l'orthopédagogue, déterminerait ses modes d'apprentissages en fonction de ses propres stratégies intellectuelles connues de lui-même. Un ajustement méthodologique de fait aux différences intraindividuelles, une autopraxis de la posture pédagogique en définitive. C'est pourquoi la médiation introspective pourrait être un élément constitutif de la *technè* clinique de l'orthopédagogue. Elle rendrait possible un pacte entre subjectivation et rationalisation, entre le sujet réflexif et la posture pédagogique de l'orthopédagogue clinicien, dans un espace pédagogique multiréférencé.

Sur la base du paradigme de l'éducabilité cognitive que nous avons défendu plutôt, il nous apparaît dès lors que le Profil Pédagogique en Gestion Mentale présenterait des propriétés susceptibles de donner un statut précis à l'orthopédagogue au sein d'une démarche systémique ; une

¹⁸⁴ Dans *Principes d'une psychologie des tendances* (1936), A. Burloud définit la tendance comme « une forme dynamique » qui détermine, motive et oriente l'action. La signification de cette notion est donc, chez Burloud, très étendue (https://encyclopedie.universelle.fracademic.com/20590/TENDANCE_%28psychologie%29).

démarche somme toute fonctionnelle centrée sur l'interaction formé-objet à visée explicative sur les propositions de M. Sorel (1994). Appliqué à ces dernières, nous avançons donc la structure suivante :

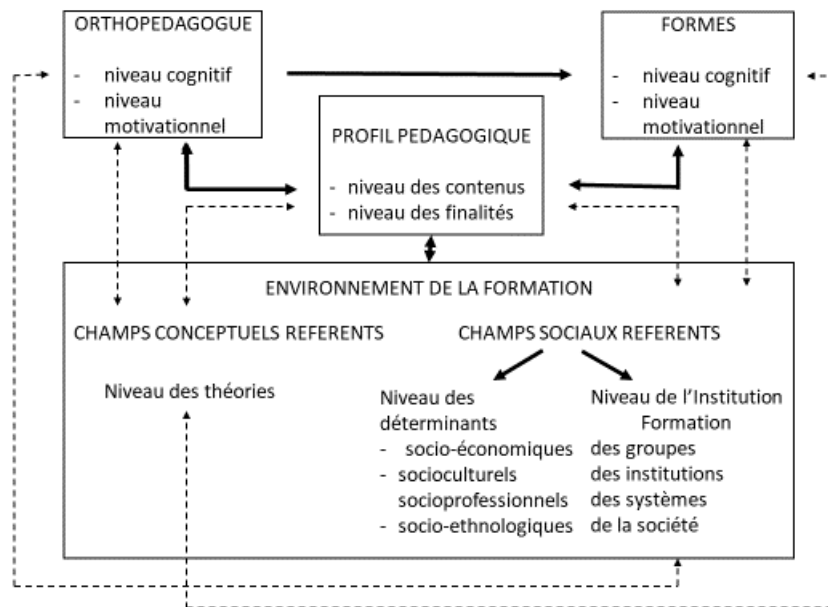


Figure 16. Modèle fonctionnel de l'individuation orthopédagogique (d'après M. Sorel 1994)

Ici la place de l'objet de la formation est occupée par le Profil Pédagogique. L'interprétation du modèle de Sorel dans son application à la pratique de l'orthopédagogue clinicien porte en premier lieu sur l'interaction entre le formé et le Profil Pédagogique. Ce dernier constitué par un ensemble d'habitudes évocatives, de gestes mentaux et de projets de sens est dynamique. Il a pour finalité d'aider le sujet à se retrouver dans le bon usage de ses processus intellectuels ; favorisant dès lors sa re-constitution d'un point de vue pédagogique. Au sein de la relation qui l'unit au profil, le formé, ici l'élève ou encore l'apprenant, est amené à s'introspecter sur ses processus intellectuels pour les conscientiser. La situation pédagogique individuelle favorise cette démarche d'autopsie au cours de laquelle l'apprenant peut apprendre à développer ses compétences et organiser ses conduites selon l'objectif qu'il se sera fixé. Ce modèle explicite également le rôle de l'orthopédagogue clinicien en tant que formateur. Médiateur de fait, il interagit avec l'apprenant et l'accompagne pour lui permettre d'affirmer son identité. Une posture pédagogique originale, nouvelle aussi, parce qu'elle vise l'individuation pédagogique de l'élève ; une posture de formateur en d'autres termes a même de favoriser le contexte d'éducabilité cognitive qui le lie à l'apprenant. La relation orthopédagogue/apprenant est par conséquent très intersubjective. Par ailleurs, la relation formateur/profil est dépendante de l'environnement éducatif, de la formation reçue par l'orthopédagogue en termes de savoirs tant psychologique que pédagogique mais aussi de ses attentes

et de son projet d'accompagnement pédagogique. Pour permettre la réalisation du diagnostic épistémologique lors du Profil Pédagogique, il a à créer une situation qui se base sur des hypothèses portant sur la mise en relation entre l'élève et le contenu du Profil Pédagogique. Tout son art dépendrait alors de son analyse des savoirs liés au profil pour estimer comment rendre possible leur appropriation par l'élève. Cette analyse est donc, elle aussi, porteuse de subjectivité. En définitive, le Profil Pédagogique serait l'élément qui établirait le dialogue entre les différents acteurs de ce système dynamique. Le propos de notre recherche empirique sera donc de vérifier par conséquent si dans cette situation précise d'individuation que nous avons établie, le Profil Pédagogique en Gestion Mentale et le suivi pédagogique qui en découlerait pourraient agir sur la vicariance intellectuelle et la réflexivité du sujet auprès des élèves à besoins spécifiques en difficultés scolaires. Pour ce faire il semblerait que la médiation orthopédagogique centrée sur l'interaction subjective orthopédagogue-formé en soit la clé.

Nous avons pu constater à travers nos recherches préalables sur ce sujet que les pédagogies cognitives n'étaient que peu enseignées dans les anciennes Ecoles Supérieures du Professorat et de l'Education (ESPE), devenues Instituts Nationaux Supérieurs du Professorat et de l'Education (INSPE) en 2019 (Loi du 26 juillet 2019), ou en Sciences de l'éducation, et que seul une formation par soi-même y donnait par conséquent accès. Or, de cette dimension non pas psychologique mais tout à la fois cognitive et pédagogique dépendrait d'une part un projet professionnel de renouvellement de la pratique de l'orthopédagogie classique déjà existante, une ouverture à une forme d'orthopédagogie qui de fait serait plus clinique bien que propre au champ éducatif. Et d'autre part ce nouveau modèle fonctionnel pourrait être une proposition originale, innovante également, pour structurer en France cette fois-ci la « nébuleuse orthopédagogique ». Le Profil Pédagogique serait par conséquent une des étapes décisives de la pratique individuelle de l'orthopédagogue ; le chaînon manquant à nos yeux de l'inventivité régulée étant donné sa dimension causale. Déjà plusieurs fois citée dans notre mémoire, la Gestion Mentale est donc la piste que nous avons choisi d'explorer d'un point de vue pédagogique. Parmi les différentes pédagogies qui relèvent de l'éducabilité cognitive, elle était la mieux à même de répondre à nos attentes d'individuation formative, et complétait une dimension didactique, certes nécessaire, mais centrée d'avantage sur la formation du maître que sur une autoformation du sujet¹⁸⁵. Par son éthique, la théorie répondrait nous semble-t-il aux attentes des différences individuelles et aux besoins pédagogiques multiples que celles-ci engendrent dans un contexte scolaire inclusif. Antoine de La Garanderie a présumé puis établi que les individus pouvaient par la connaissance subjective de leur structure mentale être amenés à développer leur potentiel, d'une

¹⁸⁵ Selon Comenius : « agir par soi-même » soit une pratique pédagogique personnelle organisée et conscientisée, utilisant l'environnement et les autres.

part par l'instauration d'une exploration dynamique de leur processus intellectuels, et d'autre part grâce à une médiation pédagogique adaptée à cette problématique. Orthopédagogue au quotidien, nous avons en conséquence entrepris de nous former en Gestion Mentale dans le cadre de notre praxie, et dans la perspective de faire de ce Profil Pédagogique un des temps forts, si ce n'est clé, de la prise en charge de l'apprenant et du suivi orthopédagogique qui en découle. Quels sont les points de la théorie d'Antoine de la Garanderie qui pourraient préciser une certaine posture clinique chez l'orthopédagogue qui aura opté pour cette pédagogie ? C'est ce que nous nous proposons de développer dans le chapitre qui suit.

Chapitre 4 - La Gestion mentale : une alternative pour l'orthopédagogue clinicien

La position de la Gestion Mentale est ambiguë au sein du monde pédagogique. Elle semble généralement perçue en tant que pédagogie de l'apprendre par la différenciation (Meirieu, 1996 ; Pourtois et Desmet, 2012). Cependant, contrairement à la didactique et bien que centrée sur l'apprenant, elle n'a pas de visée spécifique en ce qui concerne les procédés et techniques d'apprentissages qui s'appliqueraient au processus « apprendre » dans le triangle pédagogique, mais privilégie la connaissance de soi. Au-delà de l'habituel savoir-faire, c'est de savoir-être qu'il s'agit. Elle a par conséquent cet objectif de rendre réceptif un individu ... à lui-même d'un point de vue intellectuel, de l'ouvrir à ses processus mentaux tant cognitifs que conatifs. C'est dans le cadre d'une pratique clinique de l'orthopédagogie que nous avons souhaité explorer les propositions pédagogiques de la Gestion Mentale. Il s'agirait alors de former le sujet à sa propre réflexivité sur la base d'un diagnostic épistémologique sur l'apprendre ; moment épistémologique dédié au Profil Pédagogique qui ouvre celui-ci à son itinéraire mental (de La Garanderie, 1980) et à sa structure de projets de sens (de La Garanderie, 1989, 2002), de l'inscrire également en tant qu'acteur de son paysage mental. Une perspective orthopédagogique singulière qui engloberait pour finir la notion d'individuation et un concept d'éducabilité cognitive. Par ailleurs, le Profil Pédagogique qui a été précédemment présenté dans son épistémologie, est aussi porteur des grands principes de cette pédagogie. Par conséquent, cette démarche n'est pas non plus sans effets sur la posture de l'orthopédagogue clinicien qui s'y prêterait. Cette posture est ainsi porteuse, quoiqu'implicitement, des valeurs de la Gestion Mentale. C'est ce que nous nous proposons de développer maintenant.

1. Les origines de la Gestion Mentale

a. Antoine de La Garanderie : les clés de sa biographie

Antoine Payen de La Garanderie est né le 22 mars 1920 à Ampoigné en Mayenne et est mort à Paris le 27 juin 2010. Son œuvre est celle d'un philosophe mais aussi d'un pédagogue. En effet, « *il est resté fidèle à sa discipline d'appartenance tout au long de ses travaux portant sur la pédagogie et relevant pour l'essentiel des sciences de l'éducation* » (Robin in Gaté et Payen de La Garanderie, 2007, p. 11). Il faut en outre comprendre l'homme et son vécu pour appréhender le pédagogue et les fondements de la Gestion Mentale.

Antoine de La Garanderie est issu d'une famille de la bourgeoisie provinciale. Son père est banquier puis enseignant en histoire et géographie, à la suite de difficultés financières. Il fait carrière dans l'Education nationale jusqu'à devenir directeur d'établissement dans les Alpes Maritimes. Sa famille suivra. Ainsi, le jeune Antoine poursuivra ses études en fonction des mutations paternelles dans plusieurs établissements principalement privés (Saint Jean de Béthune à Versailles puis dans les

Alpes Maritimes au collège climatique de Boulouris-sur-mer). Cependant en quatrième, il est atteint d'une dégénérescence auditive qui ne sera diagnostiquée que tardivement : l'otospongiose. La surdité le met en échec scolaire. Il redouble sa troisième et dès lors va lutter pour une double reconnaissance ; celle de sa maladie et celle de sa famille.

Sa rencontre avec Monsieur Lamy sera fondamentale dans ce contexte. Ce professeur, docteur ès lettres, ancien juriste, lui donnera le goût de la philosophie, de l'enseignement et sera celui qui lui apportera les moyens de sortir de l'échec, tout en reconnaissant le potentiel de l'élève. Après son Bac en 1939, Antoine de La Garanderie entreprend des études de philosophie à l'Université de Rennes. Il travaille sur l'ennui dans ce cadre, et passe également un certificat d'études supérieur en Biologie animale et végétale. Sa surdité l'empêche d'obtenir son agrégation de philosophie à la suite de la visite médicale préalable au concours, en 1946. Il sera donc professeur de philosophie à Versailles, en région parisienne, à Saint Jean de Béthune puis à Sainte Geneviève (Ginette), en classe préparatoire. Il enseignera également à la faculté des lettres de l'Université Catholique de Paris, tout en préparant son doctorat qu'il soutiendra en 1969 sur : *Schématisme et thématisme : le dynamisme des structures inconscientes dans la psychologie d'Albert Burloud*. Il fonde l'Institut Supérieur de Pédagogie (ISP) puis l'Institut de l'Audiovisuel (IDA). En 1984, il est nommé directeur de recherche à l'Université de Lyon II et professeur à l'Université Catholique de l'Ouest (UCO).

Cette courte biographie montre, certes, un homme atteint par une déficience mais qui a lutté pour réaliser son rêve d'adolescent ; enseigner la philosophie. De là est né le pédagogue. C'est dans sa volonté de sortir de l'échec qu'il a construit sa pédagogie. Dans *Introduction à Antoine de La Garanderie, naissance d'un pédagogue* (2007), Jean-Yves Robin¹⁸⁶, Jean-Pierre Gaté et Thierry Payen de la Garanderie retracent l'évolution de la pensée du pédagogue. Elle est teintée à la fois par son vécu et par le contexte psychosocial de son époque. Ainsi cet « *incident* [sa perte d'audition] *contribue à promouvoir un sujet qui, fort de cette expérience douloureuse, va tenter de se l'approprier en lui donnant du sens* » (Robin in Gaté J –P., Payen de La Garanderie, 2007, p. 7). Cette démarche personnelle au travers de la quête de sens constituera le noyau de sa réflexion et sera source d'enseignements. En conséquence, dans sa pédagogie la parole du sujet est essentielle « *elle est digne d'intérêt* » (*ibid*). Sur le plan pédagogique, la démarche est novatrice. Si d'une part, elle s'axe sur le rapport enseignant/apprenant, elle privilégie cependant l'expression individuelle de l'élève qui se forme... à partir de lui-même. Aussi faut-il mettre l'élève en situation de tâche pour qu'il s'exprime dessus et conscientise ses propres façons de faire tout comme ses besoins en termes d'apprentissages. La démarche sera introspective dans une dimension épistémologique ; la posture enseignante étant à

¹⁸⁶ Habitué des histoires de vie, il a conseillé la publication de l'interview d'Antoine de La Garanderie autour de laquelle s'est construite cet ouvrage sous cette forme. C'est la raison pour laquelle il en a rédigé la préface (Cf. Interview de Thierry Payen de La Garanderie in *La lettre d'IF n° 98*, Association Initiative et Formation, juin 2008, <http://ifgm.org/wp-content/uploads/2016/06/Pratique-p%C3%A9dagogique-de-la-GM-en-classe-de-physique-et-chimie.pdf>).

la fois celles du médiateur et du formateur¹⁸⁷, ou encore celle d'un guide qui accompagnerait l'apprenant dans cette découverte de l'intime. En définitive, « *l'œuvre intellectuelle et pédagogique d'Antoine de La Garanderie est le reflet d'une histoire personnelle et sociale* » (Robin in Gaté et Payen de La Garanderie, 2007, p. 9). Elle est certes expérimentale et singulière mais elle propose avant tout, à l'accompagnement pédagogique, une forme d'individualisation autre ; une individuation cognitive sur la base du respect des différences individuelles. Ce sont les effets du Profil Pédagogique en Gestion Mentale, appliquée à la praxie clinique de l'orthopédagogue, que nous cherchons à évaluer dans cette recherche ; tant au niveau de la posture de l'orthopédagogue qui le pratiquerait qu'en ce qui concerne une certaine forme de réflexivité chez l'apprenant. Cette problématique implique d'étudier par conséquent les origines et les valeurs de la Gestion Mentale susceptibles d'influer sur la relation orthopédagogue clinicien/apprenant. Bien qu'il ne soit pas formellement un praticien en Gestion Mentale, l'orthopédagogue qui userait de celle-ci dans sa pratique ne peut en effet les ignorer.

b. Un enracinement pédagogique dynamique et une posture de pédagogue

La lecture de l'œuvre d'Antoine de La Garanderie révèle une réflexion pédagogique qui s'est élaborée en deux moments. Une phase de recherche-action en pédagogie a ainsi précédé un moment plus théorique qui se distingue par son rapprochement avec la philosophie. Ce paragraphe aborde cette première étape où la pensée de l'auteur relève non pas de la théorie mais de l'observation des élèves en premier lieu. Si la démarche pédagogique est de fait le produit d'hésitations, de tâtonnements et de multiples tentatives, nul mieux que Jean Houssaye ne l'a définie en ce sens. C'est en effet pour cet auteur « *un enveloppement mutuel et dialectique de la théorie et de la pratique éducative par la même personne, sur la même personne, le pédagogue est avant tout un praticien-théoricien de l'action éducative. Le pédagogue est celui qui cherche à conjoindre la théorie et la pratique à partir de sa propre action. C'est dans cette production spécifique du rapport théorie-pratique en éducation que la pédagogie prend son origine, se crée s'invente, se renouvelle* » (Houssaye et al., 1994, p. 11). Ce fossé de « l'entre-deux » est par conséquent le siège d'une création pédagogique qui distingue le pédagogue.

Précisons que pour Houssaye l'analyse du lien entre théorie et pratique est plus complexe. Chez certains pédagogues il est plus ténu que chez d'autres. Chez les uns la dominante est théorique (Ferrière, Steiner, Cousinet *etc.*) chez d'autres c'est la pratique (Freinet, Decroly, Neill *etc.*). Antoine de La Garanderie rejoindrait en définitive cette seconde catégorie de pédagogues. En définitive, placés sur un « *continuum théorie-pratique, les différents pédagogues entretiennent certes des rapports spécifiques avec les deux aspects du couple, mais ils ne peuvent que s'inscrire en lui* »

¹⁸⁷ Philippe Meirieu donne à l'enseignant cette posture particulière dans sa reprise du « triangle pédagogique » de Jean Houssaye adaptée à sa conception de la « méthode pédagogique » (Meirieu, 1995a).

(Houssaye et al., 1994, p. 13) en privilégiant d'abord l'un ou l'autre. Ce continuum est par conséquent le champ où la réflexion pédagogique se déploie. Ce rapport entre théorie et pratique est en outre à la fois dynamique et créatif. Il est en d'autres termes un lieu d'incubation nécessaire pour la pédagogie. Plus globalement, Houssaye caractérise le pédagogue par : 1) l'action, car « *on ne peut faire l'économie du faire* » (p. 14), 2) l'enracinement dans une époque et sur des savoirs antérieurs, 3) la rupture avec l'existant, et une « médiocrité » au niveau de la reconnaissance car l'échec est multiforme et permanent en pédagogie. Il renvoie au mouvement entre théorie et pratique. Il est ainsi le lien entre les deux, et est par conséquent la dynamique entre réalité et idéal institutionnel.

C'est vrai pour la Gestion Mentale qui n'échappe pas à cette problématique de la reconnaissance, et qui a effectivement fait polémique (*supra.*). Le contexte psychopédagogique des années 80 privilégiait en effet la recherche en laboratoire. Or, la démarche d'A. de La Garanderie était empirique et quotidienne, au cœur de son propre enseignement, et donc insuffisamment étayée pour ses opposants ; la démarche théorique ne s'étant élaborée que progressivement. En ce qui le concerne, il est « *convaincu qu'il n'est guère pertinent de céder aux charmes envoutants et aveuglants de paradigmes dominants qui finiront tôt ou tard par s'effondrer* » (Robin in Gaté et Payen de La Garanderie, 2007, p. 11). Si nous reprenons la définition du pédagogue que nous a proposée Jean Houssaye, il est certain que dans le rapport théorico-pratique qui caractérise celui-ci, c'est la pratique, étayée par des intuitions fortes en ce qui concerne la vie mentale du sujet, qui fut première avant de devenir théorie chez Antoine de La Garanderie ; une démarche empirique au quotidien, pour une recherche-action en pédagogie *in fine*, et pour faire face à la situation d'échec que vivaient certains élèves. A de La Garanderie ne publiera par conséquent son premier livre que tardivement, à 60 ans, fruit de son expérience première avec les élèves. *Les profils pédagogiques* (1980) ont mis du temps à trouver un éditeur. Et si son succès à l'époque a été important au niveau des enseignants et du grand public, les détracteurs ont été tout aussi nombreux ; notamment dans le milieu universitaire (*supra.*). Certes, Ph. Meirieu et P. Vermersch sont tous deux revenus sur leur première impression (Meirieu, 1996 ; Vermersch, 1994) mais d'autres chercheurs campent encore sur leur position vis à vis de cette première proposition d'Antoine de La Garanderie (Greblot, 1990, 1995 ; Lieury, 1990a, 1990b, 1997 ; Verneyre, 1995, Tozzi, 1995)¹⁸⁸. Ce livre est considéré aujourd'hui comme le livre fondateur de la Gestion Mentale ; même si cette terminologie n'y apparaît pas. L'appellation « Gestion Mentale » est en effet le fait d'un rapport publié par une commission mandatée par le Ministère de l'Education nationale (1980-1986) qui était chargée d'étudier les travaux du pédagogue, et avec laquelle A. de La Garanderie a directement travaillé. La terminologie de cette pédagogie n'est donc pas due à ce dernier. L'expression « gestion » fait ainsi référence aux gestes mentaux et non au sens processuel usuel de

¹⁸⁸ Nous ne citons ici que les premières réactions ayant fait suite à la publication de cet ouvrage.

gérer, administrer ou organiser. Fruit de ces tâtonnements qui caractérisent la recherche-action, il faudra en définitive attendre les deux derniers ouvrages du pédagogue pour avoir une synthèse exhaustive de sa pensée sur le plan pédagogique (de La Garanderie, 2002, 2006).

c. Les influences de la phénoménologie

Les années 90 seront celles de son retour à la philosophie à l'initiative de multiples échanges sur ce sujet avec son fils Thierry, philosophe lui-même. C'est à cette époque que s'opère chez le pédagogue une réorientation phénoménologique dans ses textes. Le courant philosophique de la phénoménologie est apparu au début du XX^{ème} siècle à l'initiative du mathématicien et philosophe Edmund Husserl (1859-1938). D'abord « description des phénomènes » en 1819 (<https://www.cnrtl.fr>), la phénoménologie (du grec : *phainomena*, « ce qui apparaît » ; et *lógos*, « étude ») devient une méthode philosophique en 1911 sous l'impulsion d'Husserl qui souhaite élever la philosophie au niveau d'une discipline scientifique (Husserl, 1950, 2012). Ses premiers travaux qui associent les mathématiques, la philosophie et la critique de la psychologie, s'appliquent à décrire les vécus de conscience. Avec la phénoménologie, prise en tant que discipline philosophique, il s'agit alors d'appréhender les phénomènes tels qu'ils se présentent ce qui, rapporté à une démarche scientifique et philosophique, se concrétise dans « *un retour aux choses, à leur signification vécue, en s'en tenant aux actes où se dévoile leur présence* » (DHLF, 2012, p. 2566). Husserl et ses successeurs posent dans ce nouveau cadre une étude systématique du vécu de conscience où les phénomènes (expériences, contenus et structures) sont analysés par un retour de la pensée sur elle-même et sur le monde, un retour intentionnel et par conséquent subjectif, qui ne porte pas sur un retour sur le sujet, posé alors comme un objet comme les autres. C'est ce courant philosophique qu'Antoine de La Garanderie va progressivement investir.

Certes, une sensibilité à la phénoménologie a existé dans la pensée d'Antoine de La Garanderie dès les années 70. Les « gestes mentaux », notion qui lui appartient en propre, et ne semble pas pouvoir être dérivée de la phénoménologie husserlienne, se sont ainsi inscrits dans le contexte culturel et philosophique de cette époque. Les lectures d'Heidegger que fit Antoine de La Garanderie, et notamment celle d'*Etre et temps*, ne sont pas étrangères à la réflexion de notre auteur (Gaté et Payen de La Garanderie, 2007). Il se sentait en effet en phase avec ces auteurs dans les questionnements sur le sens, le pouvoir être et l'état de conscience, la temporalité ou encore l'intuition des essences chez Husserl. Mais il n'y a cependant pas eu d'allégeance formelle à la phénoménologie car « *dans ce cas, il faudrait nier la liberté créative d'Antoine de La Garanderie* » (Gaté et Payen de La Garanderie, 2007, p. 80). Disons donc autrement que si l'héritage phénoménologique est présent chez A. de La Garanderie, il y a toutefois eu des moments phénoménologiques qui seraient venus enrichir progressivement et en quelque sorte une théorie pédagogique originale. Rattacher la réflexion

d'Antoine de La Garanderie à la phénoménologie proprement dite est donc exagéré, et ne fait que renforcer les controverses mais « *comprendre que des couches phénoménologiques s'étaient déposées dans les linéaments de sa réflexion* » (*ibid.*) reste essentiel pour appréhender la pensée du pédagogue. Faut-il comprendre cette influence phénoménologique comme une coloration lente et progressive de la théorie ? Il semblerait que oui. Il faudrait en l'occurrence voir dans ce rapprochement des années 90 non pas une filiation à un modèle de pensée mais un cheminement en phénoménologie à la lecture de Sartre, Merleau-Ponty et surtout Ricoeur dans les années 50-60, puis Levinas à la fin de sa vie (de La Garanderie, 2006b) ; sans qu'il n'y ait eu de réelle formation, sans pouvoir parler de cursus phénoménologique. Ainsi, les textes d'Husserl et plus encore d'Heidegger, au rythme de leurs traductions et publications en langue française, ont nourri ses intuitions. En conséquence, il faudrait rattacher davantage la pensée de La Garanderie à un « *communisme d'esprit* » (Gaté et Payen de La Garanderie, 2007, p. 80) qui se traduit dans sa volonté de ne pas intellectualiser l'acte de connaissance mais d'en retrouver « la puissance charnelle » (une référence prise ici au langage de Merleau-Ponty).

d. Les apports d'Husserl et d'Heidegger

La mise en perspective de la phénoménologie avec la Gestion Mentale étant précisée, peut-on avancer l'idée d'un enracinement tout à la fois personnel et individuel, quoique progressif, de la seconde sur la première ?

- 1) Statut de l'intentionnalité à partir d'Husserl :** c'est dans *Pour une pédagogie de l'intelligence - phénoménologie et pédagogie*, publié en 1990¹⁸⁹, que le caractère phénoménologique de la Gestion mentale est défendu pour la première fois par l'auteur¹⁹⁰. La référence à Husserl y est ainsi présente dès l'introduction en termes de « vécus de conscience ». Il prend au fondateur de la phénoménologie cette « *exigence de mettre « entre parenthèses » ou encore « hors circuit » les fruits d'interprétations ou de présupposés théorétiques afin de nous en tenir au sens lui-même, présent dans ces actes de consciences* » (de La Garanderie, 2017, p. 280). Ce qu'Antoine de La Garanderie défend ici c'est un détachement de tout savoir *a priori* et un retour à une centration sur la conscience du sujet au travers d'une quête de sens, fondamentale pour lui. En effet, « *Toute la démarche de Husserl témoigne de la présence du sens dans toute conscience et qui est toujours disponible pour peu qu'on s'avise d'aller le quérir* » (p. 281). Essentielle

¹⁸⁹ Cette édition est aujourd'hui épuisée. Un des deux volumes des œuvres complètes d'Antoine de La Garanderie, publié sous ce même titre, sept ans après le décès de l'auteur (2017), compile l'ensemble de ses livres à dominante philosophique dont l'original du titre. Les citations que nous utilisons proviennent de cette réédition. Nous avons cependant pu nous procurer l'édition de 1990 *a posteriori* de notre travail de rédaction. C'est pourquoi, elle figure également dans notre bibliographie.

¹⁹⁰ A partir de là, la relation à la phénoménologie émaille l'ensemble de ses écrits.

donc, la notion d'un vécu intentionnel renoue avec le concept d'intentionnalité défendu par Husserl pour qui « *toute conscience est conscience de quelque chose* » (p. 315). Avec ce concept, Husserl établit la primauté d'une conscience intentionnelle. Par l'acte intentionnel qui la définit, l'objet existe pour la visée que s'en donne le sujet, une mise en sens subjective sur laquelle repose la relation sujet-objet au-delà d'une simple représentation mentale de l'objet.

Si *Pour une pédagogie de l'intelligence - phénoménologie et pédagogie* (1990) ancre officiellement la Gestion Mentale dans un contexte phénoménologique, le premier ouvrage d'Antoine de La Garanderie qui traite de la phénoménologie d'Husserl est cependant antérieur. Dans *Défense et illustration de l'introspection* (1989), l'auteur développe en effet pour la première fois le « crédit » à porter à l'introspection dans la perspective « d'expérimenter la connaissance » d'un point de vue phénoménologique. Pour cet auteur, il y aurait en effet « *dans l'expérience de la connaissance place pour l'exercice de deux formes de réflexion : l'une extrospective ; l'autre introspective ; l'une regardant vers le dehors, l'autre vers le dedans ; l'une se donnant les moyens de décrire les caractéristiques des choses ou des êtres ; l'autre celle du sujet dans son rapport à celles-là ou à ceux-ci* » (de la Garanderie, 1989, p. 24). Si la première précède théoriquement la seconde, cette dernière qui porte sur le « comment je m'appréhende » est une source « remarquable » de connaissance pour le pédagogue. Pour l'auteur, ces modes réflexifs ne sont pas exclusifs l'un envers l'autre mais inclusifs. Il faut cependant nuancer cette première analyse. Et c'est là que le tournant phénoménologique s'opère chez cet auteur : de ces deux formes d'actes de réflexions, implicite et explicite, c'est l'explicite qui « *s'appuie sur l'autre qui implicitement l'habite* » (p. 26). Pour Antoine de La Garanderie, la conscience phénoménologique se substitue dès lors à la conscience psychologique. C'est pourquoi il faudrait apprendre à « *diagnostiquer la réalité de ce qui vient de moi pour les investir, faute de quoi aucune connaissance ne serait possible* » (p. 28). Rappelant Husserl¹⁹¹ qui répondait aux réserves de H. J. Watt vis-à-vis de l'introspection¹⁹², A. de La Garanderie insiste sur le fait que tout sujet doit être en mesure d'évaluer l'altération de la portée objective de l'objet, et que cette altération a son importance du point de vue de la pédagogie. Or ce pouvoir de discernement découle d'une introspection eidétique.

¹⁹¹ Husserl E. (1950). *Idées directrices pour une phénoménologie*, traduction de Paul Ricoeur. Gallimard (cité par de La Garanderie, 1989, p. 28)

¹⁹² H. J. Watt H. J. (1905). Les récentes recherches sur la psychologie de la mémoire et de l'association. « *Revue d'ensemble* » n°II (cité par de La Garanderie, 1989, p. 28).

Là où Antoine de La Garanderie s'éloigne peut-être d'Edmund Husserl, même si l'influence de celui-ci est certaine, c'est dans le statut, la forme, une méthode certaine aussi, qu'il donne à cette introspection. Pour Husserl, la place de celle-ci doit être réduite car il redoute toute forme de « psychologisme » bien qu'elle fournisse « des phénomènes » de consciences ; un état de conscience qui exprime un pouvoir de signification (de La Garanderie, 1989). Mais pour Antoine de La Garanderie l'intuition qui permet d'atteindre l'objet est due à un sujet actif en quête de sens, en projet de recherche de sens aussi. La distinction entre les convictions des deux hommes se fait dans une publication qui paraît l'année suivante. *Pour une pédagogie de l'intelligence* (1990) est de fait l'ouvrage qui définit le caractère phénoménologique particulier de la théorie de la Gestion Mentale. Affirmant que « *l'éveil de l'intelligence est vécu dans des actes d'évocation* » (de La Garanderie, 2017, p. 228) du sujet vers un objet (Husserl dirait intentionnalité dans ce contexte), Antoine de La Garanderie nourrit « *l'ambition d'induire une phénoménologie de l'intuition du sens telle qu'elle peut exister dans la conscience de l'enfant* » (*idem.*). Or cet aspect génétique n'aurait pas beaucoup de sens pour Husserl. Il s'agit alors d'aller explorer l'essence de la connaissance (ou *intentio*) et d'en identifier les actes de connaissances. Cette exigence descriptive des vécus cognitifs caractérise une position phénoménologique mais pédagogique chez Antoine de La Garanderie. Il émet en conséquence l'hypothèse que l'acte intentionnel dans le cadre de la Gestion Mentale, parce qu'il découle d'évocations dirigées, autoriserait une action éducative. D'un côté, la dimension phénoménologique prise à Husserl influence en définitive certainement la théorie initiale car elle justifie l'analyse phénoménologique et descriptive des actes de connaissance chez Antoine de La Garanderie (Gaté *in* Gaté et al. 2000). D'un autre côté, la dimension pédagogique associée à la première envisage que l'on puisse les diriger ou les éduquer. Cette double dimension se retrouve de fait au niveau de toute pratique impliquant la Gestion Mentale. Elle est donc à éclaircir.

Si Antoine de La Garanderie se reconnaît en effet dans l'approche phénoménologique d'Husserl sur les deux points particuliers que sont l'analyse descriptive des vécus de la pensée et l'intentionnalité du sujet, il s'en dissocie en ce qui concerne la conception husserlienne de l'idéalisme transcendantal. J. -P. Gaté, dès 1995, a ainsi montré que bien qu'Antoine de La Garanderie soit « *d'abord un philosophe, engagé sur le terrain de la pédagogie. Il n'en demeure pas moins qu'une spécificité s'attache aux propositions de la gestion mentale et qu'il serait erroné d'assimiler stricto sensu les deux démarches, où même de supposer que la seconde constitue une traduction pédagogique de la première* » (Gaté *in* Gardou, 1995, p. 133). Il faudrait dès lors dégager ce qui relève

dans la Gestion Mentale de telle ou telle dimension, dégager aussi les références qui sont du domaine de la philosophie, de la phénoménologie plus exactement, et expliciter les engagements au sein du domaine pédagogique. Ainsi si la conception de l'acte intentionnel est commune aux deux hommes ; elle s'élabore bien au sein d'une conscience productrice de sens. Selon Antoine de La Garanderie cependant « *l'expression « intuition donatrice de sens » de Edmund Husserl, par sa formulation apparemment paradoxale, incite à s'approcher avec prudence du sens qu'elle recèle* » (de La Garanderie, 2017, p. 277). La visée d'une analyse « eidétique » serait alors d'élucider « *le sens vécu par tel ou tel sujet dans l'exécution de tel ou tel acte de pensée* » (p. 278). Les êtres humains pourraient en effet en acquérir un meilleur usage par « une pratique phénoménologique », afin de maîtriser le sens de leur opérations mentales. Cette perspective est donc tout à fait différente de la position d'Husserl pour qui les vécus intentionnels sont les modes selon lesquels l'expérience nous est donnée. La possibilité de penser des intelligences variées semble alors exclue. Les vécus intentionnels n'ont ainsi rien de subjectif au sens commun.

Antoine de La Garanderie énonce lui-même sa posture, si ce n'est sa réserve vis-à-vis d'Husserl : « *c'est-à-dire que nous retenons d'Husserl l'exigence de mettre « entre parenthèses » ou encore « hors-circuit » les fruits d'interprétations ou de présupposés théorétiques afin de nous en tenir au sens lui-même, présent dans les actes de consciences* (de La Garanderie, 2017, p. 280). L'approche, originale et personnelle donc, du pédagogue vise une observation eidétique qui ferait que l'élève s'éveille à l'acte de donation de sens mais sans atteindre une essence pure des actes de pensée, se limitant à un vécu qui n'est pour cet auteur pas sans failles. A *contrario* donc d'Husserl, A. de La Garanderie avance que « *l'appel au sens, à la découverte du sens, à l'analyse du sens, promeut une pédagogie eidétique qui ouvre au sens dans l'immanence des consciences scolaires* » (de La Garanderie, 2017, p. 282). C'est, dit autrement, que l'élève qui ignore le sens de ses « gestes mentaux » s'expose au risque d'échouer dans les exercices qui lui sont prescrits. La théorie de la Gestion Mentale a cette particularité d'être finalement une pédagogie eidétique parce qu'elle a la perspective de faire découvrir à l'élève les possibilités de son intelligence. En effet, « *la psychologie eidétique et la réflexion pédagogique eidétique montrent qu'il y a une voie de « sens » qui a ouvert l'intelligence de ces essences et que d'autres voies sont possibles, n'aura-t-on pas rendu à l'homme lui-même le pouvoir de conquérir le sens* » (*idem.*). Le statut de l'intentionnalité appliqué au champ scolaire, et défendu par A. de La Garanderie, a bien un caractère pédagogique qui lui est propre. Aussi, la Gestion Mentale en tant que « *pratique d'une phénoménologie pédagogique rend à l'homme ce qui est à l'homme* » (*idem.*). En ce sens que, pour A. de La Garanderie, le sens

intrinsèque du monde serait à découvrir pédagogiquement. C'est très clairement ce qui le distingue de la phénoménologie d'Husserl.

Le cadre théorique de la Gestion Mentale n'est décidément pas purement philosophique. Si le paragraphe précédent pose les caractéristiques d'une intentionnalité pédagogique, la Gestion Mentale se singularise également lorsqu'elle réfute l'idéalisme transcendantal de la phénoménologie husserlienne. Cette notion d'idéal qui s'appliquerait à la pédagogie induit, selon A. de La Garanderie « *une eidétique sociale parfaite, une identité absolue des consciences* » (de La Garanderie, 2017, p. 283). Il s'inquiète en effet de la possibilité « *qu'une conséquence de ce genre puisse se tirer d'une phénoménologie dont l'ambition serait de rejoindre les essences pures du sens grâce à une réduction eidétique qui ferait bon marché de la réalité empirique* » (*idem.*). Or, il n'y a pas, pour A. de La Garanderie, d'égalité entre les êtres humains lorsque la réalité empirique est en jeu. Rejoignant sur ce point l'analyse de Paul Ricoeur dans *Philosophie de la Volonté* (1949), il estime, comme lui, qu'il faut faire place à « l'involontaire » et que toute intuition nait d'une situation préalable corporelle ou environnemental. C'est un cadre réaliste du monde, différent donc des propositions husserliennes, que pose la théorie de la Gestion Mentale. Elle associe aux réalités mentales des réalités extra-mentales. La part du vécu y prédomine et exige par conséquent une démarche empirique sur le plan de la pratique. Le sujet est en premier lieu un sujet psychologique ; les actes mentaux ne pouvant être appréhendés que lors de leur manifestation. Elle analyse en outre les différences individuelles. En définitive, parce que ce cadre relève de la science psychologique, la Gestion Mentale s'oppose en cela à la finalité ultime de la phénoménologie d'Husserl qui cherche de son côté les essences pures (Gaté *in* Gardou, 1995 ; Gaté, 2000).

La posture du pédagogue serait alors innovante. A. de La Garanderie l'envisage en ces termes : « *nous pensons pouvoir tirer d'observations d'une signification indiscutable la preuve que l'enfant fait l'expérience de l'intuition du sens dans des situations déterminées. S'il en est ainsi l'éducateur pourrait y apporter son concours* » (de La Garanderie, 2017, p. 229). Cette démarche, empirique et d'un nouvel ordre, évalue les dehors comportementaux et les aspects cognitifs de l'apprenant. Parce que le « *travail consistera à observer le comportement dans le but de saisir, parmi les éléments qui le composent, ceux qui sont les signes du vécu de conscience et à nous livrer à un effort pour en reconstituer, par l'imagination, la phénoménologie* » (*idem.*), elle s'articule sur deux moments 1) un temps de prise d'indices comportementaux, 2) un temps d'analyse de l'essence même de la conscience de l'élève. C'est une posture pédagogique singulière, s'inspirant de la phénoménologie mais différente également, qui induit de fait une

éducabilité de l'intelligence ; en ce sens où elle propose ce que l'auteur nomme lui-même « une méthodologie de l'éveil du « sens » » (p. 283). Elle porte en effet sur une « analyse descriptive des vécus de conscience des concepts fondamentaux de la psychologie cognitive : l'attention, la mémorisation, la compréhension, la réflexion, l'imagination créatrice seront examinées dans le but d'en dégager les structures opératoires qui les constituent intrinsèquement » (p. 202). D'un point de vue pédagogique, pour Antoine de La Garanderie, la posture phénoménologique implique de passer de l'implicite à l'explicite des phénomènes de conscience chez l'élève, « par la pratique de la réflexion eidétique que caractérise l'exigence de dégager le sens qui habite le vécu intentionnel de l'attention, de la mémorisation, de la réflexion et de l'imagination créatrice (p. 281). La réflexion eidétique (de *eidetikos* : « qui concerne la connaissance » en grec tardif, DHLF, 2012, p. 1138) est une réflexion pédagogique singulière qui se centre sur l'essence même des gestes de la conscience de l'élève. Elle est le chaînon manquant qui assure donc leur explicitation. En d'autres termes, la Gestion Mentale, qui étudie et décrit les gestes mentaux pour les expliciter et les rendre enseignables, est une pédagogie somme toute phénoménologique parce qu'il ne s'agit pas de revenir aux opérations mentales de chacun, cela n'a pas de sens, mais bien d'aider chacun à prendre une meilleure conscience des vécus intentionnels en tant que vécus constitutifs de notre être au monde.

2) Projets de sens et actes de connaissance d'après Heidegger : dans *Critique de la raison pédagogique* (1997), le rapprochement avec Martin Heidegger se concrétise, chez Antoine de La Garanderie, par un autre axe phénoménologique. En effet, la conception de l'acte de connaissance chez Heidegger outrepassa celle d'intentionnalité chez Husserl. Il s'agit de « se garantir « phénoménologiquement » l'étant pris comme exemple pour mettre en route l'analytique proprement dite, voilà la tâche déjà toute tracée dès lors que cette analytique est le but qu'on s'est fixé. Prise en sa teneur, la phénoménologie est la science de l'être de l'étant – l'ontologie » (Heidegger, 1986, p. 64). Le caractère intentionnel est ici mis en rapport avec « l'être connaissant » dans sa totalité, non pas dans un rapport de sujet à objet visé mais dans « l'être au monde » du sujet, un sujet en définitive ontologique (Heidegger, 1986). Chez Heidegger, le sujet s'éclipse ainsi devant la notion d'existence, le *Dasein* (être-là), qui devient « le projet global de l'être humain » (Dastur, 2005, p. 9). Ainsi « l'entente de l'être inhérente au *Dasein* lui-même se voit notifier le véritable sens de être et les structures fondamentales de son propre être. La phénoménologie du *Dasein* est l'herméneutique » pour le philosophe (Heidegger, 1986, p. 65). Elle est d'abord l'herméneutique en tant que tâche d'explicitation de l'être

(signification originale) du Dasein, mais ce n'est là qu'un de ses sens. Heidegger y adjoint celui d'une « *élaboration des conditions de possibilité de toute recherche ontologique* » (p. 65), puis celui d'une analytique de l'existentialité. Il en appelle ainsi à la constitution intrinsèque de l'existence humaine, en d'autres termes à la structure ontologique de l'existence. Celle-ci sous-tend une compréhension de soi méthodique, une quête de connaissances, non pas dans la perspective d'agir mais dans celle d'une analytique des constituants de l'être de l'homme ou « existentiels ». Au-delà des structures de l'existence, Heidegger entend par existentiel « *ce qui, dans ces structures, rattache l'être-là (l'homme) à l'Être et le fait-d'être au sens de l'être* » (Duméry, 2022, <https://www.universalis.fr/>). En ce sens la liberté de l'homme est une liberté en situation, qui se fonde par conséquent sur une coexistence avec autrui.

Aussi la recherche ontologique est un genre de l'explicitation où l'interprétation d'un ensemble de présuppositions (acquis de l'étant, visée) devient la tâche délibérée d'une investigation particulière qui est dès lors une situation herméneutique. Cette dernière repose par conséquent sur une caractérisation phénoménale de l'étant d'une part, et sur une visée du genre d'être possible dans « *l'unité des moments structuraux qu'il peut avoir* » (Heidegger, 1986, p. 285) d'autre part. Pour Heidegger, il s'agit d'« *une expérience fondamentale de « l'objet » à découvrir* » (p. 284). Or, le concept d'existence tel que défini par Heidegger est essentiel à la théorie de la Gestion Mentale. La transcendance du sujet ainsi posée ouvre le sujet à « *la possibilité et la nécessité de l'individuation la plus radicale* » (p. 65) à travers son pouvoir-être. Ainsi, « *l'interprétation ontologique de cet étant en tire la consigne de développer la problématique de son être en partant de l'existentialité de son existence* » (p. 75). Il y a dans cette interprétation ontologique une évidente « temporellité » du Dasein qui constitue pour le philosophe le fondement original de l'existentialité associé à « *un propre pouvoir être soi-même* » (p. 323). A partir de cette notion de possibilité du « déjà là », Heidegger défend donc l'idée d'un projet de dévoilement du Dasein en dehors de tout déterminisme, indépendamment de toute explication biologique, en de ça d'une description psychologique des vécus de consciences et de leur explication (Heidegger, 1986).

Un projet qui, pour finir, au-delà des acquis, ouvre à d'autres horizons de sens à partir d'un concept de compréhension propre à Heidegger. Or la compréhension possède ici un sens particulier qui ne sera pas sans avoir influencé la réflexion d'A. de La Garanderie. Parce que comprendre (du latin *comprehendere* : saisir ensemble) signifie intellectuellement « *saisir par l'intelligence, la pensée* » (DHLF, 2012), cette définition fait que la compréhension consiste à faire des liens de sens entre les connaissances. Elle

n'est pas un but en soi. Elle est « *la forme générale selon laquelle l'existence s'accomplit chez tous les humains* » (Dastur, 2005, p.10). Elle installe l'humain dans une compréhension de lui-même et des autres. L'acquisition du savoir ne procède donc plus uniquement de la dynamique entre une saisie subjective d'information, prise par le sujet. Dans un mouvement autre et contraire, elle se construit avant tout sur une ouverture de l'homme au monde qui l'entoure. Il devient lui-même être-au-monde, une « *constitution fondamentale du Dasein* » (Heidegger, 1986, p.86), une transcendance finalement en termes de dépassement de soi, d'ouverture au monde (Heidegger, 1986).

Cette notion de compréhension, prise à Heidegger, nourrit la théorie de la Gestion Mentale chez Antoine de La Garanderie en ce sens « *que l'acte de connaissance implique toujours la présence du soi de l'être homme* » (de La Garanderie, 1997, p. 99). Elle pose l'élève dans la globalité d'une situation dans laquelle il se trouve impliqué en termes de motivation (Dastur, 2005) ; ce qui implique qu'il soit présent à lui-même, et donc volontaire, mais ouvert aux multiples possibilités de celle-ci. En d'autres termes, et pour reprendre A. de La Garanderie, « *aucun savoir, aucune acquisition théorique ou pratique n'est, en fait, possible, si le « se comprendre soi-même dans son pouvoir être » n'est pas en jeu* » (de La Garanderie, 1997, p. 110). C'est donc ici la gestion du projet que spécifie la théorie de la Gestion Mentale, à partir de la conception qu'en donne Heidegger. Pour A. de La Garanderie « *l'analyse qu'il [Heidegger] effectue de l'acte de connaissance intéresse directement toute pédagogie et devrait donc être prise on ne peut plus sérieusement en compte par tout pédagogue. Aucun philosophe avant Heidegger n'a décrit avec autant de précision, l'acte de connaissance, au point que l'on peut affirmer qu'il l'atteint dans son essence. Il en résulte des conséquences telles qu'elles constituent un préalable à toute conception pédagogique* » (de La Garanderie, 1997, p. 98). Ainsi, du point de vue de l'accompagnement pédagogique, et notamment dans la proposition qui relève de l'orthopédagogie et que nous analysons dans cette thèse, la pensée d'Heidegger installe la recherche de sens dans une temporalité, et le sujet dans un rapport dynamique au monde et à ses changements. Une notion centrale pour finir en ce qui concerne la théorie de la Gestion Mentale et la pratique qui en découle.

Comme en témoigne Thierry Payen de La Garanderie à propos de son père : « *il eut tout au moins cette exigence de décrire les vécus de sens tel qu'ils se donnaient à la conscience de l'être humain, lorsque celui-ci s'appropriait un objet de savoir. Il rechercha ce qui rendait possible l'expression de ces vécus de sens. Ce fut là l'une de ses découvertes essentielles : il n'y a pas d'acte de connaissance sans projet de sens, projet de sens qui est la forme et le dynamisme de tout connaître* » (Payen de La Garanderie in de La

Garanderie, 2017, p.7). L'influence de la phénoménologie d'Heidegger sur la pensée d'A. de La Garanderie, dans les années 90, se retrouve dans ces quelques lignes prises à son fils. En effet, pour A. de La Garanderie, « *l'homme ne se connaît, ne peut se comprendre qu'en se reconnaissant au monde* » (de La Garanderie, 1997, p. 101). Cette compréhension que l'homme doit faire sur son existence renvoie de fait à l'herméneutique telle que définie par Heidegger. Une filiation certaine pour T. Payen de La Garanderie. Il défend en effet, dans une lecture plurielle de *La pensée d'Antoine de La Garanderie* (2013), « *l'idée d'une anthropologie herméneutique dans l'œuvre d'Antoine de La Garanderie ?* » (Gaté, Avanzini, Payen de la Garanderie, Le Bouêdec, Lévesque, et Hétier, 2013, p. 35). Non pas une idée venue de l'extérieur mais une idée au cœur des intuitions d'Antoine de La Garanderie comme de son œuvre. Pour cet auteur, dans la proposition de son père, l'herméneutique a pour visée d'éveiller le sujet à la connaissance par le projet de sens. Dans une dimension alors anthropologique, c'est sur cette herméneutique qu'une phénoménologie des actes de connaissance ; à savoir une approche descriptive de l'activité cognitive, peut se développer. Antoine de La Garanderie, en concordance avec Heidegger, écrit ainsi : « *nous estimons que toutes les fonctions cognitives doivent procéder d'une structure de projets des sens dont tout être humain peut prendre conscience. Nous estimons que c'est grâce à la prise de conscience de la structure de projet de sens des fonctions cognitives que l'être humain en aura la maîtrise* » (de La Garanderie, 1997, p. 97). Fondamentale donc à la théorie de la Gestion Mentale, la notion de projet de sens, décrite dans le chapitre précédent du point de vue épistémologique, acquiert sous ce nouvel angle une dimension phénoménologique.

Sur le plan de la pratique pédagogique quels sont alors les apports d'Heidegger à la théorie de la Gestion Mentale ? Pour la philosophe Françoise Dastur (2005), il y a là un impératif qui a une valeur pédagogique d'un nouvel ordre 1) dans son rapport à la compréhension, dans sa dimension phénoménologique, 2) dans l'accompagnement du sujet en « projet de... » par la Gestion Mentale. Pour l'auteure, l'erreur de la pédagogie traditionnelle c'est de rendre étranger l'élève à son fonctionnement intellectuel. Il est en effet « *essentiel de ne pas se laisser guider dans cette tâche par une fausse idée de l'apprentissage conçu comme simple accumulation de connaissances* » (Dastur, 2005, p. 8). Dans son argumentaire, elle insiste en effet sur le fait qu'acquérir un savoir « *implique que celui qui veut se souvenir ou réfléchir n'est pas simplement devant un acte particulier à effectuer, mais qu'il doit déjà s'être impliqué lui-même tout entier dans la tâche qu'il projette d'accomplir. Ce qui est donc à la base de l'acte de connaissance, c'est une compréhension de soi comme être de projet* » (Dastur, 2005, p. 7). Ce point de vue

pédagogique partage les conclusions d'Antoine de La Garanderie pour qui « *les difficultés de l'élève auraient donc pour cause première la pédagogie elle-même, qui ne reconnaît pas l'élève dans sa qualité ontologique d'être au monde* » (de La Garanderie, 1997, pp. 106-107). Aussi pour Dastur, « *la phénoménologie des actes de conscience représente en effet un progrès certain, puisqu'elle montre que le sujet a une part active dans le processus de connaissance, lequel n'est plus conçu comme une accumulation statique de données, mais comme un processus dynamique de formation* » (Dastur, 2005, p. 9). D'un côté, le sujet est alors *subjectum*, soi-même pour reprendre Heidegger (1986, p. 156). De l'autre, pour A de La Garanderie, c'est un fait que « *celui qu'on prétend instruire ne saurait accéder au savoir s'il est exclu de son acquisition, s'il ne peut pas s'y comprendre* » (de La Garanderie, 1997, p. 99). Il s'agit par conséquent de restituer à l'élève son pouvoir-être, de lui reconnaître la qualité ontologique d'être au monde. Parce que « *ce qui caractérise l'être de l'homme, c'est qu'il est toujours déjà situé dans un monde qu'il partage avec les autres. Un tel monde ne peut être considéré comme une « chose » différente de nous avec laquelle il faudrait d'abord entrer en rapport, mais comme ce en quoi nous sommes toujours déjà, ce dont nous faisons partie* » (Dastur, 2005, p. 11). Ce qu'Heidegger nomme le « *souci mutuel* » (Heidegger, 1986, p. 163) amène Antoine de La Garanderie à innover pédagogiquement lorsqu'il s'agit d'aborder en ce sens une définition de la compréhension. C'est ainsi, parce qu'« *Heidegger affirme que dans le phénomène du projet deux choses sont impliquées : en premier lieu, le Dasein se projette en direction du « pouvoir être » soi-même ; en second lieu, le projet s'ouvre en direction de quelque chose parce qu'il est toujours projet de ...* » (de La Garanderie, 1997, p 110), que la compréhension ne peut être déduite ou induite, ni être à visée explicative. Elle caractérise en définitive « *une situation d'homme comprenant* » (p. 112), pour reprendre A. de La Garanderie, où s'exprime le « *pouvoir être du se comprendre* » (p. 347).

Dans ce contexte, J. -P. Gaté, développe de son côté l'hypothèse d'un « nouage » entre intériorité et extériorité que le projet de sens rendrait réalisable. L'évocation mentale ne peut en effet exister que par la présence des outils mentaux que sont l'image ou encore le langage (Gaté, 2015). Ainsi, « *la conscience n'est pas une interface passive entre nous et le monde, mais une interface agissante : elle ne fait pas que « révéler » un monde naturel existant (à la manière d'une plaque photographique), elle élabore ce monde et nous-même simultanément* » (Gaté, 2015, p. 190). Dans la perspective de l'approche phénoménologique, compréhensive donc, donner du sens consiste finalement à s'approprier la réalité de l'apprendre sur la base d'une expérience. Le projet de sens pour l'auteur se nourrit par conséquent d'une extériorité à la fois culturelle et sociale. C'est dire

que cette extériorité est constitutive tout à la fois de la structure et des contenus mentaux du projet. Pour Gaté « *l'activité mentale de mise en relation, significative de l'acte d'apprendre (...) est sous tendue par le projet de sens dont la forme et l'orientation sont nécessairement tributaire de ce nouage complexe de l'intériorité et de l'extériorité. Du point de vue où je me place : le projet de sens est bien à l'interface du sujet et de l'objet* » (Gaté, 2015, p. 193). Le projet de sens, en tension entre être et devoir être s'opérationnalise avec cette conception qui le relie à une interface entre monde intérieur et expérience. La théorie de la Gestion Mentale inaugure, en ce sens, une phénoménologie de l'apprentissage.

Le concept de compréhension pris à la phénoménologie d'Heidegger propose en définitive une éthique à la pratique de la théorie de la Gestion Mentale en termes d'accompagnement. Ainsi, « *il faudra, alors, dans l'esprit socratique, lui donner le champ libre pour qu'il [le sujet] mette à l'œuvre son projet de connaître ; la raison pédagogique faisant de l'accompagnement son principal motif d'action* » (de La Garanderie, 1997, p. 350). Dans *Pour une critique de la raison pédagogique* Antoine de La Garanderie défend « *la mise en place de la pédagogie de la connaissance [qui] aurait dû précéder celle des connaissances. Cet « à l'envers » fait partie des irrationnels de l'histoire* » (p. 344), et a justifié le titre de l'ouvrage. Selon Françoise Dastur, l'art du questionnement, en référence à la pratique socratique, deviendrait alors une « *pratique de délivrance* » à travers celle de l'auto-examen. La place de la parole y est essentielle ; en tant que dévoilement du *Dasein* d'une part (Heidegger, 1986), d'autre part parce qu'elle est l'outil du pédagogue qui adopte une nouvelle posture pédagogique (Dastur, 2005, p. 18). C'est bien là le statut et la fonction du dialogue pédagogique, outil central de la Gestion Mentale (*supra.*). Pour Dastur, « *c'est permettre à l'élève de prendre conscience de cette capacité de penser par lui-même qui lui appartient en propre* » (Dastur, 2005, p. 16). Cela ouvre le champ des possibilités pour le sujet ; faisant de celui-ci un sujet réflexif dans sa quête de projets de sens. Dans notre société, la parole est par conséquent l'élément fondamental pour que celui qui s'enrichit « *de nouvelles possibilités d'être, ait pris conscience de ce qui fait l'essence même de son être, c'est cette tension vers l'avenir, cette ouverture au projet qui seule lui permet d'agir au présent (...). On ne saurait trop engager les pédagogues à éveiller chez leurs élèves le sentiment de leur pouvoir-être et de leur pouvoir-comprendre* » (p.18). La bonne posture pédagogique impliquerait alors « *une sollicitude devançante* », d'après Heidegger (cité par Dastur, 2005, p. 18)¹⁹³. Elle définit une nouvelle éthique de

¹⁹³ Cette notion sera reprise et développée par Antoine de La Garanderie lors d'une communication sur les « Dialogues pédagogiques et discours intérieur » au Colloque International de Gestion Mentale de 2007.

l'apprentissage. Or elle est inhérente à la pratique du Profil Pédagogique en Gestion Mentale, et marque pour finir phénoménologiquement la posture de l'orthopédagogue qui s'y plierait.

- 3) La Gestion Mentale, une théorie de l'action pédagogique :** pour Guy Avanzini¹⁹⁴, la phénoménologie a ainsi permis à Antoine de La Garanderie de dépasser l'étape pédagogique mais sans la rejeter (Avanzini G. in Gaté et Payen de La Garanderie, 2007). A partir de « *sa culture psychologique et philosophique, il [Antoine de la Garanderie] dégage et énonce une théorie novatrice de l'éducabilité, qui prend appui sur cette intuition des ressources propres à l'être humain* » (Avanzini in Gaté et al., 2013, p. 25), et oriente sa recherche sur l'étude de ce qu'il nomme la « pédagogie implicite ». Dans *Le dialogue pédagogique avec l'élève*, il oppose par conséquent à la définition traditionnelle de la pédagogie sa propre conception. Pour le pédagogue, la pédagogie est en définitive « *un art ou moyens mis en œuvre, pour acquérir, pour développer des connaissances soit explicitement, c'est-à-dire en ayant fait le choix de ces moyens, soit implicitement, c'est-à-dire sans se rendre compte des moyens qu'on emploie* » (de La Garanderie, 1996a, p. 100) ; non plus donc seulement un art pour instruire autrui mais un art qui relève d'un ensemble de moyens visant à développer la pratique des connaissances. Et, si par pratique il entend bien celles des enseignants, le champ de celles-ci est ici élargi à celles, implicites, des élèves qui peuvent être cause d'échec parce qu'en décalage avec la pédagogie du maître. C'est donc par l'introspection¹⁹⁵ au moyen du dialogue pédagogique que la réalité mentale ou « domaine de l'implicite » de l'élève peut devenir explicite et conscientisable finalement. En d'autres termes, et en ce qui concerne l'axe phénoménologique de la Gestion Mentale, il s'agirait d'une « *phénoménologie des actes de connaissance propre à Antoine de La Garanderie* » (Gaté et Payen de La Garanderie, 2007, p. 80), une théorie de l'action pédagogique en définitive, sur la base d'un double postulat autour de l'existence de réalités appartenant au monde extérieur ou réalités extra-mentales, et de l'existence de réalités mentales personnelles et individuelles au niveau de la psyché d'un sujet : évocations et structures de projets de sens. L'intelligible qui habite les objets se concrétise dès lors dans l'esprit en tant qu'objet de sens. Une objectivité du sens en définitive qu'une introspection du sujet peut rendre perceptible.

¹⁹⁴ Il signe ici la postface de *l'Introduction à Antoine de La Garanderie, naissance d'un pédagogue* (Gaté et Payen de La Garanderie, 2007). Son intérêt pour la question des apprentissages centrés sur la formation du sujet l'a également amené à introduire l'ouvrage de Philippe Meirieu *Apprendre ... oui, mais comment*. (Meirieu, 2010) qui propose une autre vision de « profil », quoique sur la base, entre autres, des travaux d'Antoine de La Garanderie (*supra.*).

¹⁹⁵ Ce « procédé d'investigation », fait partie des fondamentaux pour la pratique de la Gestion Mentale. Il sera repris et développé dans une section qui leurs est spécifique, à la fin de ce chapitre.

C'est cette dimension phénoménologique qui inscrit la Gestion Mentale au sein des pédagogies contemporaines de l'éducabilité cognitive. Si pour Jean-Pierre Gaté, « *la pédagogie des gestes mentaux chez Antoine de La Garanderie est une illustration contemporaine de cette exigence descriptive inspirée par la phénoménologie* » (Gaté et al., 2000, p. 58), elle est aussi et avant tout une rencontre pédagogique d'un nouveau type. La Gestion Mentale ne se contente pas de n'être qu'une théorie explicative de l'échec scolaire, elle y remédie avec une pratique associée (Gaté in Gaté et al., 2000). Pour J. -P. Gaté, « *l'éducation intellectuelle serait à situer dans une visée interactive du développement des potentialités humaines. Mais cette notion d'interactivité n'est qu'un aspect du concept, et comporte une connotation fonctionnelle qui pourrait en appauvrir le sens, et faire oublier que l'éducation intellectuelle et aussi et sans doute d'abord une rencontre* » (p. 59). Or la pratique de la Gestion Mentale est bien une rencontre entre un éducateur et un élève en difficulté ; le premier ayant la charge d'ouvrir le second au bon fonctionnement de ses ressources mentales tout en lui proposant des procédures d'aide adaptées à ses besoins intellectuels (Gaté in Gaté et al., 2000).

Enfin, la pratique de la Gestion Mentale ne peut avoir un caractère général. Antoine de La Garanderie relève en effet qu'un enfant, un élève aussi, donne un certain sens à une situation mais diffère, ce faisant, de son voisin ou d'un autre enfant. En raison de cette variabilité interindividuelle, « *il conviendrait donc de déterminer « une méthodologie de l'éveil du « sens » qui viserait à donner du sens aux « impératifs pédagogiques »* » (de La Garanderie, 2017, p. 283), non pas sur la base d'une « identité idéale » des consciences, mais en ce qu'elles diffèrent les unes des autres. En se référant à Ricoeur (*supra.*), il a ainsi démontré que les consciences dépendaient d'un environnement social et de spécificités physiques propres à chaque individu. Elles exprimeraient pour finir la variabilité intraindividuelle d'un individu. Cette pratique, « *conformément au principe de la phénoménologie, ne peut être que la description du sens donné spontanément aux impératifs pédagogiques et à celui que réflexivement il serait possible de leur attribuer* » (de La Garanderie, 2017, p. 283). L'analyse eidétique interrogera par conséquent les sens possibles des vécus intentionnels, issus des « impératifs catégoriques » (apprends tes leçons, organisez-vous *etc.*) de la pédagogie générale, dans la conscience de l'élève au singulier (de La Garanderie, 1997).

Sur la base des propos de Rémi Hess¹⁹⁶, écrivain et sociologue français, nous ne pouvons ignorer que « *la recherche en éducation chez nous (...) s'est plus appuyée, depuis Durkheim et Binet,*

¹⁹⁶ En 1994, il rédige la préface de *Quinze pédagogues, leur influence aujourd'hui* (Houssaye et al.). Il y défend la nécessité d'une confrontation aux grands pédagogues pour qui veut enseigner. Un fait alors inhabituel dans la formation

sur la psychologie et la sociologie et ce qu'on pourrait appeler, avec la tradition allemande, sur une pédagogie scientifique » (Hess in Houssaye et al, 1994, p. 5). Or, c'est une autre voie que nous avons suivie professionnellement : celle d'une posture pédagogique phénoménologique, visant l'éducabilité cognitive de l'élève, et qui a motivé notre praxie d'orthopédagogue clinicien. La théorie de la Gestion Mentale y occupe une place centrale ; le Profil Pédagogique en Gestion Mentale étant l'outil du diagnostic épistémologique (*supra.*). C'est cette médiation phénoménologique de l'orthopédagogue clinicien, et ses effets sur l'élève en difficulté ou à besoins particuliers, qui font l'objet de la recherche de terrain que nous exposerons par la suite.

2. Les principes fondateurs

a. Un principe d'éducabilité universelle

Dans son œuvre, Antoine de La Garanderie, philosophe et pédagogue, présente un enseignement tourné sur la connaissance de soi, plus que porté sur une étude classique et didactique des formes de l'apprentissage. Premièrement, ses considérations portent sur l'acte éducatif, comme l'a formulé à ce propos Guy Avanzini, « avec la ferme volonté de remédier à l'échec en valorisant le positif et en respectant les différences pour autonomiser chacun et libérer ses potentialités » (Avanzini in Gaté et Payen de La Garanderie, 2007, p. 85). Antoine de La Garanderie adopte très rapidement une approche résolument anthropologique pour faire émerger le potentiel mental individuel, en se fondant sur un principe d'éducabilité universelle. C'est là toute l'originalité de cette pédagogie qui présuppose « que c'est grâce à la prise de conscience de la structure de projets de sens des fonctions cognitives que l'être humain en aura la maîtrise » (de La Garanderie, 1997, p. 88). Cette problématique, fondamentale pour le pédagogue, a été initiée dès 1969 dans sa thèse de doctorat en philosophie ; à partir des notions de schématisation, de thématisme et de leur dynamisme, d'après les travaux du psychologue Albert Burloud. Il fut très proche de celui qu'il appelle son maître. Antoine de La Garanderie a en effet suivi les cours d'Albert Burloud alors qu'il était étudiant à Rennes. Les travaux de ce dernier l'ont grandement influencé. On retrouvera cette filiation tout au long de son œuvre, et le titre de sa thèse *Schématisme et thématisme. Le dynamisme des structures inconscientes dans la psychologie d'Albert Burloud* annonce clairement la teneur des travaux du pédagogue jusqu'à sa disparition.

Les travaux de Burloud sont en effet une des sources, si ce n'est la source majeure, des intuitions puis de la réflexion éducative d'A. de La Garanderie. Essentiels donc pour cet auteur, quelles en sont les propositions ? Comment situer aussi le rapport qui lie les réflexions des deux

enseignante française plus orientée, depuis la fin de la première guerre mondiale, sur la structure des cours et des programmes à l'imitation des Allemands. Ses objectifs de publication ont été de combler ce manque pour que tout jeune enseignant puisse être exposé aux grandes théories pédagogiques existantes depuis Rousseau ; ce type d'ouvrage qui existait avant 1914 ayant disparu.

hommes ? Dans *Principes d'une psychologie des tendances* (1938), A. Burloud met au cœur de sa recherche, une conception, novatrice pour l'époque, d'une intelligence qui s'exprimerait à travers la dynamique des « tendances ». La tendance serait dans sa définition comme « *une forme dynamique qui détermine un acte, soit qu'elle le conduise et s'inscrive en lui, soit qu'elle l'inspire et le finalise* » (https://encyclopedie.universelle.fr/academic.com/20590/TENDANCE_%28psychologie%29). Par conséquent, la signification de cette notion de tendance est chez Burloud très étendue. Elle englobe les intentions d'une action, les schèmes qui gouvernent le système cognitif et les attitudes mentales qui influencent tant l'activité perceptive que la logique. Pour le psychologue, tous les modes de l'activité psychique sont en définitive associés à cette notion. Ces tendances sont de plus le propre d'un homme ou encore « le sens personnel de l'intelligence », pour reprendre les propos d'A de La Garanderie (de La Garanderie, 1969). Pour Burloud en effet « *un homme ne se caractériserait pas seulement par son tempérament, par ses tendances affectives et par son vouloir ; il attachait une haute signification au côté personnel de l'intelligence* » (de La Garanderie, 1969, p. 9) ; soit la réalité mentale qualitative de l'homme. C'est pourquoi la recherche de Burloud est avant tout « *spécifiante* » (*idem.*) parce qu'il « *poursuit le vécu mental dans son authenticité* » (p. 10). En découvrant les caractères particuliers du fait psychique en termes de dynamisme (force des tendances) et de structure (forme des tendances), Burloud a finalement ouvert, avec ces deux concepts, le champ de l'éducabilité de l'intelligence. Or, cette conception a incontestablement influencé celle d'A. de La Garanderie qui en a donc fait l'objet de sa thèse d'état de philosophie, et un des principes fondateurs de la Gestion Mentale.

On trouve effectivement dès les premières pages de sa thèse, dans l'avant-propos plus précisément, le témoignage qui suit : « *nous avons pu trouver dans les livres d'Albert Burloud les réponses aux problèmes que nous nous posions, en même temps que se découvrait un vaste champ de questions inédites, dont une certaine méthode, qu'il avait préconisée, permettait de chercher les réponses* » (de La Garanderie, 1969, p. 9). Le pédagogue fait ici référence à l'introduction par Burloud de l'analyse psychologique en tant que méthode d'exploration de la conscience. Certes, Burloud « *ne nie pas la liberté ; il ne refuse pas la transcendance des valeurs. Mais il demande qu'on s'interroge sur les procédés utilisés pour la pratiquer et pour les atteindre* » (p.12). L'analyse psychologique en tant que science des phénomènes psychologiques, permettra de les inventorier ; avec toutefois une double réserve à l'encontre 1) de la rationalisation par l'analyse d'une conscience intentionnelle, 2) d'un cogito tout puissant qui rendrait l'homme totalement maître de son destin. Burloud a en effet « *toujours insisté sur la différence entre l'expérience de la conscience et l'acte de connaissance* » (p. 13), et pose ainsi le statut d'une « *connaissance objective de la subjectivité* » (*idem.*) parce que s'inscrivant dans un contexte socio-culturel. Pour Antoine de la Garanderie, les recherches de ce dernier sur les tendances ouvrent par conséquent un nouveau champ d'étude à la pédagogie. Ainsi,

« il y a des formes du comportement, de la sensibilité et de l'intelligence. Ces formes sont implicites le plus souvent et même lorsqu'elles sont le fruit d'une pensée vigilante, elles possèdent une stabilité certaine dont il convient d'expliquer la raison d'être » (p.11)¹⁹⁷ ; raisons pour lesquelles une pédagogie des tendances serait possible. C'est sur cette intuition qu'Antoine de La Garanderie va œuvrer dans le cadre, anthropologique finalement, prédéfini par Albert Burloud. En définitive, « Burloud a créé un courant dont s'inspirent, sans toujours s'en apercevoir, la plupart des spécialistes de l'anthropologie. Il semble qu'il faille en toute justice, mettre Albert Burloud à la place qu'il mérite, d'autant que ses principes et ses méthodes ont un étonnant pouvoir heuristique » (p. 14) ; une remarque très avant-gardiste pour 1969, à mettre en perspective avec l'actuel esprit de la recherche en neurosciences et plus particulièrement de la neuroéducation. Cette jeune discipline, qui allie recherche en neurosciences et recherche sur les apprentissages, étudie les mécanismes du cerveau qui ont une application pédagogique (mémoire, attention *etc.*), et confronte les méthodologies d'enseignement aux mécanismes du fonctionnement cérébral. Elle cherche ainsi à déterminer leurs effets sur le plan cérébral individuel, et vise à les rendre plus efficaces. Une analyse psychologique qui fait écho aux travaux d'Albert Burloud. Une analyse à laquelle répondrait en définitive Antoine de La Garanderie du point de vue d'une anthropologie pédagogique.

Par ailleurs et comme l'a signifié Guy Avanzini, Antoine de La Garanderie a une conception développementale de l'intelligence. Pour le pédagogue, l'intelligence « est, elle-même, éducable, à la manière d'un potentiel susceptible d'essor et de développement. De moyen de l'éducation, elle en devient ainsi objet et peut en bénéficier » (Gaté et al., 2007, p.87). Le statut éducatif d'une intelligence cognitive est une position profondément ancrée dans la théorie de la Gestion Mentale. Une position cependant déjà défendue par Alfred Binet et dont la proximité avec les idées d'Antoine de La Garanderie est également indéniable. Selon ce dernier, « Binet, psychologue de l'intelligence, nous donne une leçon exemplaire de ce que devrait être le point de départ d'une pédagogie de l'intelligence : l'enfant a ou peut avoir des capacités d'intelligence qui ont, jusqu'à présent, complètement échappé à la sagacité tant du psychologue que du pédagogue. On ne peut donc prétendre ni l'instruire, ni l'évaluer, tant qu'on n'est pas informé de ses ressources d'intelligence, et tant que lui-même n'est pas en mesure d'en user » (de La Garanderie, 1990, pp. 19-20). Cette seconde filiation revendiquée par A. de La Garanderie nécessite, elle-aussi, un développement pour en saisir à la fois l'influence et les effets qu'elle eut au niveau de la théorisation de la Gestion Mentale.

Comme l'a relevé également G. Avanzini, on sait « combien leurs problématiques sont proches et à combien de reprises A. de La Garanderie s'est explicitement réclamé de lui » (Gaté et al., p. 87). Toutefois, nous ne présenterons ici que les affinités entre les deux hommes ayant traits à

¹⁹⁷ Également cité par Gaté et Payen de La Garanderie, 2007, p. 41.

l'éducabilité cognitive et exposées par A. de La Garanderie¹⁹⁸. La position pédagogique de celui-ci, basée sur une observation du sujet éduicable, n'est en effet pas sans rapport avec la posture adoptée par Alfred Binet (de La Garanderie, 1993, 2000). Pour lui comme pour Binet, l'ouverture d'esprit du savant comme du pédagogue confrontés à une hypothèse est de « *viser à découvrir tous les sens possibles et à en saisir les indices par l'observation, par l'expérience et par l'expérimentation* » (de La Garanderie, 1990, p. 19). Trois ans avant sa mort, Binet s'élèvera en effet contre les abus des méthodes analytiques et statistiques. La matière à étudier devrait être avant tout « *l'essence même de la pensée dans un système d'actions (...) au lieu de mesurer l'intensité de ces phénomènes..., on mesurera l'effet utile des actes d'adaptation et la valeur des difficultés vaincues par eux ; c'est là une mesure qui n'est pas arithmétique, mais qui permet ... une hiérarchie entre les actes et les individus différents, jugés d'après leur pouvoir* » (Binet et Simon, 1908, p. 146)¹⁹⁹. Binet dans cet article sur « L'intelligence des imbéciles » y explicite son « schéma de pensée » (*supra.*), et s'oppose ici à la pratique de la testologie. A. de La Garanderie voit dans les interrogations sur la nature de l'intelligence que se pose Binet à la fin de sa vie ainsi que dans ses dernières propositions une « *méthode d'enquête psychologique [qui] constitue une leçon d'éthique pédagogique* » (de La Garanderie, 1990, p. 14). Or, ces propos de Binet, oubliés pendant de longues années par la psychométrie, reviennent en force sur la scène psychologique qui, aujourd'hui, insiste sur une approche clinique individuelle en amont des tests²⁰⁰. Cette nouvelle méthodologie que développa Binet a ainsi fortement influencé le pédagogue au niveau de son éthique pédagogique. Antoine de La Garanderie prononce de fait des mots forts vis-à-vis de l'emploi des tests d'intelligence dans une visée pédagogique. D'après ses observations, le test enfermerait le jeune dans une situation intellectuelle, ou encore dans une « théorie de l'aptitude », alors que d'autres interprétations des résultats seraient possibles d'un point de vue clinique et/ou pédagogique (de La Garanderie propos transcrits in Gaté et Payen de La Garanderie, lors d'un dialogue à trois, 2007, p. 55). Il s'opposerait en cela aux travaux traditionnels de la psychologie, et aujourd'hui à certaines tendances des neurosciences, ou aux travaux qui se basent sur la notion de déterminisme tels que ceux d'Edouard Claparède (Claparède, 1940).

C'est dans *Pour une pédagogie de l'intelligence* (1990) qu'Antoine de La Garanderie exprime clairement sa position vis-à-vis de l'intelligence. Le choix du titre de cet ouvrage n'est pas anodin car il reflète en définitive la conception qu'il a de cette dernière. On peut ainsi lire, dès l'introduction,

¹⁹⁸ Nous reviendrons, dans la deuxième partie de ce chapitre, sur une autre proposition d'Alfred Binet, retenue par A. de La Garanderie : l'introspection.

¹⁹⁹ Cet article a aussi attiré l'attention de Jean Piaget qui le cite également dans l'introduction du livre de Binet sur *Les idées modernes sur les enfants* (1973, p. 9).

²⁰⁰ L'édition du dernier test de Wechsler, le WISC V, en 2016 prend bien plus en considération la nécessité d'une approche clinique en amont du test. Cette nouvelle position est notamment défendue par Jumel B. (2017). *L'aide-mémoire du WISC V*. Paris, Dunod.

ces propos : « *le problème n'est pas pour moi de savoir non pas s'il faut qu'il y ait chez l'individu des semences d'intelligence, ce dont je conviens aisément, mais si leur germination ne dépend pas d'une pédagogie qui leur soit adaptée* » (de La Garanderie, 1990, p. 11) et d'insister sur le fait que « *le tort des « innéistes » est de penser, lorsqu'ils radicalisent leur thèse, qu'il ne sert à rien de s'efforcer de rendre intelligent ceux qui ne le sont apparemment pas* » (idem.). Ainsi il s'élève contre toute réification de l'intelligence, qui engendre un « divorce » à la fois scolaire et social entre ceux qui sont intelligents par nature et ceux qui n'ont pas reçu ce don à leur naissance. Il défend par conséquent avec conviction, probablement en raison de son vécu personnel d'élève mais aussi d'enseignant, le concept d'éducabilité cognitive. En définitive, un principe d'éducabilité universelle structure la théorie de la Gestion Mentale ; un principe de fait fondateur pour cette pédagogie que l'on peut définir en ces termes :

L'intelligence n'est pas une quantité fixe, déterminée une fois pour toutes et dont les personnes seraient plus ou moins pourvues, compte tenu des contingences de leur patrimoine génétique ou des aléas de leur histoire personnelle et sociale. Elle est un processus en développement, une structure modifiable et riche de potentialités opératoires. La propension à se modifier ouvre sur l'éducabilité cognitive et plus largement l'éducabilité de la personne, tant il est vrai que l'intelligence n'est pas une fonction isolée mais anime et sous-tend la personnalité tout entière. Il y a donc une éthique de la gestion mentale qui prône une même volonté de démystifier autant l'idéologie du don que le fatalisme du déterminisme social. (Gaté et al., 2009, p. 27)²⁰¹.

Dans cette définition, l'intelligence n'est pas seulement un processus d'adaptation, elle se trouve dans des actes mentaux intérieurs à la conscience et complexes mais qui sont éducatibles. Elle est éducatible (de La Garanderie, 2000). Pour Guy Avanzini, « *n'en restant pas à son propre cas, mais réfléchissant à l'aide de sa culture psychologique et philosophique, il [Antoine de La Garanderie] dégage et énonce une théorie novatrice de l'éducabilité, qui prend appui sur cette intuition des ressources propres à l'être humain, dont il a lui-même connu l'expérience* » (Gaté et al., 2013, p. 25) ; ce qui donne à la Gestion Mentale un positionnement anthropologique certain. A la fois psychologue et éducateur, « *le propre d'Antoine de la Garanderie est de satisfaire à cette double compétence et de montrer que l'évaluation de la pratique, au-delà de la validité qu'elle atteste de son efficacité, engendre un savoir nouveau sur les conditions et processus d'apprentissage ; et ce savoir est, en définitive, d'ordre anthropologique* » (Avanzini in Gaté et al., 2007, p. 88). G. Avanzini insiste en effet sur la flexibilité de cette approche pédagogique novatrice et particulière qui se fonde en d'autres termes sur la singularité de ce que les neurosciences désignent aujourd'hui par la plasticité cérébrale. Ainsi, pour Antoine de La Garanderie, « *le but n'est pas d'enfermer l'élève à l'intérieur de ce profil, puisque, au contraire, on va élargir son champ d'action pédagogique en lui faisant prendre conscience de tout*

²⁰¹ Cette définition est également reprise par G. Avanzini dans *La pensée d'Antoine de La Garanderie* (Gaté et al. 2013, pp. 26-27).

ce qu'il peut évoquer encore » (de La Garanderie, 1996a, p. 105). Un entraînement adapté favoriserait par conséquent les capacités d'évolution des processus intellectuels. Ainsi une bonne pratique permettrait l'éducabilité de l'intelligence. C'est le rôle de l'éducateur de parier sur les ressources de l'élève « *penser qu'il a des moyens, que son devoir est de l'aider à les détecter pour qu'il puisse s'en servir* » (de La Garanderie, 1990, p.19). C'est cette perspective que nous avons testée dans le cadre d'une pratique professionnelle de l'orthopédagogie. Elle est centrale pour la recherche qui nous occupe.

b. Pour une pédagogie de la liberté

Deuxièmement, dans cette approche pédagogique la médiation²⁰² est déterminante ; une médiation de type « rogérienne » qui a fortement influencé les travaux d'A. de La Garanderie. Celui-ci affirme que « *derrière les prescriptions thérapeutiques de Rogers se découvrent les principes d'une psychologie des relations* » (de La Garanderie, 1989, p. 143) à laquelle il est sensible. Cette démarche psychologique propre à Carl Rogers (1902-1987) institue en effet une posture particulière chez le thérapeute mais aussi chez le praticien ou l'éducateur qui en appliquerait les préceptes. Comme l'a écrit A. de La Garanderie, « *il s'agit pour Rogers de s'affranchir de ses connaissances théoriques et des techniques habituelles de thérapie pour composer un autre profil de psychothérapeute, dont le but est d'être à la disposition de la liberté de son patient* » (de La Garanderie, 1995, p.47). La problématique de la liberté du patient, de l'apprenant aussi, du praticien également, est centrale dans leurs recherches. Lorsque la liberté individuelle est concernée, les deux hommes, c'est certain, sont proches dans leurs idées bien que l'un se recommande de la psychologie et l'autre de la pédagogie (Gaté, 2019). Ils se sont rencontrés à Paris dans les années 60. A. de La Garanderie a par la suite suivi les séminaires de Rogers entre 1963 et 1972. De fait « *le dialogue pédagogique qui est au cœur de son approche, se réclame d'une conception de l'accompagnement très proche de celle de Rogers* » (Gaté, 2019, p. 2). C'est effectivement à travers le dialogue pédagogique que s'élabore une médiation entre le praticien et l'apprenant (*supra.*) ; une forme de médiation particulière qui caractérise, spécifie aussi, la pratique de la Gestion Mentale, et qui a été inspirée de la posture thérapeutique rogérienne. Les recherches de Rogers après celles de Burloud, Binet puis par la suite Husserl et Heidegger constituent un corpus de références sur lesquelles la théorie de la Gestion Mentale a pu établir en définitive ses principales valeurs. Quels sont alors les principes suscités par Rogers qui ont, par conséquent, imprégné cette pédagogie ?

²⁰² Pour Antoine de La Garanderie, il s'agit non pas d'une médiation mais d'une rencontre parce que la seconde ne cherche pas « à recoller des morceaux » mais plutôt à reconnaître quelqu'un dans ce qu'il est (de La Garanderie, 1995). Toutefois nous conserverons ce terme de médiation mais dans l'esprit Rogérien dans le cadre de ce travail.

Il faut pour cela s'arrêter aux cinq conditions fondamentales, ou voies, établies par Carl Rogers pour normer la médiation rogérianne, reprises ici par Antoine de La Garanderie en tant qu'« *étapes, ou les étages de l'accès à la liberté* » (de La Garanderie, 1995, p. 49) : 1) la reconnaissance de l'existence d'une difficulté de maîtrise tant chez le patient que chez le praticien qui est, non pas une exception en soi mais une norme de vie, 2) être conscient de ce que vit l'autre ; soit accepter ses références à lui-même, ou congruence, 3) accepter aussi l'autre en tant que « maître du sens » qu'il donne à son propos, ou « considération positive inconditionnelle » ; une posture qui sous-tend une prise de conscience du statut de l'affectivité dans la relation thérapeutique, 4) une compréhension précise du monde psychologique affectif de l'autre, ou empathie qui lie étroitement ce principe au précédent au sein de la relation de médiation, 5) une conscientisation, ou du moins l'expérience par le patient, de ce « sens » de la relation voulue par le praticien et qui découle des quatre conditions précédentes. Elle est l'étage ultime de la médiation, ou encore de la rencontre pédagogique. Cette dernière condition est celle d'une démarche heuristique, qui permet au patient d'être « l'artisan de sa liberté » ; une perspective centrale en ce qui concerne la théorie de la Gestion Mentale. Dès lors, le praticien n'est pas là pour juger mais pour comprendre (de La Garanderie, 1995, 1999b). Ainsi, ces conditions sont les sources d'une « positivité fondamentale » revendiquée par le psychologue dans sa rencontre avec son patient, et déterminent plus généralement une posture chez le praticien qui est « *à la fois personnaliste et développementale* » (Gaté, 2019, p. 2). Cette médiation particulière, empruntée à Carl Rogers, a de fait un positionnement phénoménologique.

Un praticien de la liberté a le devoir de mettre entre parenthèses l'inconscient, les symptômes « *pour être phénoménologiquement à la pleine disposition de la liberté de ses patients* » (de La Garanderie, 1995, p. 46) afin d'éviter tout déterminisme. À la suite d'une analyse comparative des deux penseurs, J. -P. Gaté relève ainsi que « *l'un et l'autre plaident pour un affranchissement nécessaire vis-à-vis de toute forme de référence susceptible d'enfermer la relation dans un rapport signe/diagnostic au lieu de privilégier une véritable rencontre avec un sujet singulier* » (Gaté, 2019, p. 3). Selon l'auteur, c'est ce positionnement phénoménologique de la médiation qui s'exprime à la fois dans une posture non directive chez C. Rogers, et dans une mise en projet chez A de La Garanderie. Lors d'une médiation autour d'une difficulté déterminée, « *il s'agit, aussi bien pour le thérapeute que pour le patient de se placer en face de cette difficulté ou de placer la difficulté en face de soi, c'est à dire de faire apparaître dans sa conscience le visage de sa liberté, qui va ainsi être séparé de cette difficulté elle-même* » (de La Garanderie, 1995, p. 49). La liberté, ainsi objectivée, est perçue dès lors comme un moyen. Elle est la condition de « *l'expression libre du sujet sur ce qu'il vit* » (Gaté, 2019, p. 4). En contradiction avec le mouvement behavioriste et l'école freudienne, prépondérants à l'époque, C. Rogers « *recherche à travers le dit, non pas le refoulé, mais ce qui, en lui est exigence de liberté, volonté actuelle de sens, mais qui demeure implicite* » (de la Garanderie,

1999b, p. 21). Le langage est ici libérateur et ouvre au « sens ». C'est par la réexpression, la reformulation par le praticien du « dit » que le langage devient libérateur. En d'autres termes, « *le patient peut ainsi cesser d'être le prisonnier de son propos. Il en devient l'auditeur ou le spectateur, c'est-à-dire qu'il peut se placer par rapport à lui non plus comme son simple acteur. Son dire devient objet de pensée, et il peut exister comme sujet par rapport à lui* » (de La Garanderie, 1995, p. 52). Pour Antoine de La Garanderie, il s'agit là d'un geste de liberté parce qu'il est porteur de sens. Quelles est alors la juste conception psychologique de l'homme qui rencontre sa liberté pour ce pédagogue ? La réponse à cette interrogation est la suivante : cette conception relèverait de « *structures habituelles de sens qui caractérisent la vie mentale* » (de La Garanderie, 1995, p. 56) chez chaque sujet. Ces structures justifieraient par conséquent les différences interindividuelles observables entre individus. C'est cette hypothèse originale que nous allons ici aborder. Elle n'est en effet pas sans répercussions sur la pratique de l'orthopédagogie que nous avons voulu explorer dans cette recherche.

Dans la signification du terme « sens », A. de La Garanderie associe à la raison la sensibilité du sujet. Pour le pédagogue, les deux sont donc liées et interagissent au sein d'une structure de projet de sens (de La Garanderie, 1995, 1999b). Il affirme avoir « *trouvé chez Rogers une confirmation de notre conception des structures de projet de sens de la liberté* » (de La Garanderie, 1989, p. 139). C'est par conséquent l'identification de la liberté qui est mise en projet dans ce cadre thérapeutique. Dès lors, « *l'action essentielle de Rogers se ferait au niveau de la structure de projet de sens de la liberté de l'être humain* » (de La Garanderie, 1989, p. 143) ; non pas une mais des structures qui sont naturellement présentes et actives chez le sujet, et sur lesquelles la rencontre peut se construire. Pour le pédagogue, cette forme de médiation par le dire, axée sur les ressources de liberté du patient, convoque par conséquent un idéal de liberté lorsque le sujet est en mesure de se comprendre. Ce dernier est ainsi mis en « situation de responsabilité ». En effet, ce qui « *est essentiel, dans toute situation pédagogique, c'est le sens personnel, libre que toute personne peut tirer d'un renseignement* » (de La Garanderie, 1999b, p. 28). Ce sens, qui émerge lors de l'entretien, est l'expression de choix et finalement une expression de soi (de La Garanderie, 1989, 1995, 1999b) ; des choix qui, pour A. de La Garanderie, proviennent « *des formes relatives de la liberté* » (de La Garanderie, 1989, p. 137) ou structures de projet de sens. Celles-ci existent au sein de la conscience et « *correspondent à une zone de sensibilité de la conscience de l'être humain* » (de La Garanderie, 1999b, p. 30). Cette affirmation d'A. de la Garanderie quant à une localisation mentale de l'activité conscientisable n'a pas été développée davantage par le pédagogue. Toutefois, les récentes découvertes neuroscientifiques pourraient étayer cette théorie, nous semble-t-il (*supra.*). C'est en effet une des hypothèses que nous voulons explorer lors de notre enquête de terrain. Nous pensons qu'une action orthopédagogique spécifique pourrait en effet agir sur les processus d'inhibition et de vicariance (*supra.*) de l'apprenant. En définitive, un travail qui « libèrerait » les structures de projets

de sens des jeunes en difficulté scolaire ou encore des EBEP²⁰³ ne pourrait-il pas être une option inclusive pour ces jeunes ?

Plus globalement, Antoine de La Garanderie, citant Max Pagès²⁰⁴ dans la préface du livre de Rogers : *Le développement de la personne* (1980), précise sa conception d'une structure de projets de sens de liberté, telle que :

L'unité de la personnalité n'est pas celle d'une structure conçue comme une organisation fixe d'attitudes et de comportements, ni même celle d'une liaison organique entre des structures, comme le suggère la psychanalyse. C'est une unité de mouvement (process), qui préexiste à toutes les structures, et qui est elle-même créatrice de structures. La personnalité humaine ne peut être saisie authentiquement que comme un devenir, une tendance permanente au changement. La pensée rogérienne s'écarte ici de tout le courant structuraliste en psychologie et en anthropologie, si important actuellement (de La Garanderie, 1989, p. 139).

La proposition est celle d'une pensée dynamique en raison de l'évolution et des modifications de ces structures dans le temps. Dans *Défense et illustration de l'introspection* (1989), par exemple le jeu des diverses structures se précise davantage à travers la relation au sens de l'opposant et du composant (*supra.*). L'analyse qu'en donne le pédagogue est la suivante : « *malgré tout, on constate que le mouvement premier, c'est-à-dire le sens qui s'impose d'abord à elles, est celui soit de l'opposition, soit de la composition. Le second mouvement sera celui de la « correction », d'un « rééquilibrage », par la prise en compte de l'autre dimension* » (de La Garanderie, 1989, p. 139). C'est dire qu'elles ne figent pas l'humain dans sa seule dominante mais l'ouvre à son contraire. Ce mouvement qui lit les opposés serait par conséquent la condition d'une certaine « maturité intellectuelle » lorsque deux structures contraires entrent en relation. Les structures de projet de sens sont, en définitive, constitutives de la personnalité individuelle, et l'inscrivent dans la temporalité du vécu. Or, la reformulation fait qu'elles sont alors observables dans leur nature comme dans « *la façon dont le patient en gère les effets. C'est ainsi que la conscience qui se cache sa difficulté s'affiche dans une énergique activités dès que parlent ses désirs* » (de La Garanderie, 1999b, p. 30). On peut y voir le dynamisme d'une conscience libérée par l'expression de sa structure de sens. Ce principe de liberté est ainsi fondamental à la théorie de la Gestion Mentale (de La Garanderie, 1995, 1999b ; Gaté, 2019) parce qu'il permet d'*Apprendre sans peur* (1999b). Ce livre décrit en effet les teneurs d'une relation éducative qui est porteuse de liberté tant au niveau du praticien que pour l'apprenant. L'auteur précise que « *nous découvrons dans la méthodologie rogérienne une phénoménologie pédagogique de la relation humaine prise comme telle* » (de La Garanderie, 1999b, p. 34) qui fait loi parce qu'elle autorise finalement la « *liberté de jugement et d'action* » (*idem.*), et abroge le sentiment de peur chez

²⁰³ Elèves à Besoins Educatifs Particuliers.

²⁰⁴ Antoine de La Garanderie, Max Pagès et André de Peretti ont tous trois participés à ces séminaires.

le sujet qui s'y prête. Or le moyen de réaliser cette pédagogie de la liberté est, au niveau de la Gestion Mentale, le dialogue pédagogique qui, comme le voulait Rogers, permet de voir clair en soi.

Le dialogue pédagogique, précédemment développé dans sa *technè* (*supra.*), est désormais le vecteur d'un principe de liberté qui spécifie la Gestion Mentale. Pour A. de La Garanderie, « *c'est donner au dialogue son sens de liberté, c'est reconnaître l'interlocuteur dans sa capacité de compréhension* » (de La Garanderie, 1999b, p. 27). Il est donc au cœur de la relation éducative et est l'outil, la condition également, de la mise œuvre d'une « pédagogie de la liberté » (Gaté, 2019). Lors d'une comparaison entre Heidegger et Rogers (2007), Antoine de La Garanderie définit l'éthique du dialogue pédagogique en ces termes : « *Heidegger et Rogers ont l'un et l'autre compris que l'être humain atteint de désordre psychiques relevait d'une aide qui les autoriserait à manifester leur liberté, c'est-à-dire à libérer des liens qui paralysaient sa manifestation (...) pour que l'acte de réflexion ainsi produit lui fasse « vivre » sa capacité de réussite* » (de La Garanderie, 2007, pp. 26-27). Cette analyse qui renvoie à la sollicitude devançante chez le premier, à l'empathie chez le second lorsque la posture pédagogique est concernée, annonce très précisément l'objectif du dialogue qui vise à faire de l'apprenant un sujet réflexif dans le cadre d'une rencontre dont le discours est l'élément déterminant. Comme l'a montré J. -P. Gaté (2019), « *il s'agit d'accueillir cette expérience du point de vue de celui qui la vit* » (p. 5) en termes de « *compréhension empathique* » (*idem.*). En d'autres termes, il s'agit d'établir du point de vue du praticien une écoute active qui favorise l'explicitation par l'expérience de la reformulation chez le sujet. La méthodologie du dialogue implique par conséquent pour cet auteur trois conditions de mise en œuvre. Elles découlent des principes de Carl Rogers : 1) une reformulation « reflet » qui permet au discours d'être un objet de pensée, et au sujet d'exister en tant que sujet réflexif, 2) une reformulation « élucidante » parce que celui-ci trouve des éléments de sens sur lesquels s'appuyer, 3) une recherche d'émancipation pour que tout sujet soit son propre pédagogue par une autogestion, ou encore une auto-direction selon la terminologie de Rogers qui la préfère, d'ailleurs, à celle de « non-directivité » (Gaté, 2019). Et c'est cette autopsie²⁰⁵, pour le dire autrement, qu'un certain accompagnement orthopédagogique, auprès de jeunes en souffrance scolaire, viserait à établir.

Finalement, « *c'est moins le problème en tant que tel (dans son objectivité) que la manière dont le sujet l'éprouve (dans sa subjectivité)* » (Gaté, 2019, p. 5) sur lequel se centre alors la rencontre pédagogique. Cette optique impliquerait donc que l'orthopédagogue adopte une posture pédagogique particulière où la médiation s'articulerait, dans cette perspective, autour d'un dialogue pédagogique en Gestion Mentale. Or, celui-ci « *se réfère donc à deux objets : l'un de fait ; l'autre idéal. D'une part, il vise à atteindre les modalités d'activité cognitive propre à l'individu ; d'autre part, il peut*

²⁰⁵ Ce terme renvoie aux propositions de J. -P. Pourtois et H. Desmet (2012) qui l'associe à une action réflexive du sujet sur lui-même d'un point de vue pédagogique (*supra.*).

proposer des normes d'activité cognitive qui sont tirés soit de définitions descriptives déjà élaborées, soit de propositions de procédure intervenant au cours du dialogue au titre d'hypothèse de solution » (Gaté, 2012, p. 90). Un double objectif anime par conséquent la pratique du dialogue pédagogique. D'un côté, du point de vue de l'éthique, le dialogue pédagogique a la vocation de libérer le sujet par la conscientisation de son fonctionnement cognitif ; de l'autre côté, il est une pratique pédagogique, une *technè* originale, nouvelle aussi, propre à la pratique de la Gestion Mentale (*supra.*). Ce profile ainsi une certaine spécificité du dialogue pédagogique qui le dissocie de fait de la relation d'aide chez Rogers. En effet, cette finalité pédagogique d'une part favorise l'autonomie du sujet en proposant « *une armature de connaissances* » (p. 91) ; elle permet finalement que le sujet acquiert la maîtrise de ses actes mais qu'il ait aussi une action personnelle sur ceux-ci. D'autre part, elle fait qu'« *une formidable motivation habite alors les deux consciences en présence qui vivent dans et par leur échange la rencontre avec les vitalités de l'intelligence humaine, dont elles ne connaissaient jusqu'alors que les produits* » (Gaté, 2012, p. 93). Ainsi la posture éducative que propose la Gestion Mentale favorise une forme précise d'éducabilité cognitive qui traite non pas la remédiation psychologique de l'intelligence mais la manière dont un sujet éprouve subjectivement son vécu de conscience. C'est cette nouvelle dimension pédagogique qui ouvre ce dernier à sa liberté. Et le dialogue pédagogique est le moyen de cette subjectivité (Gaté, 2012, 2019). Précédemment développé dans sa *technè*, il est également le vecteur d'un principe de liberté qui spécifie la Gestion Mentale et en fait une pédagogie de la liberté.

c. Primauté de l'introspection

L'introspection est le troisième fondement de la Gestion Mentale. Il découle du précédent, précisant le caractère du dialogue pédagogique. Emprunté à l'anglais, ce terme signifie « examen à l'intérieur » ; d'usage philosophique dès le XVII^{ème} siècle, il évolue au XX^{ème} pour qualifier le fait qu'une conscience se prend pour objet sans visée spéculative. Or à *contrario*, en psychologie, il s'agit de l'observation d'une conscience individuelle par elle-même mais à des fins spéculatives cette fois-ci (DHLF, 2012). L'introspection méthodique est de fait l'outil originel du psychologue depuis Alfred Binet, pour qui « *l'introspection, peut-on dire, est la base de la psychologie, elle caractérise la psychologie d'une manière si précise que toute étude qui se fait par l'introspection mérite de s'appeler psychologique, et que toute étude qui se fait par une autre méthode relève d'une autre science* » (Binet 2017, Chapitre 2)²⁰⁶. Bien que défendue par Binet, cette méthode, qui caractérise traditionnellement donc la pratique de la psychologie, a été souvent écartée, sinon contestée, en raison de l'impact de la subjectivité au sein du rapport psychologue/patient lorsqu'elle est employée. La

²⁰⁶ Cité également par Stanislas Dehaene (2010, p.316)

question de son intégrité est au centre du débat, et la critique réfute le caractère scientifique de la pratique introspective. Elle engendrerait des biais d'interprétation pour les tenants de l'objectivité scientifique, et fausserait par conséquent le diagnostic comme la remédiation.

Or la médiation rogérienne valoriserait de fait l'introspection. Certes le terme n'y est pas proposé. Mais lorsque Rogers décrit une thérapie centrée sur le sujet, dans la perspective d'une démarche individuelle et subjective, d'une quête finalement vers la plénitude de vie, force est de constater que la pratique est au demeurant bien introspective. Dans *Le développement de la Personne*, le psychologue décrit finement ce qu'il considère être une philosophie de la personne dans un contexte thérapeutique. Se rapportant alors au client, il considère que « *la réussite de la thérapie signifierait l'exploration de sentiments de plus en plus étranges, inconnus et dangereux, exploration rendue possible seulement par la conscience progressive qu'il [le client] est accepté sans restriction. Il prend ainsi conscience d'éléments de son expérience auxquels dans le passé il avait refusé la conscience, parce que trop menaçants, trop traumatisants pour la structure du moi. Il s'aperçoit qu'il fait l'expérience entière, totale de ces sentiments, dans sa relation avec le thérapeute* » (Rogers, 2005, pp. 130-131). Ainsi, l'action du psychologue américain Carl Roger sera quoiqu'indirectement une des instigatrices d'un renouveau introspectif à partir de la verbalisation des vécus et leur conscientisation par le patient (*supra.*).

Toutefois, la pratique introspective de ce point de vue méthodologique, si elle est reconnue aujourd'hui pour ses effets curatifs, peine encore à acquérir un statut scientifique en raison toujours de cette subjectivité. Quelle vérité faut-il en effet accorder aux propos tenus par le sujet ? En neurosciences, l'introspection méthodique est devenue aujourd'hui un objet d'étude dans une perspective de développement cérébral et de mise en relation entre les zones cérébrales impliquées. Neuroscientifique et psychologue en psychologie cognitive et expérimentale, Stanislas Dehaene peut affirmer en 2010 que « *les variations d'une personne dans ses capacités d'introspection peuvent être mises en relation avec des variations d'organisations cérébrales. C'est pourquoi ces recherches aujourd'hui sur le plan psychologique changent les conceptions au niveau des pratiques psychologiques que ce soit au niveau développemental et différentiel* » (Dehaene, 2010, p. 325). Il propose, dans le cadre de ce cours au Collège de France, une actualisation de l'introspection en tant que méthodes de la métacognition ; une méthode légitime quoique non infaillible. Elle a cependant pour fonction, preuves à l'appui sur une base historique, de permettre à un sujet d'accéder à son architecture mentale. La recherche en fait aujourd'hui un objet d'études et les résultats empiriques de l'introspection, dans le contexte de la psychologie expérimentale, seraient reproductibles au niveau des individus. En définitive la recherche actuelle peut démontrer la complexité des fonctions métacognitives et la diversité des systèmes cérébraux concernés par l'introspection méthodique. Elle exploite également ces découvertes dans le cadre de la recherche sur la métacognition. Mais cette

forme d'introspection demeure encore un objet d'étude, une opération mentale « *dont les mécanismes et les limites restent à élucider* » (p. 318) dans le cadre de la différence individuelle. Nous ne rentrerons pas plus dans le détail ici, mais il faut retenir que l'introspection méthodique a cependant gagné depuis peu un statut scientifique. Cette rapide présentation, somme toute historique de celle-ci d'un point de vue psychologique, nous amène à analyser les positions de la Gestion Mentale sur cette pratique. L'approche de Carl Roger, comme les positions d'Alfred Binet sur cette question, ont ainsi servi de point de départ à Antoine de La Garanderie pour définir le statut d'une introspection méthodique dans le contexte de la théorie de la Gestion Mentale (de La Garanderie, 1989).

Antoine de La Garanderie aborde clairement l'introspection méthodique à des fins pédagogiques. Il affirme ainsi, dès 1989, que « *l'échec scolaire, l'échec dans l'apprentissage ou dans l'adaptation aux tâches découlent à 80% de causes mentales qu'une analyse introspective méthodique décèle* » (de La Garanderie, 1989, p. 15). A son sens, la pédagogie qui a toujours eu une visée applicative dans le champ des sciences humaines, doit s'intéresser à la fois à la place de la conscience dans l'acte éducatif et à l'introspection ; la seconde étant finalement au service de la première. Si la primauté de l'introspection méthodique doit être du ressort de la pédagogie c'est parce que, pour lui, la psychologie traditionnelle l'a exclue. Sur ce constat, il avance qu'il est « *malheureux que la psychologie ait vue son domaine se partager entre deux types d'héritiers : les enfants du comportement et ceux de la psychanalyse. Sans doute est-il incontestable que l'évolution elle-même de la psychologie conduite à cette dichotomie. Mais je crois qu'il y aurait place pour un troisième type d'héritier : les enfants de la conscience, auxquels aurait été dévolu le soin d'aiguiser son instrument propre d'investigation : l'introspection* » (de La Garanderie, 1989, p. 14). En d'autres termes, l'introspection méthodique est l'outil manquant de l'action psychologique dans les années 90. Or, « *sans elle tout un territoire de la vie mentale – qui concerne directement pédagogues et éducateurs – demeure inconnu* » (*idem.*). Il est certain qu'à l'époque de la rédaction de *Défense et illustration de l'introspection* (1989), l'idée d'une psychologie eidétique (*supra.*) est étrangère aux avancées de la psychologie cognitive. Une démarche pédagogique centrée sur une pratique introspective de la conscience pourrait alors suppléer à cette absence. La mise en avant d'une pédagogie cognitive de ce type serait par conséquent innovante. Cette primauté faite au rapport introspection/conscience est au cœur des propositions de la Gestion Mentale. En effet, pour Antoine de La Garanderie, « *toute l'observation introspective est de nature psychologique, mais les propositions qu'on en retire pour la réussite de tout le monde sont de nature pédagogique* » (p. 168). Cette dualité psycho-pédagogique est fondamentale en ce qui concerne sa conception première de l'introspection. Elle n'aura de cesse d'évoluer jusqu'à être eidétique. C'est ce que nous présentons dans ce qui suit. Retenons à ce stade que l'introspection s'inscrit finalement, pour cet auteur, dans la droite ligne des « pionniers » cognitivistes en psychologie expérimentale mais à des fins

pédagogiques. Il aurait ainsi anticipé les domaines de recherche de la psychologie contemporaine sur l'introspection, dans ses développements actuels (*supra.*).

Dans un premier temps, il donne à l'instrument introspectif un caractère cognitif ; limitant « *l'emploi de l'instrument introspectif au discernement des processus cognitifs* » (de La Garanderie, 1989, p. 15), il n'exclut cependant pas, dans les années 90, un rôle possible au niveau de l'affectif. Ainsi « *dans les manifestations les plus hautes de la pensée, notamment dans les choix de la liberté, l'introspection va rencontrer des expressions affectives qui ne sont pas sans influencer sur leurs orientations, ni sur les formes qu'elles peuvent revêtir. Mais si je me suis reconnu comme un droit de compétence à les identifier, je me suis interdit d'intervenir à propos de tout ce qui, dans l'affectivité, relèverait de l'expérience de psychanalyse. Le rapport entre l'introspection et l'inconscient échappe à mon ressort* » (de la Garanderie, 1989, p. 16). Le cadre de l'introspection méthodique en Gestion Mentale est ainsi posé. Il relève 1) de la cognition, 2) du jeu des structures de projet de sens dans le champ de la pédagogie. On retrouve par ailleurs la teneur de ce discours dans *Pour une pédagogie de l'intelligence* (1990) où A. de La Garanderie affirme de nouveau que la spécialité de la Gestion Mentale est bien la mise en œuvre pédagogique des structures cognitives ; et non d'intervenir sur les niveaux de la psychologie ou, comme ici, de la psychanalyse. A chacun son domaine. La conception de l'introspection que défend Antoine de La Garanderie se déploie alors sur trois dimensions introspectives pour pouvoir atteindre « *les éléments constitutifs de la conscience de l'être humain* » (de la Garanderie, postface in Gaté et al., 2009, p. 89) : de méthodologique ou normal pour reprendre ici Binet (à propos d'une observation sur la tâche à effectuer), elle devient régressive en interrogeant le passé du sujet, à partir du modèle de la pratique de Binet et des influences de Burloud, puis eidétique en portant sur l'essence même du sujet à la suite d'Husserl. Déterminantes pour la praxie de la Gestion Mentale, mais aussi en ce qui concerne notre étude sur une certaine pratique de l'orthopédagogue, nous analyserons donc dans ce qui suit leur teneur respective.

1) L'introspection méthodique. L'apport des travaux d'Alfred Binet est donc ici considérable. Son livre sur *L'étude expérimentale de l'intelligence* (1903) est fondamental pour Antoine de La Garanderie parce que Binet y aborde l'intelligence dans une perspective qualitative. Aussi écrit-il en 2000, dans un article témoignant de son estime pour le psychologue, l'importance de cette référence qui traduit la « maturité » et la générosité d'un éternel observateur de l'intelligence (de La Garanderie, 2000). Ainsi « *les méthodes dont Binet s'est jusqu'alors servi pour diagnostiquer les aptitudes concernaient les moyens dont use la statistique : des actes qui se définissent par des résultats tangibles et comparables. Et ces moyens-là sont pour cet objet d'étude [l'intelligence] hors de saison* » (de La Garanderie, 2000, p. 9). Binet dans ce nouvel ouvrage défend à *contrario*

une introspection scientifique qui permet d'étudier les actes de connaissances internes à la conscience ; revenant sur son opposition **antérieure** aux méthodes qualitatives²⁰⁷, et seule voie finalement pour connaître la nature de l'intelligence individuelle (Binet, 2004, de La Garanderie, 2000). Antoine de La Garanderie considère que ce revirement du psychologue constitue ce qu'il nomme le « tournant de Binet ». Et cette conception de l'introspection méthodique chez Binet est en définitive la définition qu'il a retenue pour sa propre version (de La Garanderie, postface in Gaté et al., 2009). En effet pour citer Binet, « *le but de ce livre a été d'étudier dans l'idéation ce qu'il y a de personnel à chacun de nous* » (Binet, 2004, p. 302). En d'autres termes, ses recherches sur la pensée ou idéation relèvent de la psychologie différentielle de l'intelligence. Cette étude expérimentale des différences de l'intelligence, qu'il défend à la fin de sa vie, visent alors la mémoire, l'esthétique, la suggestibilité, les types intellectuels et le jugement. C'est une « analyse mentale » qui cherche à expliciter la variabilité interindividuelle par les modes adoptés par les individus sur les différents niveaux de l'intelligence (Binet, 20004). C'est cette perspective qui aura séduit Antoine de La Garanderie.

Ce revirement conduit à de nouvelles propositions, ou moyens d'analyse de l'intelligence, qui donne à l'introspection méthodique, connue également en tant que méthode de Würzburg, son statut finalement scientifique. La référence à l'école de Würzburg²⁰⁸ est cependant contestable. Dans l'Avant-propos du volume 17 de *L'Année Psychologique* (1911), Binet, qui est à l'origine de la méthode introspective (1903), dément cette filiation pour plusieurs raisons. La première est évidente : les travaux des psychologues de Würzburg sont, de fait, ultérieurs à ses propres recherches et s'en inspirent. Il leur reproche par ailleurs de pratiquer l'introspection auprès « d'élèves de laboratoire » qui biaisent leurs réponses en fonction des attentes de leurs professeurs. Aussi insiste-t-il en premier lieu sur une pratique d'analyse longitudinale auprès de sujets de préférence connus. De plus il s'agira d'effectuer plusieurs recherches parallèles dont l'accord entre elles permettra de fixer la justesse de l'interprétation (Binet, 2004). Ces recommandations spécifiques à Binet ont inspiré nos propres travaux et plus particulièrement la recherche de terrain que nous allons présenter dans cette thèse ; d'où

²⁰⁷ Binet, dans la mouvance de la psychologie traditionnelle, a d'abord plaidé pour une démarche scientifique chiffrée et donc quantitative. Toutefois dans ses derniers écrits et notamment dans *L'étude expérimentale de l'intelligence* (1903), il propose une approche qualitative en psychologie, et les applications pédagogiques qui en découleraient (*supra.*).

²⁰⁸ Ecole allemande de psychologie de la pensée, l'école de Würzburg utilise la méthode de l'introspection. Son objectif est de la rendre compatible avec les critères scientifiques posés par les Sciences de la nature que la psychologie de l'époque cherche à s'approprier. Influencé par les travaux de Wilhelm Wundt (1832-1920), fondateur de la psychologie expérimentale à l'Université de Leipzig, son élève Oswald Külpe (1862-1915), s'associe avec Karl Marbe (1869-1953) pour créer à Würzburg un laboratoire qui deviendra par la suite un institut de psychologie expérimentale dont la vocation est d'étudier les fonctions psychiques dites supérieures (Friedrich, 2008).

cette parenthèse. En définitive selon Binet « *l'étude expérimentale des formes supérieures de l'esprit peut être faite avec assez de précision et de contrôle pour avoir une valeur scientifique* » (Binet, 2004, p. 2). Certes mais comment ? Deux plans sont à considérer. Ils seront adoptés par Antoine de La Garanderie pour tout ce qui touche à la pratique introspective.

Premièrement, si trois procédés différents découlent de cette approche, le psychologue exclut celui de « l'inventaire » comme celui dit « intermédiaire », qui croise inventaire et hypothèse. Des trois options pratiques de l'introspection méthodique seule celle qui obéit au « procédé de l'hypothèse » est décisive selon lui parce qu'instaurant une forme de contrôle (Binet, 1911). C'est en effet le contrôle qui « *est l'âme de la méthode expérimentale* » (Binet, 2004, p. 302). Qu'entend-il par-là ? Pour Binet, le contrôle définit un rapport particulier entre un observateur et un observé, non averti des procédures de l'observateur, et combat par conséquent une des principales « erreur de la psychologie » : l'autosuggestion chez l'observé. A propos de ses filles, objets de son étude, il estimait que « *l'objectivité de l'enquête était assurée s'il prenait soin de leur laisser ignorer les questions qu'il leur poserait et de prendre par écrit tout ce qu'elles pourraient dire* » (de La Garanderie, 2000, p.10) lors d'une tâche qui leur est imposée. C'est dire que pour acquérir ce statut d'objectivité propre à la rigueur scientifique, la pratique expérimentale nécessite un relevé écrit minutieux de la totalité des informations issues de la rencontre praticien-sujet ; que ce soit au niveau du sens des réponses émises par le sujet ou en ce qui concerne son attitude mentale (critique, passive etc.) qui doit être « *décrite avec soin* » (Binet, 2004, p. 301). Elle définit par conséquent une posture particulière du praticien dans la tradition de l'ethnologie finalement.

Deuxièmement : d'un côté, cette démarche expérimentale défendue par Binet, et qui relègue cependant les hypothèses au second plan, permettra au praticien d'en éviter les influences. De l'autre, elle opte aussi pour une position qui défend « l'intentionnisme », seconde condition de la méthode introspective et « clé » de la connaissance. Avec ce néologisme, Binet s'engage vis-à-vis des théories philosophiques sur la connaissance, en vigueur en ce début du XX^{ème} siècle (de La Garanderie, 2000). C'est dire que, lors d'une tâche imposée, le sujet, ses filles en l'occurrence, donnent aux objets de l'extérieur une « existence intentionnelle » dans leur pensée. Elles sont donc en intention (Binet, 2004). Or, pour Antoine de La Garanderie, il s'agit d'une conception du « je », prise certes à la philosophie scolastique, qui fait exister intentionnellement des objets dans la pensée du sujet, « *une situation de devoir promouvoir* » (de La Garanderie, 2000, p.12). Selon lui, si chez Binet la présence du « je » reste implicite, il exprime

cependant une volonté individuelle de faire exister une réalité mentale (De la Garanderie, 1993, 2000). En définitive, le « discours de la méthode » introspective de Binet se résumerait en ces termes : « *une introspection bien conduite procure, à partir de situations de tâches, deux types d'information : les éléments utilisés pour composer une situation d'intelligibilité et les intentions qui les mobilisent et les ordonnent* » (de La Garanderie, 2000, p.13). Actes cognitifs et structures de projets de sens sont par conséquent les deux processus de l'intelligence que ciblent la pratique introspective de la Gestion Mentale mais, pour le pédagogue, il ne s'agit là que du premier niveau seulement de l'échelle introspective : celui de l'introspection méthodique dans les pas de Binet (de La Garanderie, 1989).

2) **L'introspection régressive.** Le second niveau est donc celui d'une introspection régressive. Il résulte des travaux de Binet une nouvelle conception de l'introspection du point de vue de la psychologie, reprise par A. de La Garanderie à des fins pédagogiques, mais qui reste insuffisante aux yeux du pédagogue. En effet « *« l'étude expérimentale » est à méditer : ce dont on fait l'étude grâce à des expériences n'est achevé ni dans son apport, ni dans sa réflexion. Il y a encore à découvrir du « non » donné, et à comprendre mieux ce qui l'est déjà. Ces deux ouvertures sont constamment maintenues et on les sent vivre à travers l'écriture de Binet* » (de La Garanderie, 2000, pp. 13-14). En d'autres termes, les propositions de Binet sont là pour être remises en question. C'est de fait ce que le psychologue aurait lui-même souhaité parce que la recherche expérimentale est avant toute chose dynamique à ses yeux (Binet, 2004). A. de La Garanderie a en effet cette idée de dépasser le premier niveau que propose l'introspection méthodique qui finalement reste encore, chez Binet et les psychologues de Würzburg, un objet de diagnostic dans sa signification médicale (de La Garanderie, 1989 ; de La Garanderie in Gaté et al., 2009). Ce qui fait dire à cet auteur que, si « *nous estimons que Binet a inauguré une méthode d'enquête, dont l'objet est la conscience et la spécificité l'introspection* » (de La Garanderie, in Gaté et al., 2009, p. 84), il s'agit toutefois d'en approfondir les principes afin d'inscrire l'élève dans « un présent actif » ; en d'autres termes un élève qui soit lui-même impliqué dans une démarche compréhensive au niveau de sa quête de sens (de La Garanderie in Gaté et al., 2009). Cette formulation renvoie aux travaux d'Albert Burloud qui ont également fortement influencé son élève en ce qui concerne la nature de l'introspection.

Le souci de Burloud fut en effet de décrire les phénomènes de conscience. Son originalité fut d'estimer que l'analyse psychologique jusqu'alors « temporelle » de la prise

de conscience par les psychologues, notamment ceux de Würzburg, était par trop marquée par les acquis culturels du sujet ; biaisant leurs résultats, et se limitant aussi à la seule étude de son déroulement. Antoine de La Garanderie remarque que pour Burloud « *il y avait un autre sens à donner lorsqu'on use de l'instrument introspectif, car il n'épuise pas son rôle scientifique quand il observe le déroulement du phénomène de conscience en le suivant du présent à son avenir. Il s'est rendu compte qu'on n'en voyait pas la spécificité* » (de La Garanderie in Gaté et al., 2009, pp. 86-87). Burloud a en effet estimé que le phénomène de conscience ne pouvait être compris qu'à travers « *le passé qui le nourrit* » (p. 87.). Son propos fut donc d'étudier le phénomène purement psychique **de la conscience** (Burloud, 1938). Sa démarche causale donne par conséquent à l'introspection un nouveau caractère, et un autre sens temporel qui implique de se saisir du passé d'un individu pour nourrir son futur (de La Garanderie in Gaté et al., 2009). Il emprunte alors au philosophe et mathématicien Maine de Biran²⁰⁹ (1766-1824) cette expression d'« introspection régressive » qui constitue le second niveau de la pratique introspective de la Gestion Mentale (Burloud, 1938 ; de La Garanderie, 1989 ; de La Garanderie in Gaté et al., 2009). Elle est une « extension » en d'autres termes de l'introspection méthodique qu'elle dépasse parce qu'elle recherche « la source intérieure » qui motive la pensée en profondeur.

La démarche de Burloud n'est en effet pas seulement horizontale et temporelle mais aussi verticale. Il propose un changement de *vection* de l'acte introspectif dans la lignée des travaux de Maine de Biran sur les différents modes de pensée (de La Garanderie, 1989). Aussi écrit-il dans la conclusion de son principal ouvrage : *Principes d'une psychologie des tendances* (1938), son engagement envers cette nouvelle forme d'introspection qui relèverait d'une pratique psychologique qui s'est jusqu'à présent perdue en chemin. Aussi écrit-il en ces termes une défense en faveur d'un renouveau de la démarche psychologique :

Dans les sciences de la vie, la recherche des causes précède et prime la recherche des lois, et si la psychologie est placée à bien des égards dans une situation moins avantageuse que les sciences de la matière, elle possède sur elles une immense supériorité : elle connaît de vraies causes et de vraies actions, et elle les connaît immédiatement et adéquatement, par une intuition originale, sur laquelle se fonde une méthode d'investigation et d'interprétation dont nous ne voyons nulle raison de contester la positivité. La psychologie retrouvera son élan en remontant à ses sources, authentiquement biraniennes, et en même

²⁰⁹ Les travaux de Marie François Pierre Gontier de Biran : Maine de Biran, sur les modes de pensée depuis sa thèse complémentaire *De L'Aperception Immédiate* (1807) font de celui-ci un des précurseurs de la psychologie (de Biran, 2015 ; Tisserand, 1908).

temps, par l'expérience de l'intention, de la tendance et du vouloir, aux sources de l'activité subjective. (Burloud, 1938, pp. 426-427).

C'est bien là une critique du matérialisme qui exclut l'analyse de la vie intérieure chez un individu, et du dogmatisme scientifique lorsque l'intelligence est concernée car cette dernière ne peut pas se réduire à une simple mesure. La bonne démarche pour le psychologue est celle qui détermine la causalité psychologique soit la causalité de tendances individuelles ou « intuitions causales » constituées par des « *forces distinctes, dont chacune a son histoire, son coefficient propre d'énergie ou d'efficacité, par conséquent son individualité* » (Burloud, 1938, p. 406) ; hors normes et lois universelles. Les tendances sont par conséquent les formes de la morphologie mentale et sont dépendantes de l'acte subjectif, mais elles sont aussi des forces, ou causes, dynamiques de la vie mentale ; mouvements de pensée en d'autres termes, elles se constituent en système de tendances reliées, subordonnées aussi, les unes aux autres et constitutives de personnalités singulières (Burloud, 1938). Lorsque la tendance est consciente elle est alors intention. Les tendances sont pour finir les signes intrinsèques de la vie mentale qui constituent les contenus de pensées du sujet²¹⁰. Elles peuvent être explorées grâce à l'introspection régressive.

Une méthode logique : « l'induction reconstructive », résulte par conséquent des recherches de Burloud. Une méthode décrite en ces termes par Antoine de La Garanderie en 1989 : il s'agit premièrement d'étendre l'observation en tant que pratique d'investigation « *à l'élucidation du comportement extérieur en remontant des signes qui l'expriment aux facteurs internes, dont l'introspection régressive lui aura permis d'établir l'existence et les modes de fonctionnement* » (de La Garanderie, 1989, p. 64). Cette analyse méthodique de la conscience que défend Burloud concerne en définitive tous les secteurs de la vie psychique tant les besoins, que les passions, les émotions, les raisonnements, les habitudes mentales, ou les inventions *etc.* C'est cette « *exigence d'intelligibilité intrinsèque* » (de La Garanderie, 1989, p. 90) qui motivera une recherche sur les structures de projets de sens individuelles et leur articulation les uns vis-à-vis des autres chez Antoine de La Garanderie ; avec cette hypothèse qu'une telle démarche permettrait de formuler de véritables « lois de fonctionnement » (de La Garanderie, 1989). Ce que Burloud désigne comme une « intention d'intention » dans *Principes d'une psychologie des tendances* (1938) est définie par A. de La Garanderie en ces termes : « *l'introspection régressive aurait l'avantage d'ouvrir à la conscience de l'être humain sa capacité à s'investir pour*

²¹⁰ Il faut noter que chez Burloud, ces contenus sont constitués d'images visuelles. Les évocations de type auditif ou qui impliquent le mouvement caractérisent la Gestion Mentale.

saisir les composantes grâce auxquelles sa conscience devient et est consciente » (de La Garanderie in Gaté et al., 2009, p. 89). Pour celui-ci et en ce sens, la conscience est alors réfléchie, et marque ainsi sa différence d'avec la conscience spontanée.

Cette analyse autre de la conscience distingue de fait A. de La Garanderie de son ancien maître, qui résumerait la conscience prise en tant qu'intention aux seules tendances. Dans sa proposition, Burloud conçoit en effet la tendance avant tout comme une intention qui éclairerait les phénomènes psychiques du point de vue de la psychologie. De son côté, son élève perçoit dans la conception des tendances chez Burloud (*supra.*) une équivoque parce qu'il faut selon lui distinguer deux types de consciences. Il estime en effet que « *toute tendance psychique est consciente mais qu'il faut distinguer la conscience spontanée de celle qui est réfléchie* » (de La Garanderie in Gaté et al., 2009, p. 88). Ainsi la conscience devient elle-même un objet de réflexion pour le sujet qui en étudie les aspects, les nuances et les éléments qui la constituent. En d'autres termes, « *ne peut-on pas dire aussi qu'il atteint sa conscience lorsqu'il se la donne pour objet de réflexion ?* » (de La Garanderie in Gaté et al., 2009, p. 78). C'est cette hypothèse initiale d'un sujet réflexif sur les modalités de la conscience qui fonde les recherches en pédagogie d'Antoine de La Garanderie. Elle donne à la théorie de la Gestion Mentale une dimension originale et nouvelle au sein des pédagogies parce que sa visée est de mettre en lumière un sujet réflexif sur ses propres modes de pensée.

Deuxièmement, l'analyse des signes nécessitera une formation particulière du psychologue ou du pédagogue qui devra se mettre à l'écoute de la différence chez l'autre pour pratiquer cette forme d'introspection. La méthode que développe Burloud relève pour finir d'une étude de l'activité mentale et propose pour ce faire une grille d'analyse et une nomenclature précise. Chez Burloud, l'action d'une tendance se décompose en trois moments successifs et observables : 1) une direction de la conscience, 2) un rapport à l'objet à connaître, 3) puis l'acte lui-même. Les principes d'application définis par celui-ci se retrouvent dans le protocole du dialogue pédagogique qui exploite en définitive les deux niveaux de l'introspection : méthodique ou classique, et régressive. Au nombre de cinq, ces différents principes naviguent de l'une à l'autre ; les deux premiers ainsi que le dernier impliquent une introspection régressive, les autres une introspection « classique » (de La Garanderie, 1989) :

- Le premier vise à explorer les structures de projet de sens au moyen de l'introspection régressive.
- Une situation de tâche mentale sur la base de choix personnels ou pédagogiques caractérise le second qui cible ainsi l'activité mentale. Il

implique que le sujet soit interrogé sur les origines mentales de sa réalisation, en l'amenant à observer lui-même la source de son activité mentale pour en comprendre les structures dans un « *effort d'intelligibilité intrinsèque* » (de La Garanderie, 1989, p. 89).

- Un suivi du déroulement de l'activité mentale dans le temps (présent, passé, future) validera la part jouée par les structures qui auront été reconnues par le sujet.
- Cette première validation par le sujet en nécessitera une nouvelle ; soit une phase de confirmation du déroulement opératoire lors d'une tâche similaire à la tâche initiale, et première étape d'une extension de la pratique dans le champ mental.
- La deuxième étape et dernier principe fait appel à la mémoire du sujet qui recherche alors dans son passé des situations semblables qui seront également traitées selon les mêmes voies introspectives.

Cette démarche analytique nouvelle que propose A. de La Garanderie, qui rappellerait l'autopsie (*supra.*), dégagerait en définitive les lois du fonctionnement individuel. En définitive force est de constater, à la suite de J. -P. Gaté (2005), une certaine distanciation prise par A. de La Garanderie d'avec Binet, mais qui selon nous peut aussi s'étendre à Burloud ; une discontinuité finalement entre une approche somme toute typologique, en termes de caractères pour le premier et de tendances pour le second, et une « gestologie » propre à la Gestion Mentale, où la notion d'habitudes mentales, éducatibles et perfectibles, supplée celle d'aptitudes observables uniquement (Gaté, 2005).

3) L'introspection eidétique. Ce dernier niveau introspectif apparaît dans les écrits d'Antoine de La Garanderie à partir des années 90. Plus tardif, il donne cependant à la pratique de la Gestion Mentale une dimension phénoménologique unique à cette pédagogie, et traduit l'originalité d'une conception théorique qui s'est élaborée sur la base d'une recherche-action en perpétuelle dynamique. La référence à Husserl est clairement défendue par l'auteur pour qui « *toute la démarche de Husserl témoigne de la présence du sens dans toute conscience et qui est toujours disponible pour peu qu'on s'avise d'aller le quérir* » (de La Garanderie, 1990, p. 110). La question d'une possible révélation par la pédagogie de l'implicite des phénomènes de conscience est clairement posée ici. Et la Gestion Mentale aurait comme statut pédagogique justement l'explicitation de ceux-ci. Cette analyse causale des processus de pensée est par conséquent, pour Antoine de La Garanderie, un droit dû à l'homme en général, et à l'élève aux prises avec la difficulté

scolaire plus particulièrement. Aussi écrit-il que s'« *il [l'homme] procède à l'analyse des actes de connaissances, il est à même de se rendre compte des causes qui sont propres ou impropres à leur accomplissement* » (de La Garanderie, 2002, p. 25). Réfutant les croyances traditionnelles qui lient la réussite scolaire au don ou à l'effort, il défend la voie d'une éducativité cognitive. Il précise par ailleurs, dans *Pour une pédagogie de l'intelligence* (1990), que dans le type de situation scolaire où la difficulté prédomine, des perturbations qui se sont constituées font que l'élève n'a pas accès à la « plénitude de sens ». Le pédagogue aura alors pour rôle 1) de discerner justement ces perturbations, 2) d'amener un sujet agissant à connaître ses vécus de sens ; non pas à subir les impératifs scolaires (*supra.*). En définitive, c'est la nécessité d'impliquer l'élève, de le remotiver aussi par ce biais, qui justifie l'usage d'une introspection qui est pour finir eidétique.

Avec cette hypothèse que « *si l'on se préoccupait de procurer aux élèves la possession du sens de l'essence de ces impératifs fondamentaux, ne verrait-on pas concrètement disparaître bien des inaptitudes ?* » (de La Garanderie, 1990, p. 111), Antoine de La Garanderie développe l'idée d'un autre niveau introspectif ; non plus portant sur le vécu mais sur la structure même de la pensée individuelle en tant qu'objet d'analyse, dans un contexte non plus psychologique mais pédagogique. Il emprunte à Husserl l'expression phénoménologique « eidétique » pour l'appliquer à la pratique introspective. Du grec ancien *eidêtikós* (rationnel, visible par la raison, la pensée), le philosophe allemand a en effet créé en 1913 les termes *eidetik* (substantif) et *eidetisch* (adjectif) qui en phénoménologie s'accordent, au-delà du sens initial qui concernait la connaissance et la représentation, aux essences (DHLF, 2012). Husserl affirme ainsi l'existence d'une conscience eidétique, pur flux eidétique des vécus, hors champ des objets et hors champs des faits (Depraz, 2008).

Pour Antoine de La Garanderie, parce qu'« *Husserl a donc parfaitement raison d'affirmer la nécessité d'opérer des analyses eidétiques qui, selon l'étymologie, ont pour but de procéder à l'élucidation du sens qui habite ces actes* » (de La Garanderie, 1990, p. 107), une analyse eidétique, toute à la fois descriptive et pédagogique, est donc concevable. Avec cependant ce constat qu'« *il convient d'effectuer des analyses eidétiques qui auront pour but non pas d'atteindre l'essence pure des actes de pensée, mais celle qui est vécue et qui n'est pas sans faille* » (*idem.*). Cette implication pédagogique nouvelle qui analyse l'activité mentale individuelle caractérise la recherche d'Antoine de La Garanderie. Elle le désolidarise de fait de la phénoménologie pure d'Husserl. Le caractère subjectif de cette forme particulière d'analyse pédagogique est ainsi officialisé par ces propos. Il ne s'agit plus de raison, ni de valeurs, dans cette affirmation qui reprend

Husserl ; non pas une conquête raisonnée des actes de pensées, mais bien plus d'un élargissement, à la suite du philosophe, à toutes les formes de sens. Aussi « donner du sens », c'est allé à la rencontre de l'essence des concepts que véhiculent les impératifs scolaires ; soit l'essence même du vécu scolaire (de La Garanderie, 1990). Et « *l'opportunité que comporterait l'analyse descriptive : qui, au lieu d'expliquer par des causes extrinsèques des lacunes ou carences constatées ou les succès obtenus, montrerait comment l'homme comprend ce qu'il pense, ce qu'il fait, ce qu'il sent, se situant sur le terrain de la conscience, soit de l'intrinsécité* » (de La Garanderie, 1990, p. 115)²¹¹ inaugure une autre dimension de l'introspection régressive en ce sens qu'elle touche désormais à la description des vécus ... de conscience. L'introspection régressive est finalement eidétique de ce point de vue phénoménologique défendu par l'auteur « *puisque'elle ne vise que, dans tout phénomène de conscience, les « éléments » qui peuvent constituer le sens ; de ce fait, elle vise les éléments qui par nature sont du sens, en leur essence même* » (de La Garanderie in Gaté et al., 2009, pp. 89-90). Elle s'attache dès lors au sens présent des vécus intentionnels dans les actes de consciences, hors présupposés théoriques. Par conséquent, « *l'introspection eidétique est l'instrument voulu pour inventorier les phénomènes de conscience de l'être humain. Elle a pour but de faire émerger le sens qui les habite* » (de La Garanderie in Gaté et al., 2009, p. 93). La définition de cet ultime niveau introspectif institue pour finir une pédagogie des actes de connaissance.

C'est lors d'un dialogue à trois, avec Jean-Pierre Gaté et son fils : Thierry Payen de La Garanderie (2007), qu'Antoine de La Garanderie précise sa vision des apports de la phénoménologie à la théorie de la Gestion Mentale. Ce qu'il considère comme « l'éclairage de la phénoménologie » constitue en définitive une phase finale du développement théorique de celle-ci. Nous retiendrons plus particulièrement, pour ce qui relève de cet échange, ce qui touche à l'introspection dans son fondement phénoménologique. De ce point de vue, le pédagogue priorise ses références. Ainsi il affirme que s'« *il faut savoir que la méthodologie a commencé avec Husserl. Elle s'est « existentialisée » avec Heidegger. L'approche de type plus épistémologique que Husserl proposait me permettait de mieux justifier les concepts pédagogiques* » (de La Garanderie in Gaté et Payen de La Garanderie, 2007, p. 68). En d'autres termes, l'influence de la phénoménologie d'Husserl a finalement permis d'élaborer une épistémologie de l'apprendre, pour le dire autrement, qui donne à la théorie de la Gestion Mentale son

²¹¹ Également cité par J. -P. Gaté, 2005, p. 7.

caractère particulier, original aussi, certainement innovant au sein des pédagogie de l'éducabilité cognitive. Mais avec Heidegger, et même si l'influence de celui-ci est nettement plus tardive²¹² au sein de l'œuvre d'A. de la Garanderie, la question est, nous semble-t-il, élargie à la réalisation d'un sujet réflexif. Chez Heidegger en effet « *l'analyse ontologique de la conscience morale* » (Heidegger, 1986, p. 325) révèle le pouvoir être du *Dasein* qui s'ouvre alors au monde dans sa « temporellité »²¹³. La conscience morale est en effet un appel, autre mode de la parole, qui interpelle le *Dasein* sur son pouvoir-être-soi-même. C'est cet appel qui exprime de fait une interprétation qui est existentielle. La conscience morale, en d'autres termes, articule l'intelligence (Heidegger, 1986). Or, « *l'appel au sens, à la découverte du sens, à l'analyse du sens promeut une pédagogie eidétique qui ouvre au sens dans l'immanence des consciences scolaires* » (de La Garanderie, 1990, p. 111). L'introspection eidétique serait cet appel au sens. Phase ultime du dialogue pédagogique, elle est la condition de l'interprétation existentielle. Par son truchement elle ouvre l'élève à son pouvoir-être. Or, « *le pouvoir-être est compréhension de soi être au monde, agissant, pour connaître pour développer le sens de l'intelligibilité des choses, de ses capacités personnelles, voire de celles d'autrui. Le pouvoir-être est compréhension, parce qu'il est en lui-même et par lui-même volonté de sens* » (de La Garanderie, 1997, p. 110). Finalement, le dialogue pédagogique par sa démarche introspective eidétique se centre sur le sujet dans sa dimension ontologique d'être. C'est cette dimension phénoménologique si particulière qui fait de la théorie de la Gestion Mentale une « pédagogie de la connaissance sur soi », une pédagogie eidétique en définitive.

Dans une lecture plurielle de *La pensée d'Antoine de La Garanderie* (2013), T. Payen de La Garanderie précise dans ce sens, quelques trois ans après la disparition de son père, la fonction de l'introspection eidétique. Ainsi, sa visée est de provoquer chez le sujet « *une réflexion de nature herméneutique qui n'est possible que par l'introspection : réfléchir son soi pour mieux utiliser son intelligence. C'est une réflexion compréhensive qui doit permettre au sujet de naître à la compréhension de soi pour vivre l'intelligence du savoir* » (Payen de La Garanderie in Gaté et al., 2013, p. 47). Méthode compréhensive, l'introspection eidétique permet une analyse très fine des processus cognitifs par la prise en compte des vécus subjectifs de l'élève. La force de cette autopsie est de dégager, par la

²¹² Ce n'est qu'en 1997, dans *Critique de la raison pédagogique*, qu'Antoine de La Garanderie effectue un rapprochement « existentiel » entre la théorie de la Gestion Mentale et la phénoménologie d'Heidegger.

²¹³ Dans sa traduction d'*Etre et Temps* de 1986, le professeur et philosophe François Vezin désigne le terme *Zeitlichkeit* par temporellité ou temporalité sous l'angle du *Dasein* ; un temps constitutif de l'être même du *Dasein*. La temporellité implique par conséquent la prise en compte des conditions de la compréhension de l'être.

répétition des analyses, des invariants ou structures de projet de sens qui transparissent pour finir. Aussi, « *il n'y a pas d'acte de connaissance sans projet de sens, projet de sens qui est la forme et le dynamisme de tout connaître* » (Payen de La Garanderie in de La Garanderie, 2017, p. 7). Ces structures sont donc les constantes d'un paysage intellectuel cognitif individuel. L'introspection eidétique fait de la théorie de la Gestion Mentale une pédagogie de l'affirmation de soi parce que l'herméneutique a, pour cet auteur, des vertus à la fois libératrice et éthique qui visent l'affirmation de l'homme. Se référant à Ricoeur, il s'agit selon lui de passer « de l'homme coupable à l'homme capable » (Payen de La Garanderie in Gaté et al., 2013, p. 48). C'est dire que pour son père, tout élève peut-être « capable de » dans la mesure où il est dans un présent actif. L'action pédagogique, au lieu d'enfermer l'élève dans un sentiment d'incapacité, lui ouvre alors des perspectives de faisabilité en termes d'individuation.

Bien que le concept d'introspection en psychologie ait évolué depuis sa définition initiale par Binet, il n'en est pas moins un instrument d'observation certain de la pensée intrinsèque du sujet tant en psychologie que finalement en pédagogie lorsque l'éducabilité cognitive est visée. L'introspection sur son double niveau psychologique, certes, mais avant tout pédagogique dans la proposition qu'en donne Antoine de La Garanderie serait, selon nous, l'élément clé d'une démarche clinique de l'orthopédagogue auprès des élèves en grande difficulté ou à besoins éducatifs particuliers. Les ramener à un statut d'élève réflexif à la fois dans leur pouvoir-être et dans leur être-au-monde ne pourrait-il pas être l'objectif d'une action orthopédagogique où la médiation se ferait par le dialogue pédagogique, dans une double perspective d'éducabilité cognitive et d'individuation ?

3. Une nouvelle éthique du connaître

Les principes d'éducabilité universelle, de liberté et la prépondérance de l'introspection sont les constituants d'une éthique singulière qui caractérise la Gestion Mentale. Faisant référence à l'ensemble des principes moraux qui sont à la base de la conduite de quelqu'un (<https://www.larousse.fr>), l'éthique (du grec *êthikon*), lorsqu'elle s'applique à la théorie de la Gestion Mentale, sous-tend alors deux points de vue : d'un côté une certaine forme d'intelligibilité de l'action éducative, un statut original qui engage de fait le « formateur » (*supra.*) qui pratiquerait cette pédagogie, de l'autre un accompagnement nouveau qui viserait l'émancipation d'un apprenant qui accéderait à sa liberté.

a. Statut pédagogique de la Gestion Mentale

Pédagogie de la liberté, pédagogie de la connaissance de soi, pédagogie eidétique finalement, la théorie de la Gestion Mentale diffère dans ses propositions des habitus pédagogiques. Son statut

au sein des pédagogies de l'éducabilité cognitive est suffisamment ambigu pour que nous nous y arrêtons. Comment est-elle en effet perçue, si ce n'est comprise, dans le champ éducatif ? L'idée d'une conception psychologique de l'activité mentale perdure encore lorsque qu'il s'agit d'appréhender la Gestion Mentale ; et cela quels que soient les auteurs qui s'y réfèrent (Meirieu, 1996, 2010 ; Pourtois et Desmet, 2012). Pour couper court aux « guerres de chapelle », Antoine de La Garanderie s'inscrit de lui-même définitivement dans le champ de la pédagogie affirmant que « *notre spécialité est celle de la mise en œuvre des structures cognitives et nous entendons rester sur notre terrain, sans intervenir là où d'autres ont une compétence, une expérience supérieure aux nôtres* » (de La Garanderie, 1990, p. 65). Cependant une mise au point demeure nécessaire sachant que le statut pédagogique de la Gestion Mentale est fondamental pour ce pédagogue. En effet, la Gestion Mentale a vu le jour à une époque où une certaine psychopédagogie, d'obédience expérimentale, déterminait l'action éducative. Plus précisément, le contexte psychopédagogique des années 80 privilégiait la recherche en laboratoire *a priori* ; l'action pédagogique étant secondaire à celle-ci ce qui explique à la fois les confusions et les oppositions en ce qui concerne cette pédagogie alors alternative (*supra*).

Quel est de ce fait le statut, pédagogique donc, de la Gestion Mentale ? Epistémologique définitivement mais cognitif assurément, entre psychologie et pédagogie également d'où les débats, dérives et diverses interprétations. A ce sujet, Guy Avanzini affirme que, pour Antoine de la Garanderie, « *on ne va point de la psychologie à la pédagogie qui en appliquerait les indications, mais de la pédagogie à la psychologie, qui en enregistre et en thématise les conclusions en les transposant dans son propre registre* » (Avanzini in Gaté et Payen de La Garanderie, 2007, p. 88). C'est pourquoi, dans la relation entre pédagogie et psychologie, c'est la psychologie qui serait redevable à la pédagogie. L'entreprise éducative est de fait à l'origine de sa démarche pédagogique. Elle est issue d'une observation sur le terrain dans une perspective clinique qui ne peut être vérifiée ni expérimentalement ni statistiquement. Il s'agit d'un modèle autre de l'intelligibilité de l'acte éducatif dû à la rencontre entre un « *système de finalité et le postulat d'éducabilité* » (Avanzini G. in Gaté et Payen de La Garanderie, 2007, p. 88). Avanzini conçoit donc que la manière de penser la pédagogie d'Antoine de La Garanderie inscrit la Gestion Mentale dans un paradoxe. Le discours d'A. de La Garanderie n'est en effet ni de l'ordre d'un discours idéologique sur l'éducation, ni une théorie psychologique d'où découlerait une pratique. Comment par conséquent caractériser cette nouvelle forme d'intelligibilité éducative ?

Avanzini avance que le savoir cognitif approfondit plus globalement la connaissance de la nature humaine en ce sens qu'il explicite le fonctionnement mental *via* une démarche compréhensive sur soi-même. Or « *ce discernement des effets de la démarche éducative n'est possible qu'au terme de celle-ci. Alors, il modifie la représentation de l'être humain, dont l'éducabilité se trouve explorée*

et exploitée à partir des initiatives dont il est l'objet et grâce à elles » (idem.). C'est en 2013, dans un article sur « Antoine de La Garanderie et l'évolution des idées pédagogiques au XX^{ème} siècle » (Avanzini in Gaté et al., 2013), qu'Avanzini développe ces propos. Son analyse de la pensée d'Antoine de La Garanderie révèle de fait un triple positionnement de la Gestion Mentale. Ainsi, le positionnement épistémologique de cette théorie en termes de profils est lié à un positionnement anthropologique qui avance une nouvelle conception de l'éducabilité de l'intelligence. Il en résulte un positionnement praxéologique dont l'originalité relève de quatre paramètres qui en précisent par conséquent la teneur : 1) un paramètre axiologique autour de la volonté d'éduquer l'élève, 2) un paramètre anthropologique qui postule l'éducabilité cognitive et vise le Profil Pédagogique, 3) un paramètre pédagogique résultant d'une articulation innovante entre les deux précédents autour du dialogue pédagogique, 4) un paramètre théorique, « succès de l'invention » qui aura révélé des processus cognitifs non exprimés, et permettra de modéliser une loi du fonctionnement psychologique. En d'autres termes, pour Avanzini, la pensée d'A. de La Garanderie s'est construite sur une articulation de données axiologique et anthropologique qui aboutirait pour finir à une théorisation pédagogique (Avanzini in Gaté et al., 2013).

Elargir le débat, ouvrir celui-ci à un nouveau concept de psychopédagogie pourrait aider à mieux réaliser, ou encore définir plus précisément, le statut épistémologique de la Gestion Mentale. Pour J. -P. Gaté (2015), le trait d'union qui lie ce concept dans sa structure concrète est symbolique d'une intersection entre les deux disciplines que sont la pédagogie et la psychologie. Le concept sous cette forme est « *un véritable espace de rencontre et d'articulation, en dehors de toutes formes de dilution ou d'annexion, c'est-à-dire où chacun des termes en présence garde sa spécificité tout en partageant avec l'autre un certain nombre de préoccupations communes* » (p. 16) ; une intersection de deux ensembles dont l'un est la psychologie en tant que science et l'autre la pédagogie en tant que praxéologie. Cette dernière est de fait « *action et finalité* », là où la première est « *analyse et explication* » (p. 18) mais les deux demeurent complémentaires l'une de l'autre dans un processus en tension autour de leur articulation ; une articulation en ce qui concerne l'assemblage de leurs éléments, une articulation non exempte de mouvement. Une oscillation « *entre une épistémologie de la science (en quête de vérité) et une épistémologie de la pratique (en quête d'efficacité) avec le souci de servir l'émancipation des personnes (valeur suprême de l'acte éducatif)* » (p. 20). Elles ont en effet pour objectif commun la recherche du sens. Une question fondamentale pour cet auteur qui étudie la corrélation possible entre « *ressorts psychologiques d'attribution du sens [et] pédagogie du sens en apprentissage* » (p. 21). La pédagogie de la Gestion Mentale répondrait donc à cette attente.

Par ailleurs, la Gestion Mentale « *n'est ni une théorie psychologique appliquée à la pédagogie, ni une philosophie de la connaissance à l'usage de l'éducation intellectuelle* » (Gaté et Payen de La Garanderie, 2007, p. 77). Elle serait à l'intersection des axes psychologiques,

pédagogiques et philosophiques. Psychologique parce qu'elle vise à déterminer des lois générales sur le plan cognitif ; étudiant le rapport à la connaissance de l'individu et les apprentissages. Pédagogique car elle est une « théorie pratique » au sens Durkheimien, et philosophique par son caractère phénoménologique et éthique. C'est donc un concept de « rationalité intermédiaire » qui, selon J. -P. Gaté, préciserait le statut de la Gestion Mentale. Avec d'une part une finalité et des valeurs anthropologiques autour de notions comme l'éducabilité de tous, l'autonomisation de l'élève, le développement du potentiel et l'usage de méthodes scientifiques comme l'introspection du sujet ; et d'autre part une rationalité propre hors idéologie et théorie scientifique (Gaté et Payen de La Garanderie, 2007). Une « composition conceptuelle » qui constitue les caractères distinctifs de la Gestion Mentale en définitive.

C'est pourquoi « *il est donc très vrai d'affirmer que la Gestion mentale offre un modèle d'intelligibilité de l'action éducative, modèle qui n'est ni vérifié par voie expérimentale, ni validé statistiquement, mais confirmé par une approche clinique* » (Avanzini in Gaté et Payen de La Garanderie, 2007, p. 88). Cette remarque prise à G. Avanzini, illustre de fait un des aspects de la pratique clinique de l'orthopédagogue en France en termes de posture. Nous avons cherché dans les études de terrain que nous présenterons par la suite d'en évaluer les effets auprès d'un type d'élèves à besoins éducatifs particuliers et en difficulté scolaire. Nous voulons en analyser les apports dans ce cas précis du point de vue de la praxie, mais aussi étudier les ressentis de l'apprenant qui y aura été exposé. Sur ce dernier point la proposition d'Antoine de La Garanderie nécessite d'être développée. Si nous avons jusqu'alors abordé l'éthique de la praxie de la Gestion Mentale pour l'éducateur en général, et pour l'orthopédagogue en particulier en ce qui concerne cette recherche, la dernière partie de ce chapitre se placera au niveau de l'élève. Un aspect tout aussi essentiel de la praxie avec ce dernier lorsqu'il s'agit d'évaluer un processus formateur.

b. Liberté thématique pour un sujet réflexif

Dans *Critique de la raison pédagogique*, Antoine de La Garanderie affirme qu'« *aucun savoir, aucune acquisition théorique ou pratique n'est en fait possible, si le « se comprendre soi-même dans son pouvoir être » n'est pas en jeu* » (de La Garanderie, 1997, p. 110)²¹⁴. Ces propos sont l'écho de sa thèse de 1969 ; soit presque trente ans plus tôt. C'est dans les chapitres quatre et cinq de celle-ci qu'il développe un concept de liberté thématique qui aura finalement orchestré, nous semble-t-il, l'ensemble de ses travaux. A la base, cette idée que « *le comportement des êtres vivants, se caractérise par l'action de forces qui sont des tendances. Celles-ci s'activent à partir d'un thème initial, déterminé par la conscience de l'état de la substance vivante en fonction d'une situation liée*

²¹⁴ Également cité par T. Payen de La Garanderie in Gaté et al., 2013, p. 46.

aux influences qualitativement éprouvées qu'exerce sur cette substance le monde extérieur » (de La Garanderie, 1969, p. 170). Cette problématique motive un sujet de thèse au titre explicite : *Schématisme et thématisme. Le dynamisme des structures inconscientes dans la psychologie d'Albert Burloud*. Sa réflexion s'enracine en effet sur les recherches d'Albert Burloud ; principalement sur l'analyse psycho-réflexive que défend ce psychologue. Cet apport de la psychologie des tendances serait à la source finalement d'une intuition dont découle la théorie de la Gestion Mentale. Aussi est-il essentiel d'en décrire les influences en se plaçant du point de vue d'Antoine de La Garanderie.

Burloud dissocie, parmi les tendances, les schèmes des thèmes. Ils sont les formes particulières des tendances par leurs caractères comme par leurs modes d'activité. Les premiers sont des règles ou des méthodes, des moyens donc qui conduisent l'action, les seconds constituent un ensemble de rapports signifiants par rapport à des catégories d'objet (prénotions, désirs ou encore besoins et inclinations). Ils inspirent donc l'action (Burloud, 1938 ; de La Garanderie, 1969). Si nous développons ces deux notions ici c'est que la seconde va inspirer à Antoine de La Garanderie le cœur d'une problématique qui, bien que s'enracinant dans sa thèse de doctorat, anime et motive sa pensée de pédagogue tout au long de sa vie. Si d'une part il souhaite montrer la fécondité des travaux de Burloud, d'autre part, il considère cependant qu'« *une question est demeurée en suspens, celle qui concerne la liberté de l'homme* » (de La Garanderie, 1969, p. 17). Sur ce point, Burloud estime que ce concept appartient à la philosophie lorsque l'idéal de liberté est abordé par la « *méditation philosophique* » et en tant que « *champ d'expérience possible* » (*idem.*) mais lorsque celui-ci est découvert alors il concerne l'univers mental de l'homme et donc s'adresse au psychologue. Burloud propose pour finir une nouvelle théorie de la conscience autour d'une articulation thèmes-schèmes. Cependant, quoique novatrice pour l'époque, elle semble incomplète pour A. de La Garanderie dont la thèse vise justement à prolonger les travaux de Burloud sur ce point. Quelle en est la raison ? Il l'avance en ces termes : « *Nous pensons que la liberté est une « tendance thématique qui se connaît mais qui demeure dans les limites d'une certaine expérience de la liberté* » (p. 18). Avec cette hypothèse, il analyse le développement de cette expérience à travers l'histoire de l'individu humain, et ausculte donc l'idée d'une liberté thématique chez le sujet que Burloud n'a fait, selon lui, qu'évoquer.

Pour bien en comprendre la teneur, A. de La Garanderie insiste sur la nécessité de revenir à la conception du jeu des tendances qu'en donne Burloud ; et plus spécifiquement au statut du thème au sein de cette conception. Pour Burloud, les schèmes structurent l'activité volontaire, et l'autonomie qui en résulte est, non pas une émancipation du moi, mais est issue bien plus d'une loi morale qui relève de l'éducation reçue comme de l'environnement dans lequel le sujet évolue. Le thème de son côté est à l'origine d'une activité psychique qui inspire l'action ; soit pour Burloud une matière psychique « impressionnelle » (de La Garanderie, 1969). Ce dernier détermine deux catégories de

thème : 1) les prénotions ou implexes, une idée implicite proche, selon nous, de la notion de stratégie mentale, 2) des idées-forces ou tendances affectives qui s'expriment en tant que pouvoir d'éprouver et de réagir. Elles impliquent des réactions issues d'un jugement. Pour Burloud une idée force engendre une prénotation qui se développe en thèmes d'opinion. Soit une thématization, ou expression, de l'énergie affective, une « dérivée des besoins » aussi pour cet auteur. Ainsi, comme le spécifie A. de La Garanderie lorsqu'il s'agit de cerner la visée du thème dans la conception de Burloud, « *le thème en exercice vise dans le monde des objets ou des images, les valeurs susceptibles de lui convenir* » (de La Garanderie, 1969, p. 131). Il entraîne par conséquent une abstraction spontanée proche d'une sélection, ou orientation du thème, en raison d'un choix dans la prise d'information par le sujet. La pression des valeurs affectives ou rationnelles engendre de fait 1) une détermination de valeurs formelles, 2) un processus « d'assimilation subjective ». En effet « *ce qui a été capté par le thème est intégré au patrimoine du champ thématique dont l'orientation se trouve ainsi infléchie dans des directions plus particulières* » (p. 132). De cette action du thème résulte pour finir une mise en place d'habitudes psychologiques. Voici une des clés de la théorie de la Gestion Mentale, reprise et développée par la suite sur le plan de la pédagogie par Antoine de La Garanderie, et dont il reconnaît l'importance en ces termes : « *Pour Burloud, c'est la tendance thématique qui œuvre par elle-même en vertu de la forme qui est la sienne et qui tient au caractère de la sensibilité. Pour notre part, nous estimons que Burloud à raison* » (p. 139). Par conséquent le thème oriente en définitive les processus cognitifs d'un individu.

Pour Antoine de La Garanderie, avec cette théorie des tendances, « *Burloud a esquissé une génétique de la réflexion et de la dualité sujet-objet* » (de La Garanderie, 1969, p. 19). Ce dernier conçoit en effet qu'il existe plusieurs niveaux de conscience qui se développent dans le temps ; d'une conscience initiale spontanée à une conscience réfléchie. C'est cette dernière que vise l'analyse psycho-réflexive. Elle s'élabore à partir d'un acte de prise de conscience individuelle qui implique cette dualité. D'après Burloud en effet « *la prise de conscience ne devient que progressivement une connaissance avec l'objectivation du Je et des choses ou des autres* » (p. 150). C'est dire qu'un sujet réflexif objectivise à la fois son environnement et son mode de pensée dans le cadre de ce processus de conscientisation. Mais pour le pédagogue, l'interprétation du phénomène de conscience chez Burloud s'apparente cependant bien plus à une simple sensibilité, à des valeurs « vitales » qui pourraient renvoyer à soi ; quoique ce dernier point ne soit définitivement pas suffisamment éclairci (de La Garanderie, 1969). La théorie de la conscience enrichit celle des tendances parce qu'elle synthétise schèmes et thèmes finalement. On ne peut donc pas dire que Burloud n'ait pas abordé le phénomène de conscience dans sa théorisation de la conscience. Toutefois, on note une réserve chez Antoine de La Garanderie vis-à-vis de cette conception qu'il exprime en ces termes : « *Burloud n'a jamais nié que la conscience ne soit la racine de toute vie psychologique. (...) Mais le langage qu'il*

emploie prête parfois à confusion parce qu'il utilise le terme de conscience dans deux sens différents : tantôt il parle de la « conscience générale ou personnelle », c'est-à-dire du « cogito », tantôt de « la conscience immédiate » qui signifie l'existence « pour soi » et non « pour moi » (de La Garanderie, 1969, p. 134). Ce manque de précision dérange de fait le pédagogue. Le statut de la conscience immédiate exigerait, selon lui, d'être explicité autrement. Or, il est certain que chez Burloud, la « conscience immédiate » désigne une certaine épreuve de soi, comme unité subjective, sans que la racine de cette unité soit celle du Je en puissance de penser » (p. 135). Si le « Je » est thématique car il correspond à une façon de « se sentir », s'il est par conséquent « acte d'audace de la connaissance » (p. 152), il demeure néanmoins, tel que défendu par Burloud, dépendant des autres et de l'environnement. C'est ce constat fait à Burloud qui sert de point d'ancrage à la thèse d'Antoine de La Garanderie. La conscience immédiate est de fait thématique pour Antoine de La Garanderie. Il propose donc dans ce contexte de revisiter la démarche psychologique de l'analyse réflexive, avec cette perspective de prioriser la conquête d'une liberté personnelle, une liberté thématique en d'autres termes.

La liberté thématique est donc une proposition pédagogique originale qui caractérise la thèse d'Antoine de La Garanderie en 1969, mais finalement aussi l'ensemble de ses travaux ; et sur laquelle s'est élaborée en définitive le corpus théorique de la Gestion Mentale. Lors de cette recherche initiale, il effectue une enquête sur le thématisme du moi et sa place précise au sein de la conscience. Reprenant les propositions de Burloud, son élève affirme effectivement d'un côté que « *l'unité de la personnalité est elle-même un thème idéal dont la réalisation est l'œuvre d'une vie et qui est le fruit d'une assimilation dont le caractère volontaire et lucide n'exclut pas les processus psychologiques habituels* » (de La Garanderie, 1969, p. 153). Ces propos défendent une conception certes thématique au travers de la notion d'assimilation volontaire, mais qui ne diffère finalement que peu, en cet état, de la posture psychologique développementale traditionnelle. De l'autre qu'« *il semble que l'objet n'est jamais pur objet pour une conscience, parce que la conscience en générale est thématique, c'est-à-dire qu'à partir de l'être dont elle est l'expression actuelle elle saisit les autres êtres et les choses. En fonction de ce que je suis, de ce qu'est le vivant le monde est « compris », « évalué », « qualifié »* » (p. 159). La conscience thématique est donc bien à la fois subjectivité et vérité. Elle oriente en ce sens la réflexion. Or, c'est ces deux niveaux de l'analyse réflexive qu'A. de La Garanderie souhaite élargir à tous les champs de la conscience parce que « *la liberté de la conscience se situe à un autre niveau d'expérience ; elle dépend d'un thématisme, qui est celui du moi* » (p. 168). Elle exige pour ce faire que le sujet s'empare de sa liberté de conscience ; ce qui selon nous s'approcherait, pour le dire autrement, d'une situation d'individuation. Par conséquent, « *il faudrait donc opérer le « redressement des perspectives » et passer du plan du sujet vivant et armé de tendances, que le psychologue traite comme des formes naturelles soumises au déterminisme, au plan*

du moi de la personne » (p. 170). Du point de vue pédagogique défendu par Antoine de La Garanderie, il s'agit d'abandonner les lois générales de la psychologie pour une centration pédagogique sur le moi du sujet individuel. Faut-il y voir une reconnaissance des différences inter comme intra individuelles, une défense de la variabilité humaine aussi ? Nous pensons que oui. Il a en effet cette profession de foi : « *Nous croyons que le « moi » de la personne libre se dégage lentement au cours de l'existence et spécialement pendant la durée de l'enfance et de l'adolescence* » (pp. 173-174). La liberté thématique s'inscrit donc dans la temporalité du développement individuel.

Par gain de liberté, Antoine de La Garanderie entend aussi « *que l'homme n'est pas libre librement, que sa liberté est située et limitée par tout un contexte socio-culturel et expérientiel dont il est urgent de faire le point, si nous voulons aboutir à une pédagogie de la liberté* » (1969, p. 18). La question soulevée est bien celle d'un retour, non pas sur le soi individuel, marqué par son vécu, mais sur le moi dans une perspective compréhensive. Un absolu pédagogique qui oriente la démarche même du pédagogue qui s'y prêterait, et de l'orthopédagogue clinicien en ce qui nous concerne, car « *il y a peut-être des blocages, des incompréhensions, des limites qui affectent l'être humain, dont la cause est à chercher non pas dans des déterminismes de l'inconscient mais dans les structures mêmes de sa liberté* » (de La Garanderie, 1989, p. 20). C'est ce climat pédagogique innovant que nous avons souhaité explorer dans cette recherche. Nous pensons effectivement qu'un accompagnement pédagogique qui viserait une analyse compréhensive de la conscience thématique libèrerait l'élève de ses difficultés quelles qu'en soient leurs origines. Et les propositions de la Gestion Mentale nous semble, à ce titre, exemplaires.

Dès 1969 Antoine de La Garanderie a défendu l'idée qu'« *il y a donc un climat pédagogique à créer pour que le travail mental de l'inconscient qui consiste dans l'ordonnance des schèmes soit fécond* » (1969, p. 156). Par la suite, avec le recul de la recherche et sa théorisation, il affirme que « *c'est dans Pour une pédagogie de l'intelligence que les choses se sont véritablement éclairées : il y a un sens au projet de sens ... J'ai montré qu'en fait tous les gestes mentaux de la connaissance, tous les actes de la connaissance procèdent de projets de sens [...] cela m'a valu un assez long travail* » (de La Garanderie in Gaté et Payen de la Garanderie, 2007, p. 63). C'est en effet dans *Pour une pédagogie de l'intelligence, Phénoménologie et pédagogie* (1990) qu'il pose l'exigence phénoménologique comme condition de la liberté thématique. *La Critique de la raison pédagogique* (1997) est avant tout un effort critique pour faire de la théorie de la Gestion Mentale une science des actes de connaissance. Et *Défense et illustration de l'introspection* en est « *le discours de la méthode* » (Payen de La Garanderie in de La Garanderie, 2017, p. 6). L'éthique de la théorie de la Gestion Mentale se dévoile pour finir dans ces trois ouvrages majeurs.

Toute sa recherche-action serait finalement habitée par le souci de soi parce que « *l'herméneutique entend surmonter ce divorce entre le sujet connaissant et le sujet pratique, en*

montrant combien l'accès à la vérité d'un savoir est indissociable d'une exigence de souci de soi : en effet, il s'agit d'incarner la connaissance, de vivre en et par soi le feu de la connaissance ; la présence vivante de l'être homme au sein de tout acte de connaissance est essentiel » (Payen de La Garanderie in Gaté et al., 2013, p. 46). Chez Antoine de La Garanderie, l'aboutissement de sa quête du moi le rapprocherait de cet esprit du souci de soi développé par Michel Foucault. C'est du moins ce que soulève son fils²¹⁵. Pour T. Payen de La Garanderie, il y aurait en effet une quête dans les recherches de son père qui exprimerait une généalogie du sens (Payen de La Garanderie, 2011, 2013 ; Payen de La Garanderie in Gaté et al., 2017). Dans une communication en 2011, il aborde ce qu'il nomme : *Intention et donation. Les visées de sens d'Antoine de La Garanderie*. Par intention, l'auteur entend l'homme dans une quête de sens, par donation son rapport au monde. Selon le fils, « *se cachait [chez son père], dans son esprit, une question éthique qui était celle de l'affirmation du pouvoir d'être de l'enfant* » (Payen de la Garanderie, 2011, p. 27). Les conséquences pédagogiques qui découlent de cette première visée sont claires. Antoine de la Garanderie a voulu montrer à l'enfant, à l'élève, et à l'homme plus largement, comment développer son « chemin de connaissance ». Un pouvoir de connaissance en d'autres termes qui est en soi un chemin de liberté pour qui l'emprunte. Pour Thierry Payen de La Garanderie, son père est d'une part « *porté par cette intention éthique : ouvrir l'homme à sa liberté d'être* » (p. 28). Une volonté portée dès les années 60 et qui se trouve au cœur de sa thèse (1969). D'autre part, il a ce souci d'amener le sujet à « *se découvrir comme être de sensibilité par la réflexion sur soi* » (p. 29). C'est là la seconde visée d'A de La Garanderie que relève son fils : celle d'une réflexion sur soi.

Pour Antoine de La Garanderie, la réflexion n'a pas en effet qu'une dimension didactique, « *c'est une réflexion de nature ontologique* » (Payen de La Garanderie, 2011, p. 31) qui dépend du soi lui-même. Elle engage le sujet vers l'expérience réflexive d'une conscience prise dans son immédiateté ou existence pour soi, et non dans la conscience générale ou cogito (*supra*. De La Garanderie, 1969). Une épreuve du sensible qui permet en définitive « *d'aller en deçà de ce cogito préréflexif ; en effet, dans sa quête génétique du sens, il [A. de La Garanderie] veut descendre en deçà, pour voir comment le « je pense » émerge du sensible. Avant d'être un sujet sentant, l'homme est un être senti* » (p. 32). Ainsi, pour le pédagogue, réfléchir c'est avant tout se découvrir sensible ou se sentant, dépassant ainsi le stade du simple senti qui dépend de la sensibilité et du corps humain. C'est également découvrir par ce biais ses capacités de ressentir le monde ; une libération du senti en d'autres termes qui ouvre en définitive à la réflexion dans ce qu'elle doit être comprise comme étant une conscience de soi.

²¹⁵ Le rapprochement entre ces deux auteurs que propose T. Payen de La Garanderie a pour origine le cours de M. Foucault sur *L'herméneutique du sujet. Cours au Collège de France. 1981-1982* (2001). Dans l'introduction à la *Critique de la raison pédagogique* dans *Pour une pédagogie de l'intelligence* (2017), T. Payen de La Garanderie compare leur vision du sujet à travers la notion de généalogie qui habite les travaux des deux chercheurs.

L'ultime visée d'Antoine de La Garanderie a été de montrer que la réflexion est liée à la liberté. Parce que le sujet se découvre sentant-senti, il est à même de conscientiser ses intentions de sens, le thème pour le dire autrement ou encore le motif de sa liberté (*supra.*). Pour A. de La Garanderie « *il s'agit de comprendre désormais comment l'être humain parvient à inscrire ses mouvements de sens dans le monde. Comment constitue-t-il le sens après l'avoir reçu en partage* » (Payen de La Garanderie, 2011, p. 39). Parce que l'être humain part de la donation de sens mais prend l'initiative, il y a alors passage de la donation (acte donateur de sens) à l'intention. La conscience est alors conscience intentionnelle. Ainsi un sujet réflexif, dans ce contexte de liberté thématique, développerait « *une réflexion de nature herméneutique qui n'est possible que par l'introspection : réfléchir son soi pour mieux utiliser son intelligence. C'est une réflexion compréhensive qui doit permettre au sujet de naître à la compréhension de soi pour vivre l'intelligence du savoir* » (Payen de La Garanderie in Gaté et al., 2013, p. 47). Nous ne développerons pas ici de parallèle entre le pédagogue : Antoine de La Garanderie et le psychologue de la généalogie du sujet : Michel Foucault, mais retiendrons de leur rencontre, si ce n'est physique du moins conceptuelle, cette herméneutique du sujet réflexif en tant qu'axe principal d'une démarche formative dans le cadre de l'éducabilité cognitive que nous avons voulu explorer. A cette fin la Gestion Mentale, dans son éthique comme dans sa praxie, pourrait répondre finalement aux attentes de la pratique clinique des orthopédagogues.

Cette deuxième partie conclue la démarche théorique de notre recherche. Nous avons ouvert celle-ci sur une citation de Durkheim qui questionnait le lien entre l'acte pédagogique et l'éducabilité cognitive parce que cette relation serait finalement centrale pour la pratique clinique de l'orthopédagogie. Nous avons construit le sujet de notre thèse autour d'une certaine posture de l'orthopédagogue clinicien dans le contexte éducatif français, et d'un concept d'éducabilité formative dans la perspective d'une épistémologie de l'apprendre particulière ; non pas compréhensive mais explicative vis-à-vis de l'échec scolaire de certains types d'élèves. La question de la professionnalisation ; une professionnalisation d'orthopédagogue clinicien en ce qui nous concerne est certes présente. Pour reprendre les propos de Richard Wittorski (2007), « *il y aurait ainsi à concevoir un paradigme de recherche susceptible de penser dans le même temps théorie du sujet, théorie de l'activité, théorie de l'organisation* » (p. 17). Il est certain que notre travail relève en premier lieu d'une intention sociale mais notre démarche empirique a tenté d'établir les conditions qui en ferait un enjeu et un objet théorique. Il nous est apparu dans ce contexte que les propositions de la Gestion Mentale éclairaient, justifiaient aussi une certaine pratique clinique de l'orthopédagogie tant pour ce qui touche à l'usage d'un diagnostic pédagogique qu'en termes d'éthique lorsque la liberté réflexive du sujet devient l'objet de l'accompagnement pédagogique.

Dans *Les idées modernes sur les enfants*, Alfred Binet défend dès 1909 l'essence même de la pédagogie. Pour ce psychologue, pédagogue dans l'âme, « *la pédagogie cesse d'être un art suranné et profondément ennuyeux. Elle nous permet de nous pencher de plus près sur l'âme de nos enfants, et elle commence déjà à nous enseigner comment il faut s'y prendre pour leur assurer l'éducation de la mémoire, du jugement et de la volonté. Elle n'est pas seulement utile aux enfants, mais à nous même, et, en faisant un retour sur nous, sur nos infirmités et nos faiblesses, nous voyons combien nous gagnerions à nous appliquer ces méthodes* ». (Binet A. 1973, pp. 283-284). Ces paroles, qui répondent d'une certaine façon à celles de Durkheim, font échos à la démarche professionnelle que nous avons entreprise. Nous nous sommes construite sur ce point dans le contexte des évolutions didactiques de ces dernières années et dans le cadre d'une activité d'enseignante. Notre réflexion pédagogique est à l'origine à la fois d'une remise en question de notre pratique professionnelle et d'une reprise d'études. Cette partie se voulait être un témoignage tant pratique que théorique sur une démarche pour laquelle nous avons optée. Nous la qualifierons de marginale car encore non définie en France, quoique dans l'esprit de l'orthopédagogie. Elle est donc issue d'une « formation informelle », d'une autodidaxie pour le dire autrement, sur la base de l'individuation du sujet, et d'une pratique empirique de la médiation, hors parcours scolaire. Elle pourrait, nous semble-t-il, fournir une réponse aux propos de Binet. En effet, l'impératif institutionnel de différencier la pédagogie implique de nouvelles formes d'inclusion. Mais adapter la structure scolaire à la problématique de l'élève en grande difficulté ou à besoin éducatif particulier est aujourd'hui complexe. En définitive, un accompagnement individualisé, hors classe ordinaire, pourrait être une réponse si ce n'est la bonne option pour ces jeunes « hors-normes ». La clinique de l'orthopédagogie que nous avons donc développée auprès de ces élèves depuis une dizaine d'années, sur les principes de l'éducabilité cognitive et avec les moyens de la Gestion Mentale, en témoigne. Il se pourrait en effet qu'externaliser la gestion des difficultés dans la perspective de rétablir un sujet réflexif facilite une inclusion scolaire *a posteriori* pour ces élèves. La recherche empirique que nous proposons par la suite explore par conséquent cette hypothèse.

PARTIE III – Heuristique d’une pratique orthopédagogique

« Dans le domaine des sciences de l’éducation, les recherches sont souvent en relation avec des problèmes posés par la pratique. Sans vouloir coûte que coûte établir des relations directes, immédiates, actuelles avec les recherches faites, il est évident que, si celles-ci ne permettent pas, à courte ou moyenne échéance, une certaine amélioration de la pratique, on peut à juste titre se demander à quoi elles servent » (Mialaret G., 2004, p. 21). Professionnalisation en orthopédagogie d’une part, recherche universitaire d’autre part. Pour nous, l’une ne va donc pas sans l’autre. Notre thèse a de fait pour dessein une visée épistémologique sur l’apprendre. Cette perspective épistémologique est assurément requise pour décider si les cadres de référence et les effets du vrai correspondent, oui ou non, aux cadres et effets observables du réel. L’épistémologie désignant l’étude critique de la connaissance (du grec, *epistêmê* : science, connaissance, DHLF, 2012), nous avons à cœur d’effectuer une critique de l’apprentissage scolaire auprès d’élèves en difficultés ; sur la base de nos constats professionnels et d’une pratique pédagogique originale dans un cadre particulier issu de l’orthopédagogie.

Orthopédagogue clinicienne depuis plus de dix ans, nous nous sommes intéressée plus spécifiquement, sur ce plan professionnel, aux jeunes en échec scolaire, ces « décrocheurs » qui venaient nous consulter. Ce terme de décrocheur est aujourd’hui reconnu et couramment employé par le système éducatif en reconversion, refondation aussi lorsque l’inclusion scolaire devient la norme. Ils sont aujourd’hui au cœur d’une réflexion de réintégration dans le cadre de la « deuxième chance ». Nous avons ainsi croisé des jeunes adolescents victimes de dépression, d’anorexie, de phobies ou de troubles neurodéveloppementaux « dysfonctionnels » sérieux ; de type TDAH (Trouble de Déficit de l’Attention avec ou sans Hyperactivité) ou dyspraxique²¹⁶ ; des rebelles de la scolarisation en forte opposition institutionnelle, qu’il s’agisse de la famille ou de l’Ecole. Nous avons en outre été surprise de constater que nombre d’entre eux étaient des jeunes à Haut Potentiel Intellectuel (HPI)²¹⁷. Les chiffres sont en effet parlants en termes de redoublement ou de décrochage dans cette population. Or, dans le cadre de la refondation de l’école de la république, « *Le Ministère de l’Education nationale s’est fixé un double objectif : encourager la « persévérance scolaire » et faciliter le retour vers l’école des jeunes décrocheurs* » (MEN, 2014). Dans cette perspective, nous avons donc voulu approcher la situation de cet élève sur le plan institutionnel mais aussi mieux cerner son intelligence, pour identifier

²¹⁶ Parmi les troubles neurodéveloppementaux, ces deux types sont particulièrement « handicapant » pour la globalité de la scolarité.

²¹⁷ La dyslexie, la dysorthographe, la dyscalculie et la dysgraphie concernent également les jeunes HPI avec plus ou moins d’intensité. Ils sont néanmoins souvent confondus avec une des dyssynchronies caractéristiques de ces jeunes (*infra.*)

l'origine de ses difficultés. A la lumière des derniers travaux publiés par la recherche, notre réflexion s'est orientée sur la question de leur inclusion scolaire. Faut-il admettre que leurs « dysfonctionnements » soient dus à un système scolaire qui leur soit inadapté ? L'enquête épistémologique que nous avons donc envisagée pour notre thèse a pour objet d'étudier les divers aspects d'une pratique de La Gestion Mentale dans le cadre d'une clinique de l'orthopédagogie, auprès d'Elèves à Haut Potentiel (EHP), d'une part en termes d'effets pour ces élèves à besoins éducatifs particuliers, d'autre part dans la perspective plus générale de questionner la posture de l'orthopédagogue clinicien.

Un détour pour spécifier le haut potentiel et son statut scolaire s'impose donc en premier lieu. Nous avons en effet retenu les HPI comme population d'étude pour notre enquête afin de contextualiser notre recherche. Nous aborderons et décrirons par la suite la méthodologie de notre enquête de terrain, avant de présenter nos résultats et de les confronter 1) aux perspectives pédagogiques de la Gestion Mentale, pratiquée dans le cadre clinique de la praxie de l'orthopédagogue, 2) à un contexte plus général d'éducabilité cognitive.

Chapitre 5 - Des Hauts Potentiels Intellectuels (HPI) dyssynchrones²¹⁸

Si le terme de « haut potentiel » est celui qui est de rigueur au sein de la recherche dans un contexte international, il n'est cependant pas le plus pratiqué au niveau de l'utilisation courante. Plus communément et souvent de façon péjorative, celui de surdoué²¹⁹ se rencontre encore fréquemment. Il véhicule l'idée du don de naissance. Cette idée de don est aussi sous-jacente dans celui de Douance (Canada, Belgique) ou celui de *Gifted*, utilisé par les anglo-saxons. Néanmoins l'interprétation anglo-saxonne désigne plus spécifiquement l'élève ou l'étudiant ayant des aptitudes supérieures à la moyenne ; inscrivant donc ce concept dans un cadre scolaire (DHLF, 2012). Tous ces termes font cependant référence à une interprétation de l'antiquité qui y voit une origine divine. Or cette connotation religieuse sous-entend l'idée d'une hérédité génétique (Liratni, 2009). Cette version n'exclurait donc pas des dérives eugéniques. Longtemps, l'institution française a privilégié celui d'« Enfants Intellectuellement Précoces » ou EIP (Delaubier, 2002). Cette dénomination, aujourd'hui, controversée cède le pas à celle d'« Elèves à Haut Potentiel » ou EHP (Ministère de l'Education Nationale, Ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de l'Innovation [MENMEREI], 2019). Si la première rejette certes l'idée de surdon, elle sous-entend cependant celle d'une maturité intellectuelle anticipée. Elle est ainsi porteuse d'un contre-sens lexical ; présupposant un aboutissement probable à l'âge adulte. Ainsi un jeune présentant cette spécificité pourrait croire qu'elle n'est que temporaire. La seconde, parce qu'elle se réfère encore à l'élève, en limite l'existence au monde scolaire. Or le Haut Potentiel ne peut être circonscrit à ce seul domaine. Il évolue en effet dans un environnement socio-éducatif bien plus large qui, nous semble-t-il, ne peut être exclu de la définition.

1. Définir le haut potentiel

Si la recherche sur le sujet fait aujourd'hui consensus autour de ce terme de haut potentiel, il n'en reste cependant pas moins dépendant des conceptions de l'intelligence qui lui sont associées et demeure encore un terrain à exploiter (Dai et Gauvrit, 2021, Labouret, 2021). Il est par conséquent essentiel de considérer le point de vue du chercheur qui définit le HPI. Dans *Psychologie du haut potentiel* (2021), les psychologues : David Dai et Nicolas Gauvrit ont modélisé les différentes perspectives d'étude du haut potentiel. La définition du HPI varie ainsi selon que le chercheur adopte une perspective essentialiste, développementale, contextuelle développementale ou contextualiste.

²¹⁸ Nous reprendrons dans cette analyse certains éléments de notre recherche de Master MERSE mais aussi des articles que nous avons publiés sur notre site internet www.educ-pedagogie.fr.

²¹⁹ Alfonse Daudet est le premier à l'avoir utilisé en 1932. Il se généralise par la suite dans les années 70 en France (DHLF, 2012).

a. Une coexistence de définitions opérationnelles pour la recherche

La définition initiale du haut potentiel s'inscrit dans la tradition psychométrique avec l'optique d'un haut potentiel inné. L'intelligence est dès lors quantitativement mesurable par un test de QI ; une conception par conséquent stable du haut potentiel, à la fois permanent et homogène, dont Sir Francis Galton (1822-1911) est l'initiateur²²⁰ (Dai et Gauvrit, 2021). Selon Ghislaine Labouret, psychologue et ingénieure de recherche en sciences cognitives, « *définir le haut potentiel par un test de QI permet d'avoir une vision simple, claire, objectivement mesurable. En outre, malgré les divergences nombreuses entre les modèles, ils aboutissent au final à des conceptions proches, au moins du point de vue statistiques* » (Labouret, 2021, p. 57). Si différents tests ont vu le jour et coexistent jusqu'à aujourd'hui, les tests de Wechsler ont été les plus utilisés par les psychologues pour évaluer le haut potentiel. Et leur utilisation à l'échelle mondiale en fait un critère de référence pour notre étude. Pour qu'un jeune soit reconnu HPI, le QI Total doit être égale ou supérieur à 125 ou 130²²¹. La reconnaissance de ce dernier est donc traditionnellement liée à cette conception psychométrique de l'intelligence.

Cependant de plus en plus d'auteurs relèvent des caractéristiques qualitatives au niveau de l'intelligence particulière des HPI (*supra.*). Elles ne sont pas sans impacter la notion même de haut potentiel. G. Labouret précise ainsi que « *le terme de potentiel invite à s'intéresser prioritairement aux capacités, en les distinguant bien des réalisations. Dans une telle optique, le haut potentiel peut être défini comme désignant la présence, chez une personne, de capacités nettement supérieures à la moyenne de la population. Pour peu que les conditions soient favorables, ces capacités pourront se traduire par des performances élevées ou des réalisations remarquables* » (Labouret, 2021, p. 37). C'est dit autrement que le test mesure effectivement des capacités mais que le développement de celles-ci est du ressort de l'individu qui exploitera ou non ce potentiel. Les trois autres perspectives relèvent donc de cette nouvelle tendance.

- 1) Le haut potentiel serait dès lors un acquis du développement individuel pour les tenants²²² de la perspective développementale. Cette nouvelle conception du haut potentiel se base désormais non pas sur les capacités mais sur les domaines de réalisations de l'intelligence en termes de talents observables. Sous cet angle, le haut potentiel est une réalisation qui exprime une dynamique intellectuelle dépendante de la motivation du sujet (Dai et Gauvrit, 2021).
- 2) La perspective contextuelle-développementale s'inspire de la précédente conception du haut potentiel mais avec l'idée de concilier psychologie différentielle et psychologie

²²⁰ Anthropologue, généticien, psychométricien et statisticien également, ce britannique, enfant prodige et chercheur autodidacte, est à la fois connu comme étant le fondateur de l'eugénisme et de la psychologie différentielle. *Hereditary Genius* (1869), son étude génétique sur les génies, est emblématique du sujet qui nous occupe.

²²¹ 125 est la norme internationale. En France, selon les psychologues, elle oscille entre 125 et 130.

²²² Si Paul Witty (1898-1976) en est le chef de file dès les années 50, Abraham J. Tannenbaum (1924-2014), professeur d'éducation et de psychologie, et Joseph Renzulli (*supra.*) en sont par la suite les défenseurs aux Etats-Unis.

développementale. Elle lie donc l'apparition de comportements exceptionnels aux traits de caractère (psychologie différentielle), à une étape de développement individuel (psychologie développementale), et à un contexte ou environnement favorable. Elle inscrit par conséquent le haut potentiel dans la temporalité d'un vécu parsemé de diverses rencontres ; une vision en définitive intégrative du potentiel (Dai et Gauvrit, 2021).

- 3) La dernière perspective se réfère notamment aux travaux de François Gagné (*supra.*). L'approche contextualiste s'articule en effet autour de trois éléments indissociables pour que le haut potentiel s'exprime : la chance, l'engagement et l'intelligence (Douai et Gauvrit, 2021). Le talent est pour finir l'expression d'un haut potentiel qui résulte de la corrélation entre des habilités innées et des acquis, dus à de multiples facteurs tels que la culture, l'environnement et la personnalité ; facteurs interagissant entre eux (Gagné, 2012, 2021a, 2021b). Le MDDT (Modèle Différenciateur de la Douance et du Talent) nuance ainsi les précédentes perspectives. D'une part, il précise et distingue les notions de dons (capacités potentielles) et de talents (capacités exprimées), d'autre part il considère les hauts potentiels comme des cas individuels et particuliers (Dai et Gauvrit, 2021 ; Gauvrit, 2021).

Par conséquent, si le terme de Haut Potentiel Intellectuel nous paraît finalement le plus neutre sur le sujet dans sa signification pour définir une intelligence exceptionnelle, il n'en est pas moins porteur d'une multitude de sens et de modèles associés. Dès lors, selon G. Labouret, le haut potentiel demeure « *un concept flou conduisant à une variété de définitions opérationnelles* » (Labouret, 2021, p. 38). C'est pour cette raison que « *du point de vue individuel du praticien ou de l'éducateur, le choix d'un modèle est crucial et pour l'instant affaire d'opinion, car il n'existe pas encore de consensus international sur la question* » (Labouret, 2021, p. 58). C'est pourquoi, nous avons adopté pour cette étude le modèle de F. Gagné et sa conception de la Douance ; même si nous avons conservé pour cette recherche le terme de haut potentiel parce que communément admis. D'une part, ce modèle désigne des capacités élevées en termes de Quotient Intellectuel (QI), mais il n'exclut pas l'idée de potentiel à développer. Aussi, ne réduit-il l'intelligence d'un individu ni au seul présent, ni à un chiffrage dans le cadre d'un test psychométrique. D'autre part, le rôle que ce modèle donne aux multiples facteurs environnementaux comme aux traits de personnalité rendrait compatible une action orthopédagogique au cas par cas. En effet, pour reprendre les propos de G. Labouret, « *Les enjeux pédagogiques, les adaptations scolaires les plus à même de répondre aux besoins spécifiques des enfants à haut potentiel sont directement liés à la conception du haut potentiel que l'on défend et le type de talents qu'on souhaite voir émerger. Il doit donc y avoir une cohérence entre les détails des propositions pédagogiques et le concept sous-jacent de haut potentiel* » (Labouret, 2021, p. 58). Or il n'est pas certain que l'ambitieux projet que véhicule ces termes soit pleinement applicables aux

besoins du HPI du point de vue de la conception que s'en donne l'éducation nationale. Quelle définition du haut potentiel résulte donc des décisions prises par l'institution scolaire à leur rencontre ?

b. Haut potentiel : une pathologie pour l'institution scolaire ?

Le sens courant de la notion de potentiel véhicule depuis la seconde guerre mondiale l'idée d'une capacité intellectuelle importante. Or de cette évolution est né ce paradoxe qui veut que Haut Potentiel Intellectuel implique résultats scolaires supérieurs. Si certains de ces jeunes vivent en effet brillamment leur scolarité, ce n'est pas le cas de tous. Certes la question est sensible aujourd'hui. De récentes études tendent ainsi à confirmer la réussite de ces élèves (Gauvrit N., 2021 ; Labouret G., 2021 ; Liratni M., 2018) plus que leurs échecs. Toutefois nous nous intéressons dans le cadre de la pratique clinique de l'orthopédagogie aux HPI décrocheurs, ceux qui finalement ont justifié leur appartenance aux EBEP. Ainsi, un haut potentiel intellectuel n'induit pas forcément une réussite scolaire certaine. L'Education Nationale se penche de fait sur ces jeunes HPI qui sont en échec scolaire, si ce n'est en décrochage. Pourquoi cette problématique ? Quel est le risque réel de décrochage scolaire chez ce jeune. Quelle compréhension l'Ecole a-t-elle du haut potentiel ? Si la volonté d'intervenir est notable depuis 2005 (Loi du 23 avril 2005), les vraies bases institutionnelles s'inscrivent dans la loi de refondation de l'école de 2013 (Loi du 8 juillet 2013). Sur le terrain cependant les recommandations applicables à ce type d'intelligence ne sont souvent que peu suivies, par méconnaissance de cette problématique principalement. En France, ce jeune lorsqu'il est en difficulté serait de fait souvent perçu sur un plan pathologique. Or cette étiquette n'est pas sans répercussion sur son estime de soi. Autour d'un état des lieux scolaire, il s'agit donc de mieux comprendre cette intelligence particulière aux prises avec un monde éducatif alors en décalage d'avec ses besoins. Dans la perspective d'aide à l'inclusion scolaire qui motive la clinique de l'orthopédagogue (*supra.*), il s'agirait de cerner quelle définition du HPI se donne l'institution ? Dans le cadre de la pratique de l'orthopédagogie que nous voulons analyser, il paraît en effet nécessaire de mieux saisir le contexte institutionnel français dans lequel évolue ce jeune, et de l'intégrer dans le débat éducatif inclusif.

Les études et recherches ayant trait à la détermination de l'intelligence du HPI dans son cadre scolaire ne sont pas récentes. Le constat est même ancien. La plus connue étant celle dite des « Termites » effectuée par Lewis Terman en 1925. Cette étude psychométrique longitudinale, réalisée aux Etats-Unis pendant quarante ans sur une population de 1500 enfants doués, a ouvert la voie à l'utilisation des tests, comme à la mise en place de mesures spécifiques de scolarisation pour ces jeunes. Cependant, une certaine partie des jeunes HPI en a été exclue, en raison d'une pré-sélection effectuée par le corps professoral au regard des résultats scolaires de leurs élèves. En effet les participants ayant été choisis sur ce critère, seul les performants ont donc pu participer à cette

recherche. Cette étude a cependant eu l'avantage d'avoir fourni une première approche du HPI dans sa diversité ne serait-ce qu'au niveau des sexes concernés. Ainsi il y aurait davantage de garçons à haut potentiel que de filles ; soit un rapport de 116 garçons pour 100 filles (Terrassier, 2006). Cependant, selon J. C. Terrassier « *les garçons diffèrent d'avantage des filles par l'utilisation scolaire médiocre de leur potentiel intellectuel que par leur QI globalement équivalent à celui des filles. Les garçons constituent une population à risque élevé, y compris chez les précoces* » (Terrassier, 2006, p. 35). Parce que moins scolaires, ils sont en outre plus facilement orientés vers des Bacs technologiques, professionnels ou vers des formations brèves ; les filles se caractérisant par une plus grande capacité d'adaptation au système scolaire et des facilités au niveau de l'écrit comme de l'oral.

Globalement il y aurait en France, selon R. Baldy (2007)²²³, 200 000 élèves de 6 à 16 ans ayant un QI supérieur à 130²²⁴ ; soit 2.2% de la population scolaire. Avec ce même seuil conventionnel, J. Lautrey relève une représentation par classe d'âge de 2.2% (Lautrey, 2004a). Enfin J. C. Terrassier parle de 5% en risque de décrochage scolaire pour un QI supérieur à 125 (Terrassier, 2006). Par ailleurs le centre Cogito²²⁵ chiffre à 45% le nombre de ces jeunes qui redoubleraient, et 20% d'entre eux n'auraient pas leur Bac. Un bilan lourd pour l'Education nationale et qui a justifié la prise en compte par le politique de ce problème. Le Ministère de l'Education Nationale officialise finalement cette situation en annonçant en 2013 que « *Les EIP représentent, selon les différents travaux et études, de 2 à 5 % des élèves quels que soient le milieu social et l'environnement familial. Si certains ont une scolarité sans heurts, voire brillante, d'autres sont en grande difficulté scolaire et n'atteignent pas le lycée* » (MEN, 2013b). Or, les chiffres s'ils ont le mérite d'exprimer une réalité indiquent aussi avec certitude une situation problématique. Ainsi peut-on distinguer deux types d'élèves haut potentiels : ceux qui sont intégrés dans le système scolaire, et ceux à troubles spécifiques. Mais à lire la législation en vigueur en ce qui concerne ces derniers, le haut potentiel serait de fait d'avantage perçu comme une pathologie par le monde éducatif.

²²³ Il n'existe que très peu de chiffres sur cette population. Les seules relevées en France sont liées à l'aspect pathologique de la précocité et alimentent le plus souvent les données hospitalières Cf. Les travaux de Patricia Tordjman au pôle hospitalo-universitaire de psychiatrie enfant et adolescent de Rennes <http://cna hp.fr/>.

²²⁴ Jusqu'à aujourd'hui, les tests de Wechsler (David Wechsler, 1896-1981) ont été les plus utilisés par les psychologues pour évaluer le potentiel. Et leur utilisation à l'échelle mondiale en fait un critère de référence. Pour qu'un jeune soit reconnu HPI, le QI Total (QIT) doit être égale ou supérieur à 125 ou 130. La reconnaissance de ce dernier est donc traditionnellement liée à une conception psychométrique de l'intelligence. Sur le plan international, la norme qui valide le HPI est établie à 125 de QIT. En France, elle est de 130. De nombreux psychologues, à la suite des travaux du Professeur J. Grégoire, ont fait le choix de ne pas chiffrer le QIT si la dispersion des résultats aux items du test est trop grande ; afin de ne pas exclure certains de ses jeunes du « diagnostique » de précocité. L'analyse de la dispersion des résultats et leur interprétation est donc devenu essentielle dans la perception clinique du HPI. Nous reviendrons sur les spécificités du chiffrage de l'intelligence dans le cadre de ce travail.

²²⁵ Ce centre a été créé à l'initiative de Jeanne Siaud-Facchin, psychologue clinicienne et psychothérapeute. Les chiffres nous ont été fournis à l'occasion d'une formation sur le fonctionnement psychologique des HP en 2010.

c. Mesures et acteurs institutionnels : une lente évolution des mentalités

Cette reconnaissance institutionnelle présente donc des caractères particuliers qui impliquent de s'arrêter sur la teneur des textes officiels. La mise en place de cette législation ne s'est en effet pas faite sans heurts et a ainsi fait l'objet d'une lente évolution. Les années 80, avec la massification de l'accès à l'enseignement, ont vu la mise en place d'un tronc commun au collège ; l'objectif principal étant d'instaurer une hétérogénéité au sein des classes pour favoriser l'égalité des chances dans la réussite sociale. Or, Louis Legrand, dans son rapport de 1982 au ministre de l'Éducation nationale, insiste sur l'idée que « *l'échec relatif des collèges – et de l'école élémentaire – vient précisément de cette absence de différenciation* » (Terrassier, 2006, p. 21). Nous ne rentrerons pas dans les débats du politique sur cette question mais nous nous interrogeons sur les conditions favorables au développement de l'enfant haut potentiel dans ce contexte. Si le tronc commun est désormais un acquis du collège républicain, les associations de défense de la précocité²²⁶ constatent par ailleurs un nombre croissant de jeunes à haut potentiel en échec dans cette structure ; avec des risques de décrochage scolaire à plus ou moins long terme. Alerté par ces associations, le Ministère de l'Éducation nationale a chargé l'inspecteur académique J. –P. Delaubier d'étudier cette question. Ce dernier a présenté son rapport au ministère en janvier 2002. Il s'agit d'un premier pas quant à la prise en charge officielle du haut potentiel dans le cadre scolaire.

La loi d'orientation et de programme de l'école (avril 2005) reprend ce rapport. Elle recommande ainsi pour la première fois dans l'article 27 un dispositif adapté à la précocité intellectuelle : « *Des aménagements appropriés sont prévus au profit des élèves intellectuellement précoces ou manifestant des aptitudes particulières, afin de leur permettre de développer pleinement leurs potentialités. La scolarité peut être accélérée en fonction du rythme d'apprentissage de l'élève* » (MEN, 2005, art. 27). Un premier pas, certes, vers une prise en charge indépendante et au cas par cas de ces élèves qui posent un problème au système traditionnel d'enseignement ; il est donc possible à partir de cette loi d'envisager une différenciation de l'enseignement pour eux. Les textes officiels des dix dernières années à leur sujet seront généralement des ajustements à cette dernière, sous la forme de circulaires de rentrée.

Un nouveau tournant politique se profile en 2013. Avec une perspective désormais inclusive, la position du politique se précise pour cet élève dans le Code de l'éducation, modifié par la loi pour la refondation de l'école publique de 2013 (Loi du 8 juillet 2013). Certes, les HPI y sont considérés comme des jeunes à besoins spécifiques ou EBEP. Il est à noter que, pour le Code de l'éducation, les HPI se situent au même niveau que des jeunes touchés par des troubles d'apprentissages particuliers (Code de l'éducation, art. L321-4, www.legifrance.gouv.fr). Ainsi, si l'institution prend bien en

²²⁶ Une liste exhaustive de ces diverses associations est proposée dans le rapport Delaubier de 2002, pages 9 à 11 (Delaubier, 2002), liste reprise et ajustée en 2013 (MEN, 2013b, p. 17).

compte ces élèves, elle ne les associe pas moins à des jeunes présentant des difficultés potentielles de scolarisation ; faisant des hauts potentiels des élèves à part entière du système éducatif mais leur reconnaissant un aspect pathologique possible. Cette stratégie est reprise dans la circulaire de rentrée de 2014, n°2014-068 : désormais « *Les élèves intellectuellement précoces (EIP) bénéficient des aménagements pédagogiques nécessaires. S'ils éprouvent des difficultés, un programme personnalisé de réussite éducative (PPRE) peut être mis en place. S'ils présentent également des troubles des apprentissages, ils peuvent bénéficier du plan d'accompagnement personnalisé (PAP)²²⁷ qui organise les aménagements qui leur permettent d'entrer dans une dynamique de réussite scolaire* » (MENESR, 2014b, annexe 12.3). Elle explicite dans une approche causale les risques de décrochage scolaire de cette population. Pour la première fois, un document officiel impose aux enseignants des procédures de suivi et d'encadrement adaptées aux HPI. Cette circulaire finalise la mise en place institutionnelle d'un ensemble de mesures. Or leurs modalités d'action sont imputables au niveau de l'établissement responsable.

Selon le ministère, « *la très large majorité des EIP a vocation à rester dans l'établissement de secteur en bénéficiant d'un parcours personnalisé* » (MEN, 2013b, p. 2) dans une école désormais inclusive. Aussi il nous paraît nécessaire d'étudier dans le cadre de ce travail la structure et avec elle les acteurs de l'environnement scolaire auquel est confronté le jeune HPI. Si depuis le début du XXI^{ème} siècle, une mise en place d'une législation en faveur de ces jeunes s'est constituée, c'est seulement en 2013, qu'elle se concrétise réellement sur le terrain. Une première brochure est émise par le Ministère de l'Education nationale à l'adresse des enseignants sur la personnalisation des parcours. Parue pour la rentrée de septembre 2013, elle spécifie la scolarisation des enfants intellectuellement précoces (EIP). Rédigé en concertation entre politique, chercheurs et associations en charge de la précocité, ce document explicite, ne serait-ce que dans son titre : *Ressources d'accompagnement pédagogique. Personnalisation des parcours*, les modalités structurelles d'accueil de l'élève HPI, afin qu'il puisse être maintenus dans une scolarisation classique, en classe ordinaire. C'est donc celui que nous utiliserons au cours de la description qui suit (MEN, 2013b). L'action y est triple :

- Celle-ci se concrétise dans une implication directe à la fois des intervenants intérieurs à l'établissement, des intervenants extérieurs et des familles dans la scolarisation du HPI. Désormais l'enseignant est le « *pivot de la prise en charge de l'élève, qui doit avant tout être pédagogique : il peut observer les particularités de l'élève puis repérer une éventuelle*

²²⁷ Pour plus de précisions, les sites suivants détaillent le PAP : Forum apedys <http://www.apedys.org/dyslexie/viewtopic.php?topic=7416&forum=7> ainsi que l'article. 37 de la loi de programmation et de refondation de l'école de la république, 2013. http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?jsessionid=57CBA1A56AC6DB3E8F8054942F64234F.tpdjo02v_3?cidTexte=JORFTEXT000027677984&categorieLien=id#JORFARTI000027678237

précocité, il est l'interlocuteur privilégié de la famille et des autres professionnels » (MEN, 2013b, p. 8). Le statut de l'enseignant est clairement déterminé, et déterminant dans la démarche. Son rôle d'observateur est donc essentiel dans le cadre de la mise en place d'une équipe autour de ce jeune. Une fois le constat de HPI possible établi par l'enseignant, alors le jeune peut être orienté sur le psychologue scolaire ; le rôle de ce dernier étant d'établir les particularités cognitives et socio-comportementales de ce jeune en difficulté ou en demande, et de conseiller la famille comme l'équipe éducative. Le médecin scolaire apporte, quant à lui, son diagnostic sur les mesures et aides nécessaires dans le cas d'un jeune en souffrance psychique, présentant une difficulté cognitive sérieuse, ou ayant des troubles du comportement. L'infirmière scolaire coordonne les différents acteurs extérieurs avec les membres de l'établissement (enseignants, CPE, membres du personnel médical et paramédical). Le référent académique, enfin, est nommé par le recteur et établit un lien avec l'académie pour un meilleur suivi du dossier du jeune. Par ailleurs les parents sont désormais impliqués dans cet accompagnement. Ils peuvent aussi faire appel à des praticiens extérieurs à l'établissement. Ceux-ci pouvant être reçus et écoutés afin de fournir une approche complémentaire de l'enfant ou de l'adolescent concerné.

Nous nous interrogeons cependant dans ce contexte sur le plan pratique de l'application de ce dispositif : l'enseignant recevra-t-il une formation sur le haut potentiel pour pouvoir intervenir efficacement dans sa classe. En outre, n'y aurait-il pas, ici, un risque de « dépistage » sur un jeune en échec ou proche du décrochage scolaire ? Par ailleurs, un HPI en réussite scolaire bénéficiera-t-il lui aussi de ce type d'accompagnement ?

- Des aménagements spécifiques sont prévus par la législation. Le saut de classe sera parfois à envisager dans le cadre d'une concertation multipartite. Cette accélération du rythme scolaire devra cependant respecter le rythme de développement du jeune et obtenir son acceptation. L'objectif étant de le remobiliser sur le plan intellectuel en le stimulant au niveau de sa curiosité ainsi que sur le plan cognitif, tout en renforçant sa socialisation avec des pairs plus proches de son âge mental. Pour l'institution, le test de QI n'est pas forcément obligatoire, sauf si le jeune est en réelle difficulté scolaire.

En outre, des accompagnements personnalisés (AP) et éducatifs sont envisageables afin de solliciter différemment le HPI ; hors saut de classe ou à sa suite. L'accompagnement éducatif relève d'autres domaines : sportifs ou artistiques dans lesquels l'école est, en général, moins impliquée. L'accompagnement personnalisé est, quant à lui, un temps d'enseignement qui vise à répondre aux besoins du HPI sur le plan fonctionnel. Ce temps permet d'aborder l'orientation, la méthodologie ou les implicites scolaires autour de la compréhension des consignes ou des attendus rédactionnels. Le haut potentiel peut se voir proposer de nouveaux

supports de travail plus en lien avec la société et les nouvelles technologies. L'objectif étant de pratiquer avec ce jeune soit du soutien, soit de l'approfondissement sur des sujets traités en cours, et de favoriser l'enrichissement ; en variant les éclairages sur un même sujet, afin de nourrir sa curiosité intellectuelle.

- Des adaptations pédagogiques sont aussi à promouvoir au niveau de la classe en raison de leurs besoins éducatifs particuliers : travailler en projets, en ateliers complémentaires, favoriser le décloisonnement ou repenser l'évaluation. Il s'agit donc d'adapter les pratiques : complexifier les travaux, modifier les rythmes d'apprentissage au sein de la classe, accepter la polyvalence dans les tâches, encourager la créativité et rechercher le sens plus que la forme dans une adaptation sans cesse novatrice du cours. Il s'agit également d'écouter, responsabiliser et valoriser ces jeunes pour permettre une meilleure socialisation ; sur ce point il faudrait aider le jeune à réguler ses émotions mais également lui apprendre à gérer l'adulte et les autres, en veillant aux risques de victimisations, souvent fréquent avec les HPI. Il s'agit enfin de les aider à mieux s'organiser à la fois sur un plan matériel et conceptuel ; en leurs indiquant dans ce contexte les modes de construction attendus dans un raisonnement ; en utilisant les outils numériques plus ludiques. Les contenus d'enseignement sont aussi à repenser autour des notions d'enrichissement²²⁸ et de substitution²²⁹. Par ailleurs, il faudrait éviter la répétitivité de l'exercice appliqué comme de l'enseignement concentrique.

La loi du 26 juillet 2019 « pour une école de la confiance » vient renforcer ces premières dispositions, en modifiant une nouvelle fois le code de l'éducation dans son article 27 (www.legifrance.gouv.fr) ; les mesures prises entrant en vigueur dès la rentrée scolaire de 2019 (*idem*, art. 63). Ainsi au sein des collèges « *des aménagements appropriés sont prévus au profit des élèves à haut potentiel ou manifestant des aptitudes particulières, afin de leur permettre de développer pleinement leurs potentialités. La scolarité peut être accélérée en fonction du rythme d'apprentissage de l'élève.* (Code de l'éducation, art. L332-4, www.legifrance.gouv.fr). Pourquoi tant d'insistance ? D'une part, l'inclusion des EBEP est encore « frileuse » sur le terrain depuis 2013. D'autre part la problématique des HPI reste mal comprise 1) du fait d'une croyance de réussite systématique pour cette population d'élèves qui demeure encore encrée dans les mentalités enseignantes ; les Elèves à Haut Potentiel ou EHP, renommés ainsi par la nouvelle loi, parce que ne relevant pas d'une déficience cognitive, ne sont pas perçus, en général, comme ayant besoin de recevoir des aides adaptées à leurs besoins éducatifs, 2) à *contrario*, la « pathologie » dont ils seraient victimes est de l'ordre du flou ;

²²⁸ Processus de différenciation qui consiste à varier les éclairages apportés sur un objectif d'apprentissage in Ministère de l'Éducation nationale (MEN, 2013b).

²²⁹ Processus de différenciation qui consiste à faire travailler un (ou plusieurs) élève sur un contenu ou un support différent de ceux utilisés pour l'ensemble de la classe, pour un apprentissage visant les mêmes objectifs et l'acquisition des mêmes compétences in Ministère de l'Éducation nationale (MEN, 2013b).

les symptômes ne relevant pas du champ médical. Ces constats donnent lieu à une nouvelle brochure à destination des enseignants.

Si les modalités de prise en charge de cet élève demeurent identiques à la brochure de 2013, les propositions pédagogiques y sont plus précises. En effet, « *un EHP peut être porteur d'un trouble spécifique des apprentissages et le compenser parfois jusqu'au collège ou au lycée, grâce à des stratégies d'adaptation efficaces. Il pourra donc être en difficulté à un moment donné de sa scolarité et éprouver une grande anxiété, une baisse de l'estime de soi, voire un état dépressif pouvant aller jusqu'au décrochage scolaire. Lorsqu'il y a suspicion d'un trouble, il est important que l'EHP fasse l'objet d'une attention particulière, d'un bilan et d'un accompagnement le cas échéant* » (MENMERI, 2019, p. 9). D'un côté cette brochure clarifie la notion de haut potentiel. Elle propose aussi des « grilles d'aide à l'observation des caractéristiques de l'EHP » en lien avec un niveau scolaire, et dans une perspective de repérage et de diagnostic scolaire. De l'autre, dans une perspective cette fois-ci inclusive, elle liste les outils pédagogiques existant et mis à la disposition de l'enseignant : Différenciation pédagogique, tutorat par des adultes, enrichissement du parcours, décroisement des classes, accélération du cursus (classe à double niveau, saute de classe *etc.*), mise en œuvre d'un espace dédié à cet élève²³⁰. Il en résulterait qu'« *associées à une pédagogie adaptée, ses particularités lui permettront de compenser rapidement ses difficultés, éventuellement avec une prise en charge extérieure adaptée. Ainsi, mieux repérer les besoins de l'EHP permet de lui proposer une pédagogie différenciée adaptée à ses besoins. [Or] Les adaptations et les aménagements mis en place pour l'EHP peuvent également profiter à l'ensemble des élèves de la classe* » (MENMERI, p. 9) ; ce qui revient en d'autres termes, à poser une démarche concrète qui vise une efficacité didactique tant auprès de l'élève EHP que pour l'ensemble de la classe. Ainsi les mesures prises pour cet élève particulier pourraient être applicables aux autres élèves en difficulté. C'est donc dire que cette proposition pourrait élargir la conception inclusive française aujourd'hui centrée sur les EBEP (*supra.*) à tous les élèves.

Ces différentes mesures dans leur évolution font écho à l'analyse de N. Gauvrit (2021) concernant les normes institutionnelles appliquées au HPI. Elles caractérisent une évolution dans la prise en compte de ce dernier en fonction des modèles de référence du moment, et se traduisent en une succession de paradigmes qui les remodelent (Dai et Chen, 2013, 2014, cité par Gauvrit, 2021).

²³⁰ En Suisse, l'Ecole La Garanderie (<https://www.garanderie.com/>) est une initiative originale qui s'adresse aux enfants à haut potentiel, âgés de 6 à 16 ans sur ces principes. Elle n'est pas le fait du pédagogue mais d'un groupe d'enseignants qui adhère à la pédagogie de la Gestion Mentale²³⁰. Néanmoins, nous nous sommes penchées sur leur conception de l'enseignement en raison de la dualité haut-potentiel/Gestion Mentale qui est proposée dans cet établissement ; la recherche de terrain que nous proposons dans notre thèse traitant également cette dualité. Fondée en 1997 à Lausanne, elle propose d'une part un programme d'études spécifiques à chacun autour d'un parcours individuel dont les objectifs sont déterminés à l'avance. D'autre part, « l'apprendre à apprendre » fait partie de l'enseignement obligatoire ; tous les enseignants ayant reçu une formation à la Gestion Mentale dans ce contexte.

Sur le terrain scolaire français, la norme à laquelle se réfère le monde éducatif porte, nous semble-t-il, encore souvent sur le paradigme de l'enfant à haut potentiel défendu pendant l'entre-deux guerres ; tant au niveau des textes que de la pratique en classe ordinaire. Ce premier paradigme se caractérise par sa conception essentialiste qui considère cet élève comme à part des autres. D'un côté, sa prise en charge a pour visée l'aménagement de l'environnement scolaire en fonctions de ses besoins singuliers lorsqu'il rencontre des difficultés. De l'autre, il est perçu comme une « ressource nationale » lorsqu'il performe dans le système scolaire. Cette vision diffère en définitive de celle de la recherche qui au paradigme du haut potentiel oppose celui du développement du talent depuis les années 70. Le haut potentiel est alors perçu « *comme un état éventuellement transitoire du développement, malléable et aux expressions diverses* » (Gauvrit, 2021, p. 35). Selon les auteurs, cet état implique de renforcer du point de vue éducatif les domaines d'excellence, et favoriserait l'innovation. Enfin, le paradigme de la différenciation entend maintenir l'EHP dans la classe ordinaire tout en favorisant un enseignement qui soit adapté au haut potentiel. C'est bien ce que cherche à établir les textes de loi, circulaires et décrets depuis 2013. En définitive, l'école d'aujourd'hui fonctionnerait au cas par cas selon les besoins nécessaires au développement de cet élève. Or, étant donné la structure de la classe actuelle, est-il possible d'appliquer aisément ces recommandations ? Si sur le plan structurel, la coordination des différents acteurs semble aujourd'hui prendre forme dans le cadre d'un vrai dialogue autour du jeune, la différenciation pédagogique spécifique au haut potentiel est-elle possible dans le cadre de la classe ? Notre expérience professionnelle nous amène à penser que l'inclusion de cet élève lorsqu'il est en difficulté n'est pas, à ce jour, pleinement admise ; que l'inclusion au sein de la classe en proposant un enseignement adapté aux besoins de chaque élève n'en est qu'à ses prémices en France, et que le haut potentiel intellectuel, du fait de ses spécificités, demeure une pathologie lorsqu'il est en grande difficulté scolaire (Gassier-Bommart, 2015).

Si la bonne volonté de l'éducation nationale est donc incontestable en ce qui concerne la prise en charge du jeune HPI en grandes difficultés, certains décrochent cependant scolairement. Quelle en serait la cause ? Est-ce parce que certaines croyances de réussite scolaire quand elles touchent au « génie » sont lourdes de conséquences pour ces jeunes ? Est-ce en raison d'un mal être dans un milieu scolaire qui peinerait à se réformer sur le terrain de la classe ordinaire ? Selon David Dai et Nicolas Gauvrit « *le haut potentiel est à la croisée de chemins purement théoriques sur la nature de l'excellence et du potentiel et d'autres, pragmatiques, concernant l'éducation* » (Dai et Gauvrit, 2021, p. 36). Or, dans le cadre de la refondation de l'école de la République, le Ministère de l'Education nationale s'est fixé un double objectif : encourager la « persévérance scolaire » et faciliter le retour vers l'école des jeunes décrocheurs (MENESR, 2014b, annexe 14). En d'autres termes, bien que touchant une minorité de la population scolarisée, l'échec comme le décrochage scolaire chez certains des hauts potentiels intellectuels ne peuvent rester ignorés. Dans cette perspective, il est désormais

impératif d'approcher la situation de cet élève en échec sur le plan institutionnel, mais aussi de mieux cerner son intelligence, et donc ses besoins, pour identifier l'origine de ses difficultés.

A la lumière des derniers travaux publiés par la recherche, la réflexion s'oriente sur la question de leur inclusion scolaire. Faut-il admettre que leurs « dysfonctionnements » soient dus à un système scolaire qui leur soit alors inadapté ? Selon nous, il ne serait pas exclu que ces jeunes puissent « apprendre à apprendre leur fonctionnement » avec une pédagogie conforme à leur personnalité ; au-delà de l'acquisition traditionnelle des savoirs. Désormais, c'est de former à la connaissance de soi dont il s'agit. En d'autres termes, un jeune à haut potentiel intellectuel pourrait gérer, ou du moins mieux accepter, la scolarité traditionnelle avec ce cadre pédagogique moins conventionnel. Il nous est en effet apparu qu'il y aurait une autre voie pour que cet élève à besoins particuliers trouve sa place en classe ordinaire : celle d'un certain type d'accompagnement, à la fois individuel et clinique auprès d'un orthopédagogue, qui se centrerait sur la gestion de la dyssynchronie ; une dyssynchronie qui caractériserait ce jeune d'après Jean-Charles Terrassier, psychologue et fondateur de l'Association Nationale pour les Enfants Intellectuellement Précoces ou ANPEIP²³¹ (Terrassier, 1979, 2005, 2006). Nous avons par conséquent fait l'hypothèse que cette démarche alternative pourrait faciliter l'inclusion scolaire du HPI, en concentrant principalement son action sur l'individuation de cet élève.

2. Définir la dyssynchronie du HPI : un syndrome multidimensionnel ?

Les associations liées à la précocité intellectuelle recommandent une démarche clinique complémentaire au test. En effet, le HPI s'il montre une « réelle vivacité d'esprit », se distingue également par ses émotions tout aussi « vivaces » ainsi que, souvent, par une certaine « désorganisation ». Jean-Charles Terrassier a analysé ce phénomène particulier qu'il nomme dyssynchronie²³², soit un décalage entre les niveaux de développement intellectuels, moteurs et affectifs (Terrassier, 2006). Ces jeunes présenteraient en d'autres termes des traits caractéristiques d'une démarche cognitive dyssynchrone. Ce concept, qui singularise pour cet auteur le HPI, est essentielle à nos yeux pour cette recherche. Cette compréhension particulière du HPI a en effet motivé le choix de notre population d'étude pour cette thèse. Dans ce contexte, agir du point de vue de l'orthopédagogie auprès des EHP en difficulté scolaire en est l'objet. Surdoué pour les médias, « pathologique » scolairement, génie incompris si ce n'est déchu pour la plupart des mortels, ce Haut Potentiel Intellectuel espère en définitive une voie qui lui permette d'exprimer ses capacités.

²³¹ Cette association a vu le jour en 1987 à Nice. Elle fait suite à l'Association Nationale Pour les Enfants Surdoués (ANPES) de 1971 qu'elle remplace. Sa structure fédère à ce jour vingt-cinq antennes régionales (<http://www.anpeip.org/>).

²³² Ce terme est utilisé pour la première fois par le psychologue en 1977, lors d'une communication à San Francisco au 2^e Congrès international des enfants talentueux.

Comment alors comprendre cette notion de dyssynchronie chez le HPI ? Est-elle une caractéristique de ce jeune en particulier ? Quels sont les effets de celle-ci dans le développement du HPI ? Telle est la problématique que nous voulons aborder dans ce qui suit. Etablie en 1979 par Jean-Charles Terrassier, la dyssynchronie est en tout premier lieu annoncée en tant que syndrome²³³. L'auteur consigne en effet la dyssynchronie dans le champ médical. Apparu au XVI^{ème} siècle mais d'usage au XIX^{ème} siècle, le terme de syndrome désigne en médecine l'association de plusieurs symptômes ; constituant une entité clinique définissable (DHLEF, 2012). Pour l'auteur, « *la dyssynchronie décrit le développement hétérogène spécifique et normal des enfants intellectuellement précoces (dyssynchronie interne) ainsi que les particularités de leur relation et intégration au contexte de vie (dyssynchronie sociale)* » (Terrassier, 2005, p. 1). Or la dyssynchronie est le plus souvent comprise comme étant une pathologie, un décalage observé chez le HPI entre ses fonctions intellectuelles et ses fonctions émotives et sociales. La définition voulue par J. -C. Terrassier est cependant bien loin d'annoncer une pathologie. Elle se réfère avant tout à un syndrome du développement naturel d'un jeune traditionnellement hétérogène. La dyssynchronie, indépendamment de son « dys » initial (de *dys dus* en grec, mal ou mauvais état), serait un des critères du développement du haut potentiel. Nous nous proposons donc d'approfondir ici le syndrome de dyssynchronie du HPI au regard des travaux récents de la psychométrie et de la psychologie cognitive. Par quelles approches « diagnostiquer » la dyssynchronie ? Quels en sont les symptômes caractéristiques ? Notre pratique d'orthopédagogue clinicienne auprès de ces jeunes nous a amenée à explorer et analyser les différents courants qui interprètent aujourd'hui ce syndrome²³⁴. A l'issue de ce tour d'horizon, nous avons présumé qu'il serait possible d'accompagner différemment les jeunes HPI dans la bonne gestion de leur dyssynchronie.

a. Déterminer la dyssynchronie : un « diagnostic » psychométrique sur la base du QI ?

1) De l'intérêt du test

Sur le plan scolaire, seule la mesure du potentiel, octroie sa spécificité d'EBEP au jeune HPI. Le test de QI fait donc figure de passage obligé pour que celui-ci soit reconnu comme tel par l'Education nationale²³⁵. Les tests d'intelligence de Wechsler sont prépondérants à l'échelle mondiale lorsqu'il s'agit de mesurer un QI individuel (*supra.*) ; un constat qui s'applique également à la France.

²³³ Les travaux précurseurs de J. -C. Terrassier sur cette particularité du haut potentiel ont été depuis repris par le courant différentiel de la psychologie française, notamment par une équipe du CNRS dirigée par J. Lautrey (Laboratoire Cognition et Développement, CNRS, UMR n°8605, Université de Paris-V, Institut de Psychologie).

²³⁴ Les travaux de J. -C. Terrassier ont été repris par certains chercheurs. Pour Catherine Weismann-Arcache (2006), la dyssynchronie serait une constante de l'hétérogénéité du haut potentiel et le caractériserait. Elle serait un « état de crise » du HPI, nécessaire à son développement, et qui favoriserait le progrès. Selon Laurence Vaivre-Douret (2006), elle serait une pathologie du HPI du point de vue neuroscientifique. Son interprétation en fait une dégradation ou une détérioration des fonctions cérébrales non exercées ou non reconnues.

²³⁵ Il s'agit ici d'une réalité bien que les textes officiels ne le stipulent pas (*supra.*).

Ainsi en France, le haut potentiel est validé à partir de 130 de QI total au teste de Wechsler, soit 2.3% de la population ; à partir de 125 sur le plan international. Une mesure d'un seuil qui alimente par conséquent les débats. Certes, la conception psychométrique, et donc quantifiable du potentiel, est aujourd'hui un référentiel, mais les chercheurs questionnent de plus en plus ce test en tant que mesure totalement objective. En outre, de nombreux psychologues, en accord avec les associations sur la précocité, insistent sur la nécessité d'inscrire le test dans un cadre clinique qualitatif pour évaluer le HPI. Ainsi, la mesure seule pourrait être critiquable et le test contestable sur un plan structurel lorsque le haut potentiel est concerné. Toutefois, c'est par lui que certains aspects de la dyssynchronie sont identifiables. Il est donc nécessaire de s'arrêter sur les modalités et les limites de la mesure lorsqu'elle impacte le diagnostic de dyssynchronie. L'approche clinique, parce que subjective²³⁶, peut paraître par trop arbitraire pour certains. Or la psychométrie peut confirmer un diagnostic de haut potentiel, et permettre également de vérifier l'hypothèse de dyssynchronie interne. Toutefois, nous le montrerons ce sera non sans réserve quant aux chiffres lorsqu'ils sont pris dans leur globalité. Dans le cadre de notre pratique, nous avons été amenée d'une part à demander des passations de test, auprès de psychologues référencés par les associations défendant le haut potentiel²³⁷, pour confirmer ou non nos intuitions de HPI. Et d'autre part à pratiquer des analyses au niveau de la dispersion des résultats pour valider ou invalider l'existence d'une dyssynchronie dite interne d'en le sens qu'en donne Terrassier²³⁸. Le psychologue relève en effet, non pas l'existence d'une dyssynchronie en somme globale, mais deux niveaux possibles qui la caractériseraient : cognitif et affectif d'une part ou interne, et psychosocial d'autre part. Le niveau cognitif serait quant à lui observable au test de QI. Cette approche est aujourd'hui défendue par la psychologie différentielle²³⁹. C'est cette démarche que nous présentons ici.

Parmi les tests de Wechsler, le WISC est particulièrement pratiqué. Il s'applique directement au monde scolaire en raison de la tranche d'âge concernée. Nombre de demandes de passation concernent en effet le jeune HPI en raison des difficultés qu'il rencontre d'un point de vue scolaire pendant les années de collège et lycée. Le rôle du WISC est par conséquent significatif pour que

²³⁶ Une posture cependant justifiée par le fondateur de la psychométrie : Alfred Binet, au travers de sa défense de l'introspection (Binet, 2017 ; *supra*).

²³⁷ Les deux principales associations en France sont l'ANPEIP : Association Nationale Pour les Enfants Intellectuellement Précoces, fondée par J. -C. Terrassier (*supra*.) <http://www.anpeip.org/> et l'AFEP : Association Française pour les Enfants Précoces www.afep-asso.fr/.

²³⁸ Afin de pouvoir justifier de l'exactitude de nos analyses, nous avons suivi, dans le cadre de notre cursus, des formations certifiantes en rapport avec cette approche : E.C.P.A formations (2016) – Approche clinique du WISC V – Administration digitale sur Q-interactive, A.N.A.E. formations (2013) – Approche clinique du WISC IV, A.p.p.e.a (2012) - Journée clinique : « EIP : entre réalité clinique et illusion scientifique », CogitoZ (2010) – Formation spécifique aux enfants surdoués.

²³⁹ Parmi les chercheurs déjà cités nous faisons plus particulièrement référence aux travaux des professeurs J. Lautrey (professeur émérite à l'Université Paris Descartes en psychologie différentielle, psychologie développementale et en psychologie cognitive) et J. Grégoire (professeur à l'Université catholique de Louvain. Ses travaux se centrent sur l'examen psychologique, la psychométrie, le diagnostic de l'intelligence et des troubles de l'apprentissage).

l'Elève à Haut Potentiel (EHP) soit reconnu dans un établissement scolaire. Il n'est pas non plus sans conséquences quant à l'évaluation de certains des aspects de la dyssynchronie ; d'où l'impératif d'en détailler la teneur. Les sciences neurocognitives, sur les deux dernières versions du WISC : WISC IV et WISC V, ont influencé les nouvelles échelles. Elles font désormais apparaître une organisation des cognitions en plusieurs indices ; des indices qui s'inscrivent désormais dans le cadre de la modélisation du CHC (*supra.*). Bien que la nouvelle version numérique et interactive du WISC : le WISC V, soit opérationnelle en France depuis le début de l'année 2017, nous retiendrons cependant la version fonctionnelle du WISC IV (2005) pour cette étude ; en raison des travaux de la recherche sur la dyssynchronie appliquée à ce test²⁴⁰.

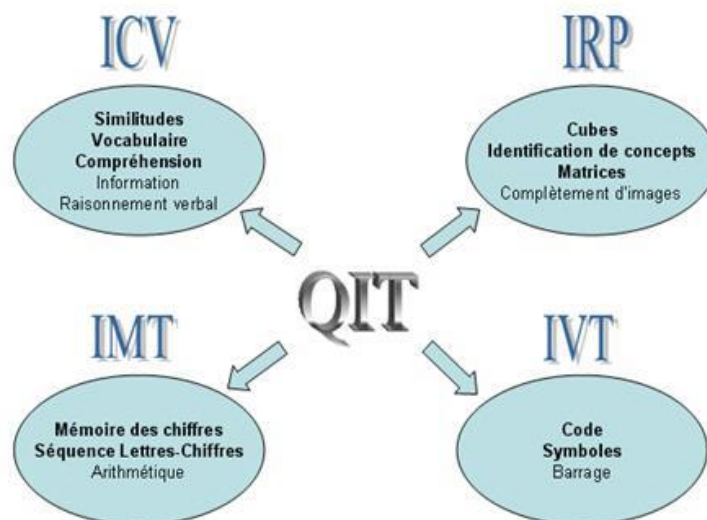


Figure 17 : Répartition des quinze sous-tests du WISC-IV selon son indice

(Les *subtests* supplémentaires sont indiqués en italique)

[http://theses.univ-](http://theses.univ-lyon2.fr/documents/getpart.php?id=lyon2.2008.lanadecarvalho_1&part=149871)

[lyon2.fr/documents/getpart.php?id=lyon2.2008.lanadecarvalho_1&part=149871](http://theses.univ-lyon2.fr/documents/getpart.php?id=lyon2.2008.lanadecarvalho_1&part=149871)

Le WISC IV présente ainsi quatre indices, eux-mêmes composés de *subtests* ou *items*, ainsi qu'un Quotient Intellectuelle Total (QIT) :

- Indice de Compréhension Verbale (ICV) : Similitudes, Vocabulaire, Compréhension (Information et Raisonnement verbal sont des *items* facultatifs).
- Indice de Raisonnement Perceptif (IRP) : Cubes, Identification de concepts, Matrices (Complément d'image ; facultatif).

²⁴⁰ A notre connaissance, seules deux études françaises sur le WISC V se rapportent au HPI : celle de L. Vaivre-Douret sur les « Troubles moteurs sous-jacents au profil hétérogène du WISC-V chez l'enfant à Haut Potentiel : apports de l'évaluation neuro-psychomotrice normée (NP-MOT) », parue en 2020 (Vaivre-Douret, 2020). Et la même année, celle de S. Brasseur S. et I. Goldschmidt I. sur « Le WISC V chez les jeunes à hauts potentiels intellectuels : constats, questions et usage Clinique » (Brasseur et Goldschmidt, 2020). Ni l'une ni l'autre n'abordent la problématique de la dyssynchronie des HPI. Il n'y a pas également de recherches au niveau du WPPSI sur la dyssynchronie des très jeunes enfants à haut-potentiel, ni chez les plus âgés dans le cadre de la WAIS.

- Indice de Mémoire de Travail (IMT) : Mémoire des chiffres, Séquences Lettres-Chiffres (Arithmétique ; facultatif).
- Indice de Vitesse de Traitement (IVT) : Code, Symboles (Barrage ; facultatif).

Le WISC V de son côté est l'aboutissement d'une lente évolution du WISC. Il porte sur les conceptions quantitatives de l'intelligence afin d'explorer les différents processus impliqués dans l'apprentissage. Il propose désormais cinq indices : Compréhension verbale (ICV), Raisonnement fluide (IRF), Aptitudes visuospatiales (IVS), Mémoire de travail (IMT), Vitesse de traitement (IVT) ; au sein desquels une redistribution de certains des items du WISC IV (douze d'entre elles) a été effectuée. Trois nouvelles y ont été introduite : Balances, Puzzles visuels et Mémoire des images. Le test se décompose par ailleurs sur trois niveaux d'informations :

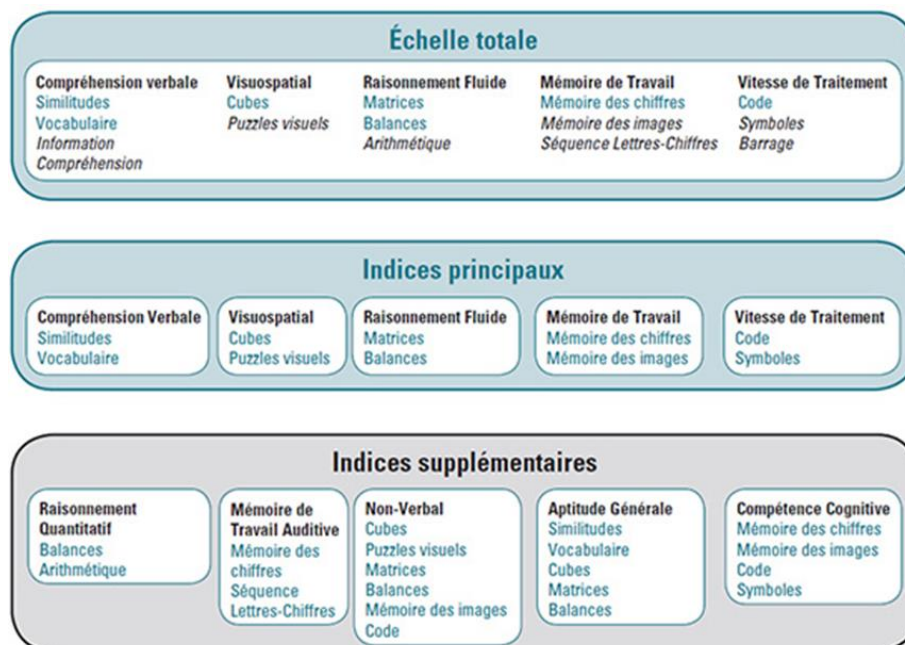


Figure 18. Répartition des quinze différents sous-tests sur trois niveaux d'informations

<https://ecpa.fr/psychologie-clinique/test.asp?id=2046>

- Une échelle Totale permet de calculer le Quotient Intellectuel Total (QIT) représentant l'aptitude intellectuelle générale.
- Des indices principaux rendent compte du niveau de performance de l'enfant pour chacune des grandes fonctions cognitives
- Des indices supplémentaires étayent la compréhension de la performance de l'enfant, et sont aussi utiles dans des situations cliniques particulières : difficultés de langage, retard intellectuel...

L'objectif de la nouvelle formule du WISC est plus d'établir un diagnostic que de chiffrer un QI total même s'il est conservé. C'est en effet à partir de l'analyse de la dispersion des résultats, au sein des

différents *items*, et entre les indices de référence du test, que peuvent être identifiées d'une part le haut potentiel, de l'autre certaines des formes de la dyssynchronie interne du HPI. Par conséquent, au-delà des simples modalités de fonctionnement de ce test, il est essentiel de cerner les limites du chiffrage.

2) Les limites de la mesure

La première limite de la mesure relève de la reconnaissance du seuil de validation du haut potentiel. Or la mesure est porteuse de biais qui pourraient exclure certains HPI d'une étude sur le sujet. Aussi est-il nécessaire de préciser en premier lieu le statut de la mesure. Dans la tradition française, le haut potentiel intellectuel est un jeune dont le QI atteint et dépasse le seuil de 130 ; se situant à l'extrême droite de la courbe de normalité. Cependant, selon Lautrey, « *il va de soi que l'on pourrait tout aussi bien la mettre à 125, ou à 135, ou à 150, selon le degré d'avance que l'on décide de qualifier de précocité* » (Lautrey, 2007, www.cahiers-pedagogiques.com). Le seuil de 130 est donc un seuil conventionnel, fixé par la recherche à deux écarts-types au-dessus de la moyenne (QI = 100). Si c'est ce QI qui officialise le HPI dans le système scolaire français, il n'y a cependant pas de consensus sur le plan international, mais de nombreux spécialistes du haut potentiel s'entendent cependant pour inscrire le celui-ci dans un intervalle de 119 à 130 et plus de QI total (Grégoire 2009, 2012a, 2012b ; Grégoire et Wierzbicki, 2007 ; Lautrey, 2007 ; Liratni, 2009 ; Liratni et Pry, 2007) ; intervalle que nous adoptons dans le cadre de notre démarche pour reconnaître le haut potentiel.

Une fois le haut potentiel déterminé par le test, les études en lien avec la validité de celui-ci montrent que les HPI présentent des caractéristiques communes dans les résultats aux échelles d'intelligence. Comme la structure du WISC IV s'articule autour de quatre indices, la mesure du facteur général d'intelligence englobe ces derniers et justifie le calcul d'un QI global ; les recherches dans ce domaine démontrent la stabilité de ce modèle sur la population globale (Caroff X. 2009). En revanche, dans le cas du haut potentiel, si la stabilité du modèle se maintient au niveau de l'ICV et de l'IRP, les résultats à l'IMT diffèrent de ceux généralement obtenus par les jeunes « classiques » et l'IVT n'est jamais trouvé à un degré aussi élevé que ceux de l'ICV et de l'IRP ; ces deux derniers indices étant plus ou moins supérieur à 125 en note composite, alors que les deux premiers s'affichent généralement dans la moyenne du test. Xavier Caroff, s'appuyant sur la recherche aux Etats-Unis, réfute donc cet indice et pose « *l'hypothèse que les épreuves qui comportent une limite de temps ne sont pas valides pour le diagnostic des enfants à haut potentiel intellectuel* » (Caroff, 2009, p. 24). Les Cubes (IRP) et plus particulièrement le Code (IVT) s'effectuent en effet dans un temps imparti. Or, la pression du chronomètre peut impacter l'efficacité du jeune. Il conteste donc la validité des résultats de cet indice qui fait chuter en définitive le QI total qui diagnostique le HPI. De plus le jeune HPI peut être aussi ralenti par des difficultés personnelles de maîtrise du geste écrit, ou ne pas

s'investir dans ce « travail de copie » par manque d'intérêt pour un exercice somme toute très répétitif et très scolaire (Giordan & Binda, 2006 ; Siaud-Facchin, 2008). De nouveau, les résultats au Code biaiseront alors l'évaluation du QI total.

La question de la stabilité du test de QI est aussi à considérer en raison de possible biais de passation. Selon Jeanne Siaud-Facchin, le QI d'un individu devrait être constant car « *le potentiel est une donnée génétiquement programmée* »²⁴¹ (Siaud-Facchin, 2008, pp. 247-248). Théoriquement, les tests sont construits pour s'inscrire dans le temps et indépendamment de l'environnement. Le QI présente donc une stabilité longitudinale (*supra.*). Cependant J. Siaud-Facchin constate que des facteurs peuvent venir parasiter le test, notamment l'émotivité, l'absence de motivation, la confiance en soi du jeune ou des troubles de l'attention. Dans ce cas, un nouveau test peut être fait *a posteriori* pour réévaluer l'efficacité intellectuelle. Ainsi, le test qui chiffre le haut potentiel est effectué à un moment T et l'approche clinique du praticien est donc nécessaire dans le cadre d'une passation de test pour éviter tous biais dus à ces aspects émotionnels ou neurodéveloppementaux particuliers. Medhi Liratni, partageant cette approche, fixe le seuil déterminant le haut potentiel à 125 de moyenne sur la population des HP ; l'inscrivant dans un intervalle en réalité de 119-131 en raison de ces facteurs perturbants (Liratni, 2009). Ainsi confirme-t-il pour le haut potentiel l'incertitude du seuil classique de référence. Valider le haut potentiel est donc soumis à une variation en lien avec la posture du psychologue quant à l'interprétation qu'il en donne.

Des biais statistiques rendent, de plus, la précision de l'évaluation contestable. Pour Caroff, s'appuyant sur des recherches américaines sur le sujet, l'effet de Flynn (1984) s'applique aux échelles de Wechsler comme à d'autre test (Caroff, 2009). Ainsi il y a une augmentation de 1/3 de point de QI par année. Cette augmentation doit être considérée si un jeune est sujet à une nouvelle passation. Le score attendu devrait donc être supérieur au précédent, d'autant que généralement les tests ne sont réévalués que tous les dix ans. En outre, les études sur la fiabilité de la mesure montrent, dans le cas de l'intelligence des hauts potentiels, l'existence d'une variabilité dans les résultats, lorsqu'il y a retest. Ainsi avec un délai de variation de 1 à 2 ans, les jeunes « classiques » ont des résultats qui tendent à une corrélation forte de l'ordre de .80. Alors que, dans le cas qui nous intéresse, la corrélation des résultats des deux tests chute considérablement : .49. Rappelons que cette corrélation mesure la part d'erreur qui modifie les classements des individus lors de la deuxième passation en fonction de la première. De plus, les résultats peuvent varier également dans la durée : « *les corrélations entre deux examens successifs ont tendances à diminuer lorsque l'intervalle de temps augmente, mais aussi lorsque le premier examen intervient précocement dans le développement* » (Caroff, 2009, pp. 22-23). En définitive, le test n'est pas toujours fiable en raison de ce biais statistique

²⁴¹ Cette théorie ouvrirait cependant de nombreux débats. Il est aujourd'hui accepté que les capacités intellectuelles soient de l'ordre de l'inné mais que leur développement relève de l'acquis (*supra.*)

pour accréditer le haut potentiel. Ainsi pour l'Éducation nationale certains jeunes, bien que haut potentiel, pourraient être écartés du système de prise en charge en raison des circonstances de la passation.

Un dernier biais statistique n'a jusqu'alors pas été mentionné. Toutefois il ne serait pas sans impacter la reconnaissance de la dyssynchronie du HPI. Xavier Caroff nous rappelle que le QI est une note étalonnée. Comme cet étalonnage se fait vis-à-vis d'un échantillon d'enfants de référence non HP, il en résulte un biais certain au niveau du chiffrage et de l'interprétation des résultats pour les HP. En effet : « *le problème majeur des étalonnages des différentes versions du WISC est que l'étendue des scores en QI n'est pas suffisante pour mesurer correctement le niveau intellectuel d'enfants présentant des compétences extrêmes* » (Caroff, 2009, p. 21). Il s'agit de prendre en compte l'effet « plafond » engendré par l'étalonnage. En effet, la population ciblée par le test est celle des enfants « classiques ». De plus, dans la même logique, la construction interne des items vise cette même population en termes de difficultés. Ainsi les enfants les plus brillants peuvent réussir totalement un certain nombre d'items du test sans qu'il en résulte une réelle évaluation de son potentiel. La justesse de l'étalonnage est par conséquent un biais statistique qui impacte non pas la reconnaissance du HPI quant à son évaluation mais la détermination des aspects possibles de la dyssynchronie.

On l'aura compris, que ce soit en termes de seuil ou d'analyse des résultats, le chiffrage du haut potentiel intellectuel est dépendant des interprétations du praticien, de ce fait l'existence d'un syndrome de dyssynchronie qui expliquerait certaines de ses difficultés l'est aussi. Rappelons que pour Jean-Charles Terrassier, la dyssynchronie serait un élément naturel du développement du jeune à haut potentiel. Sur la base de la définition qu'il donne de ce syndrome, la dyssynchronie du HPI pourrait en effet engendrer des difficultés d'intégration sociale, ou complexifier les apprentissages usuels chez ce jeune. Le test est donc un passage obligé pour justifier du haut potentiel, et faire exister le syndrome de dyssynchronie qui lui est associé. D'un côté, s'il faut étudier la dispersion des résultats au test afin de ne pas mettre de côté certains de ces jeunes à besoins spécifiques, l'analyse de celle-ci laisserait à penser qu'il y aurait plusieurs profils de haut potentiel et qu'ils ne se traduiraient pas uniquement au niveau du test en résultat homogène ou hétérogène (Liratni, 2009). De l'autre, si les limites de la mesure sont principalement dues à des biais statistiques qui pourraient fausser le diagnostic de haut potentiel, mais aussi minorer la dyssynchronie, la part de l'humain lors de la passation est aussi à considérer. Les uns comme les autres ne sont pas sans conséquences sur l'évaluation et la compréhension des aspects particuliers d'une dyssynchronie finalement propre à chaque HPI. Aussi parce que le syndrome de dyssynchronie serait significatif du HPI, son diagnostic est par conséquent tributaire 1) du chiffrage d'un certain seuil de QI, 2) de l'interprétation d'effets susceptibles de lui porter atteinte : effet de Flynn, effet plafond. Enfin, et c'est ce que nous allons

montrer dans ce qui suit, certains aspects de la dyssynchronie peuvent se constater, selon Terrassier, lors d'une analyse des écarts entre les items. C'est pourquoi il est indispensable d'effectuer une évaluation fine qui soit au plus près de la réalité des capacités intellectuelles de ce jeune pour permettre son identification.

3) Formes de dyssynchronie et analyse psychométrique

Deux formes de dyssynchronie dites internes concernent l'approche psychométrique : une dyssynchronie interne graphomotrice, une dyssynchronie interne verbal-performance (Terrassier, 2005, 2006) :

- **Dyssynchronie interne graphomotrice : l'épreuve de l'IVT**

Sur l'indice de l'IVT, J.-C. Terrassier observe un phénomène de dyssynchronie entre les niveaux intellectuels et psychomoteurs (Terrassier, 2005, 2006). Les épreuves constitutives de cet indice particulier sont en effet fortement chutées dans les résultats aux tests chez le haut potentiel. Chez certains jeunes, des écarts allant jusqu'à 30 points entre l'IVT et l'ICV ou l'IRP sont observables. L'explication la plus consensuelle au niveau des chercheurs est liée à la rapidité intellectuelle de ce jeune (Liratni, 2009 ; Terrassier, 2006) qui se traduirait notamment par un score élevé à la mesure de l'intelligence cristallisée soit aux résultats de ICV. *A contrario*, l'IVT qui présente des caractères très scolaires dans sa structure en termes de copie, est moins bien réussi. Il est en effet reconnu que, chez ce jeune, la vitesse de la main n'est pas en phase avec celle de la pensée. Chez un jeune à haut potentiel, ce phénomène peut engendrer un ralentissement volontaire de l'écrit lors du test lorsqu'il cherche à bien faire, ou un blocage en lien avec une frustration sur cet exercice très répétitif (Grégoire, 2009, 2012a, 2012b ; Grégoire et Wierzbicki, 2007 ; Labouret et Grégoire, 2018 ; Liratni, 2009 ; Liratni et Pry, 2007). Pour Terrassier, ces écarts inhabituels entre les indices sur des résultats, bien que supérieurs ou dans la moyenne du test, traduisent une dyssynchronie. Citant une étude issue du manuel du WISC IV, J.-C. Terrassier relève en moyenne une différence de 18,9 points entre ICV et QIT, en faveur de l'ICV, chez l'enfant précoce ; le QIT étant chuté par l'IVT. Alors que chez l'enfants déficient l'IVT est supérieur au QIT de 12,5 points en moyenne et renforce le résultat global à la hausse. Une conclusion de dyssynchronie résulte de cette analyse particulière des résultats des HPI à l'IVT. Aussi estime-t-il que seuls les HPI maîtrisant l'IVT sont susceptibles d'investir au mieux leur scolarité (Terrassier, 2005). De façon récurrente, les aspects psychomoteurs et graphiques ne sont donc pas les plus réussis aux tests pour cette population, et certains des jeunes testés expriment leur dyssynchronie graphomotrice comme une souffrance lors du passage à l'écrit. Pour finir, Terrassier préconise le calcul de deux QI, l'un incluant l'IVT et l'autre non, afin de reconnaître au jeune HPI,

dyssynchronique sur le plan graphomoteur, un haut potentiel, qui lui permettra d'obtenir une aide scolaire adaptée à ses besoins ; une recommandation qui a été prise en compte dans la version interactive du WISC V (Q-interactive) en 2017.

- **Dyssynchronie interne verbal-performance : le HPI un jeune normalement hétérogène au test de QI**

Les résultats au WISC IV des HPI présentent des caractéristiques précises, susceptibles de permettre leur identification hors QIT. Parmi celles-ci un écart souvent significatif d'au moins 12 points entre ICV et IRP, plus souvent en faveur de l'ICV ; l'item « Cubes » chutant l'IRP²⁴². Les conclusions des psychologues annoncent une hétérogénéité qui rend le QIT non chiffrable bien que les résultats à ces deux indices soient très supérieurs. Pour Nicolas Gauvrit la tendance actuelle tend à insister à tort sur une opposition entre profil homogène et profil hétérogène à l'issue du test de QI quand le HPI est concernée²⁴³. La question de l'hétérogénéité et des limites du test d'un point de vue psychométrique n'est certes pas nouvelle. Il faut pour mieux en saisir le principe se référer aux travaux de J. Grégoire sur cette question. Globalement, « *une certaine variabilité des performances en fonction des facettes de l'intelligence est un phénomène banal chez les sujets tout-venant. Cette hétérogénéité des performances concerne tous les QI (Labouret et Grégoire, 2018). Elle a même tendance à être supérieure chez les individus HP que chez les individus d'intelligence moyenne* » (Grégoire, 2021a, p. 211). Depuis les années 80, et notamment grâce aux travaux d'Alan S. Kaufman, l'écart entre les notes de ces deux indices est au moins de 7 points²⁴⁴. Ce résultat normalise ainsi une hétérogénéité qui caractériserait le test d'intelligence, ce qui écarte finalement toute hypothèse de troubles cognitifs possibles comme le voulait l'analyse classique. Se référant au modèle de Carroll (1993, *supra.*), Grégoire affirme donc que « *les intercorrélations entre les épreuves ne sont jamais parfaites et les performances individuelles tendent à être hétérogènes, sans que cela soit le signe d'une quelconque pathologie* » (Grégoire, 2019 cité in Grégoire, 2021a, p. 212). Ainsi la variabilité intraindividuelle est l'expression de la diversité des aptitudes des sujets en liens avec le développement de leur personnalité et leur vécu.

²⁴² La passation de cet *item* implique une limite de durée. Il est fréquent que l'usage du chronomètre dans ce cadre impacte le résultat selon le stress que vit le jeune et sa façon de le gérer ; entre blocage ou précipitation.

²⁴³ L'auteur fait ici référence à la classification de F. Nusbaum et O. Revol qui oppose au profil homogène du HPI ou « laminaire » celui du HPI hétérogène ou « complexe » ; une classification qui demeure selon lui arbitraire quoique défendable parce que posée *a priori*. Aussi réfute-t-il l'existence de ses deux sous-groupes (Gauvrit in Grégoire, 2021. Encart : Peut-on identifier des sous-catégories parmi les personnes à haut potentiel ? L'exemple des profils laminaires et complexes).

²⁴⁴ Cité par Grégoire (2019, 2021a). Pour plus de précisions sur cette étude, consulter Kaufman A. S. (1979). *Intelligent testing With the WISC-R*. New York, John Wiley & Sons.

De plus, Grégoire relève, à partir des recherches de Colom, Abad, Garcia, et, Juan-Espinosa (2002) sur les variations du facteur g, que le haut potentiel intellectuel a cette particularité qui fait que ce facteur décline en parallèle avec l'augmentation de l'influence de l'éducation sur les performances intellectuelles. Aussi, « *ce phénomène permet d'expliquer pourquoi, chez les hauts potentiels, les épreuves les moins sensibles à l'éducation (les subtests de Mémoire de travail et de Vitesse de traitement dans les échelles de Wechsler) donnent souvent lieu aux performances les plus faibles, alors que les épreuves les plus sensibles à l'éducation sont habituellement les mieux réussies* » (Grégoire, 2019 cité in Grégoire, 2021a, p. 212). Ce qu'il faut estimer ce n'est donc pas l'hétérogénéité du QI du HPI mais le degré d'hétérogénéité de celui-ci. Ainsi plus les scores s'écartent de la moyenne (cf. 7 points d'écart) moins le QI est représentatif de l'intelligence globale. Cependant, comme le note Grégoire, les cas extrêmes sont rares. En définitive, l'hétérogénéité du haut potentiel serait la norme. L'interprétation de celle-ci exige par conséquent une analyse fine et clinique du praticien afin d'interpréter avec justesse à la fois la richesse et les spécificités de cette intelligence (Grégoire, 2021).

Nous retiendrons par conséquent plus particulièrement les travaux récents sur la dispersion des résultats du HPI, dans le cadre des études sur la variabilité intraindividuelle de ces jeunes. Les chercheurs analysent désormais cette dispersion des résultats au test afin de ne pas mettre de côté certains de ces jeunes à besoins spécifiques. M. Liratni et R. Pry (2007) constatent ainsi une « *hétérogénéité des performances dans les épreuves de Wechsler* » (p. 216) chez le HPI. Cette hétérogénéité intraindividuelle est pour ces auteurs caractéristique des HPI et « *relèverait plus de la norme que de l'anormalité dans un groupe d'enfants HPI* » (p. 217). Les résultats de leurs recherches valident effectivement une importante variabilité tant intraindividuelle qu'interindividuelle chez le jeune HPI, à partir de leurs performances hétérogènes au test de Wechsler. Le HPI serait en conséquence un jeune normalement hétérogène. M. Liratni (2009) distingue ainsi trois profils particuliers au WISC IV, dans le cadre d'une analyse psychométrique de la variabilité intraindividuelle :

- Le haut potentiel verbal (ICV 135-140, IRP et IMP +/- 120, IVT 105-110)
- Le haut potentiel mnésique / auditivo-verbal (ICV exceptionnel >150, IRP 120-130, IMT 125-130, IVT +/-100)
- Le haut potentiel général (ICV +/-130, IRP +/- 130, IMT +/-130, IVT +/-120)

Sur une population d'enfants « classiques », il y a de fait une hétérogénéité conséquente s'il est déterminé, au WISC IV, une différence de 15 points²⁴⁵ entre l'ICV et l'IRP (Grégoire &

²⁴⁵ Au WISC IV, un écart de plus de 12 points est considéré comme significatif en termes d'hétérogénéité. Les psychologues à l'issue de la passation ne chiffrent pas, dans ce cas, de QI global.

Wierzbicki, 2007) ; soit 5% des jeunes. Or chez le jeune HPI, les écarts sont encore plus marqués. Les écarts de 21 points, avec un indice verbal supérieur à l'indice de raisonnement perceptif sont courants. Bien que non systématique, ce particularisme est assez fréquent et expliquerait l'aisance verbale de beaucoup de ces jeunes. Globalement, la fréquence de cet écart est de 20% chez les jeunes dont le QI total est de 130 et de 25% pour un QI de 140 et plus (Pereira-Fradin, 2009)²⁴⁶. Par ailleurs, si l'analyse détaillée fait apparaître une relative constante de l'importance de l'indice verbal, elle révèle également de grandes variations au niveau des indices perceptifs, essentiellement aux *subtests* faisant appel à la mémoire visuelle et à l'aptitude à traiter visuellement des stimuli abstraits (Pereira-Fradin, 2009). Ainsi les hauts potentiels ne présentent pas tous des caractéristiques identiques pour les mêmes domaines du test. Selon Xavier Caroff, Maria Pereira-Fradin et Todd Lubart (2006), le haut potentiel, pour être compris aujourd'hui, doit être examiné à partir de critères multiples portant sur l'hétérogénéité, le développement et le caractère multidimensionnel de ce profil ; ces critères étant complémentaires et en interaction. Une démarche qui défend par conséquent la perspective développementale du haut potentiel. Les HPI sous cet angle auraient un rythme de développement particulier, possiblement en décalage d'avec leurs pairs. La reconnaissance, l'acceptation aussi, d'une hétérogénéité significative du HPI exclut par conséquent l'idée d'un trouble associé à celle-ci.

Pour J.-C. Terrassier (2005), ces écarts entre ICV et IRP expriment une dyssynchronie verbale-perceptive spécifique au HPI. Elle est problématique au niveau du test car elle rend celui-ci non interprétable. En effet, une des règles de la passation du WISC IV est de ne pas calculer le QI total lorsque l'écart ICV-IRP est supérieur à 12 points. En conséquence, l'interprétation de cette dyssynchronie interne en termes d'hétérogénéité exclurait de l'évaluation du QI les deux-tiers des jeunes de ce groupe. Autre règle de passation, celle qui rend non interprétable le QI total lorsqu'il y a une différence minimum de 23 points entre deux indices (Liratni & Pry, 2007). Or J.-C. Terrassier (2006) y voit un phénomène global de dyssynchronie interne, en lien avec l'hétérogénéité chez le jeune à haut potentiel intellectuel, et qui se traduit par des écarts conséquents entre les niveaux intellectuels, psychomoteurs et graphiques, hors dysgraphie ou dyspraxie ! Pour ce psychologue, le degré élevé

²⁴⁶ La chercheuse fait ici référence aux résultats d'une étude réalisée par S. J. Silver et M. K. Clampit en 1990 : WISC-R profiles of high ability children : Interpretation of verbal-performance discrepancies. *Gifted Child Quarterly*, 34(2), pp. 76-79. Pereira-Fradin complétera ces données à la suite d'une recherche lancée à la demande de l'ANPEIP en 2005 (Pereira-Fradin M. (2005). Enfants à haut potentiel : de qui parle-t-on ? Communication au colloque : *Enfants surdoués en difficulté : de l'identification à une prise en charge adaptée*, Rennes, 23 novembre 2005). Il résulte de la comparaison entre le QI Verbal et le QI Performance au WISC III un écart de points qui est conséquent. 76% de l'échantillon des HPI a un QIV supérieur au QIP ; et 39% des résultats dépassent les 12 points ; rendant cet écart « significatif » au test de Wechsler. 22% ont un QIP supérieur au QIV dont 3% qui sont significatifs (Pereira-Fradin, 2005, cité par Caroff, Pereira-Fradin et Lubart, 2006).

d'hétérogénéité du HPI serait par conséquent une expression du syndrome de dyssynchronie qui le caractériserait. Cette dyssynchronie différerait d'un sujet à l'autre. Certains auront une dyssynchronie interne ICV/IRP plus marquée que d'autres, s'affirmant dans un sens ou dans l'autre. Elle exprimerait en définitive l'hétérogénéité significative intraindividuelle du HPI au test de QI. Nous pensons qu'il y aurait par conséquent en raison de cette dispersion plusieurs profils possibles de haut potentiel. Et qu'ils ne se traduiraient pas uniquement au niveau du test en résultat homogène ou hétérogène selon leur degré d'hétérogénéité mais davantage une dyssynchronie.

En termes d'effets, il nous apparaît par conséquent que l'hétérogénéité, en tant que fait observable du HPI au niveau du QI, est un des éléments du syndrome plus général de dyssynchronie. Les dyssynchronies internes, tant verbale-perceptive que graphomotrice, seraient les effets d'une hétérogénéité, significative lors du test, de la population des hauts potentiels, et donneraient à l'analyse psychométrique une dimension explicative. En définitive, « *la notion de dyssynchronie permet de mettre en évidence la cohérence originale et normale du développement et de la relation au monde des enfants précoces. Elle aide à les comprendre* » (Terrassier, 2005, p.51). Les travaux de Terrassier sur la problématique de la dyssynchronie ont permis de réaliser un inventaire des aspects de celle-ci. Pour reprendre ses propos, *la dyssynchronie concerne ces enfants de façon spécifique et ne relève en rien de la pathologie ni de remédiations à certaines difficultés du fait de leur haut potentiel* » (Terrassier in Brasseur, 2021, p. 179). D'un point de vue psychométrique, hétérogénéité et plusieurs formes de dyssynchronies internes sont ainsi liées l'une à l'autre dans une perspective de développement naturel et particulier du haut potentiel. Or, cette « différence » ne se traduirait pas uniquement au niveau du test mais serait également observables sur un plan clinique.

b. Déterminer les dyssynchronies : une démarche clinique vis-à-vis du HPI

Détailler les particularismes du jeune HPI d'un point de vue clinique est un préambule nécessaire à toute étude clinique de la dyssynchronie. Il s'agit de constater en premier lieu les attitudes qui seraient propres au HPI. Ces attitudes pourraient être, nous semble-t-il, les effets de ce syndrome. C'est dit ainsi que le syndrome de dyssynchronie admettrait de fait des dyssynchronies plurielles. Dans la perspective de corrélérer le haut potentiel d'un point de vue comportemental et le syndrome de dyssynchronie tel que défini précédemment, nous nous référerons à la classification de Webb²⁴⁷ (1993). De nombreuses études ont exposé à la fois les processus cognitifs et les spécificités affectives

²⁴⁷ Les travaux de J. -T. Webb sur la question du « surdoué », de ses émotions et de son environnement éducatif sont particulièrement influents aux Etats-Unis. Il enseigna jusqu'à son décès à la School of Professional Psychology (dont il fut un des fondateurs en 1978) au sein de la Wright State University. En 1981, il crée SENG (Supporting Emotional Needs for the Gifted) ; une association à but non lucratif dont le but est de former les parents et éducateurs au contact de ces jeunes <https://www.sengifted.org/>. Le site <http://www.talentedifferent.com/tag/james-t-webb> reprend en langue française certains des anciens travaux de J. -T. Webb.

de ce jeune. Parmi celles-ci, celle de Webb nous semble cependant la plus adaptée à cette fin car la plus synthétique sur le plan comportemental pour appréhender ce jeune (Latouille J. -J. & Senesi P. -H. 2003). Ainsi selon cette classification le HPI se caractérise par :

- Sa rapidité à acquérir de l'information. Il n'est pas patient vis-à-vis des plus lents et n'accepte que peu la routine et la répétition.
- Il peut produire des concepts très élaborés sans rapport avec sa classe d'âge.
- Sa capacité à conceptualiser est supérieure mais intuitive et très synthétique.
- Il aime les problèmes ainsi que l'activité intellectuelle.
- Les ordres sont rarement acceptés ; il peut y être très réfractaire.
- Dans son rapport aux autres, il est indépendant parfois solitaire mais il peut avoir un grand sens de l'humour.
- Il est très énergique et endurant pouvant passer pour hyperactif.
- Il a besoin d'être stimulé en permanence.
- Il peut être très exigeant avec lui-même comme avec les autres.

Rares sont les « troubles comportementaux » qui apparaissent avant la période de scolarisation. Si peu de cas d'échec ont été rapportés au niveau de la maternelle, de plus grandes difficultés apparaissent lors du primaire et au collège chez certains jeunes à haut potentiel. Le fonctionnement intellectuel de ce jeune serait alors globalement en inadéquation avec le système scolaire dans lequel il évolue depuis l'enfance. Le syndrome de dyssynchronie pourrait-il en être un des facteurs ? Sur ces périodes, le caractère répétitif et systématique des apprentissages est renforcé. Le rapport Delaubier a ainsi identifié une difficulté centrale rencontrée par ce jeune dans le cadre scolaire : « *l'incapacité (ou la faible capacité) à s'adapter aux situations scolaires avec ses conséquences (isolement, ennui, rêverie, agitation, refus de l'école ...)* » (Delaubier J.-P. 2002). Mis en cause : le désintérêt de ces jeunes pour les activités proposées ; d'une part en raison d'un décalage avec un savoir déjà acquis spontanément dès l'enfance, et d'autre part, soit par une résistance aux contraintes scolaires (Méthodes de raisonnement et de développement à respecter, travail collectif et rythme d'apprentissages plus lent pour les autres élèves), soit en raison de difficultés réelles à maîtriser certains domaines qu'ils ont dès lors désinvestis ; principalement l'orthographe, l'écriture, ou l'éducation physique ; avec comme conséquence une mise en échec au niveau des résultats. S'y associent les appréciations négatives du corps enseignant. Le jeune HPI entre donc dans une spirale de l'échec où la souffrance quotidienne provoque une marginalisation progressive ; les symptômes observables étant ceux de la phobie scolaire, de la psycho-somatisation, de la dépression ou l'apparition de troubles comportementaux. Ainsi, les particularités cognitives du haut potentiel accentuent les difficultés latentes d'un système scolaire qui peine à se réformer ! Le lycée serait, par ailleurs, peu concerné (Delaubier, 2002). Nous avons cependant constaté professionnellement

l'importance du décrochage scolaire qui touche les jeunes lycéens, particulièrement en 2^{nde} et 1^{ère}, mais nous n'avons pas trouvé d'études liant au haut potentiel les origines de ce décrochage. Il en résulte une mise en échec au niveau des résultats pour des élèves ne présentant pas de troubles spécifiques des apprentissages qui auraient pu justifier cet échec. Nous pensons que la reconnaissance clinique du syndrome de dyssynchronie éclairerait nombre de ces constats. Retenons toutefois que ces constats ne peuvent être généralisables à tous les hauts potentiels ; certains de ces jeunes évoluant avec succès dans leur scolarité.

Selon J.-C. Terrassier (2006), les HPI seraient soumis à une pression normative de l'environnement scolaire et familial, afin de se conformer aux attentes du monde dans lequel ils évoluent. Ceci impliquerait une régression implicite vers l'uniformité pour ces derniers, et donc le refus de cette normalisation. Non pas la dyssynchronie mais plusieurs types de dyssynchronies sont donc susceptibles d'émerger de cette situation ; certaines d'ordre interne, observables lors de communications gestuelles ou orales, ou d'échanges affectifs, d'autres sociales en lien avec l'intégration du jeune au sein de sa famille ou dans ses relations avec ses pairs. Il en consigne les différents aspects lors d'une conférence pour l'ANPEIP en 2005 sous le titre : « Les dyssynchronies des enfants intellectuellement précoces ». Elles sont observables au quotidien d'un point de vue clinique (Terrassier, 2005). Nous faisons par conséquent l'hypothèse que l'échec scolaire vécu par certains EHP, hors troubles spécifiques des apprentissages, pourrait se justifier par leur « gestion » de leur dyssynchronie. Ce concept est en effet central pour notre recherche, et motive l'étude empirique que nous développons dans cette troisième partie de notre thèse. Ainsi, la prise en compte de l'hétérogénéité du HPI permettrait de mettre au jour différentes « formes d'équilibres » observable cliniquement. Parce que l'esprit est hétérogène, c'est alors cette hétérogénéité qui rendrait nécessaire et possible la "gestion" de celle-ci par un sujet. C'est pourquoi nous pensons effectivement que la reconnaissance clinique du syndrome de dyssynchronie, en sus ou non de l'éclairage psychométrique, éclairerait la problématique de la scolarisation du Haut Potentiel Intellectuel. Nous chercherons par conséquent à évaluer si une certaine pratique de l'orthopédagogie auprès de jeunes HPI décrocheurs pourrait les amener à gérer les aspects de leur dyssynchronie.

La typologie suivante propose un panel exhaustif des diverses formes de dyssynchronies tant internes que sociales. Elle s'exprimerait lors de comportements observables qui leur seraient associés.

Les dyssynchronies internes sont au nombre de trois. Certaines sont aussi mesurables (*supra.*), d'autres uniquement perceptibles d'un point de vue thérapeutique :

- 1) La dyssynchronie peut être interne, d'ordre graphomoteur : **dyssynchronie intelligence–psychomotricité**. Sous cet angle, Terrassier interprète autrement les données factuelles issues des tests de QI. Ainsi, si les jeunes HPI sont en avance sur le plan lexical, la différence se traduit dans le geste graphique touché par de l'hypertonie ou par un fort ralentissement allant

jusqu'au refus d'écrire. Selon Terrassier, cette dyssynchronie lèverait les doutes de dyspraxie souvent diagnostiqués à l'issue du test. Si la dyspraxie est une atteinte neurologique de la planification et de la coordination des mouvements qui en résultent, la dyssynchronie n'est au demeurant qu'un syndrome qui exclut toute idée de trouble récurant. Elle exprimerait une difficulté temporaire de l'expression écrite en raison d'une rapidité intellectuelle en inadéquation avec la bonne gestion de la forme écrite (Terrassier, 2005).

- 2) Autre type de dyssynchronie, **la dyssynchronie verbal-performance** qui touche différents secteurs du développement intellectuel. De même que précédemment, l'analyse par J. -C. Terrassier du chiffrage du test aboutit à une nouvelle forme de dyssynchronie. Celle-ci correspond à une forte avance au niveau des raisonnements verbaux (intelligence cristallisée) et non verbaux (intelligence fluide) en décalage avec les acquisitions traditionnelles prévues par le programme scolaire courant. Ainsi ces jeunes se mobilisent d'autant mieux lorsque la réflexion est impliquée, et répugnent à effectuer des travaux répétitifs, de copie par exemple. Par ailleurs, leur mode de compréhension atypique est source de difficultés méthodologiques, plus particulièrement en mathématiques. Ils peinent ainsi à démontrer la procédure qu'ils ont utilisée. De plus, une confusion entre compréhension et mémorisation est observable chez eux. En effet, ce jeune a l'impression souvent de savoir parce qu'il a compris, ce qui sera insuffisant sur le plan scolaire dans le cadre d'une réutilisation des savoirs qui demande plus de rigueur. La notion d'effort soutenu est également problématique pour ce jeune très intuitif d'un point de vue compréhensif. Ce décalage manifeste d'avec le monde scolaire exprime une dyssynchronie soit ici un écart souvent considérable d'un point de vue développemental entre capacités intellectuelles du jeune HPI et capacités au niveau des productions scolaires (Terrassier, 2005).
- 3) **Une dyssynchronie intelligence-affectivité.** Pour Jean-Charles Terrassier, « *un autre aspect de la dyssynchronie interne s'exprime dans le décalage entre le développement intellectuel précoce et le développement affectif et émotionnel qui reste généralement dans la norme de l'âge avec, cependant, certaines particularités* » (Terrassier, 2005, p. 3). Cette dyssynchronie psycho-affective traduit ainsi un écart entre la capacité intellectuelle et une hyper affectivité, une hypersensibilité ou encore une hyperstimulabilité émotionnelle selon les chercheurs (Brasseur, 2013, 2021 ; Brasseur S. et Grégoire J., 2018). Selon S. Brasseur, « *Le concept d'intensité affective est intimement relié à celui d'hyperstimulabilité défini par Piechowski²⁴⁸ (1991). L'hyperstimulabilité est un ensemble de réactions innées, extrêmes et constantes en réponse à des stimuli internes et externes. Elle peut être psychomotrice, sensuelle, imaginaire,*

²⁴⁸ Un auteur de référence pour S. Brasseur qui cite ici Piechowski, M.M. (1991). Emotional development and emotional giftedness. In N. Colangelo & G. Davis (Eds.), *Handbook of giftedness*, (pp. 285-306). Boston : Ally & Bacon.

intellectuelle et émotionnelle » (Brasseur, 2013, p. 45). La définition complexe de l'hyperstimulabilité émotionnelle nous paraît être de fait la plus complète pour exprimer les particularités affectives du jeune HPI. Aussi nous conserverons ce terme lorsqu'il s'agira de traiter les aspects affectifs de la dyssynchronie ; quoiqu'il ne s'agisse pas des propos de Terrassier qui priorise quant à lui celui d'hyper affectivité. Selon cet auteur, la dyssynchronie intelligence-affectivité serait due à une fragilité environnementale, et des mécanismes de défense seraient consécutifs à cette dernière selon lui. Or parallèlement, sur le plan du développement affectif et émotionnel, le jeune HPI demeure cependant dans la norme des enfants de son âge (Terrassier, 2005).

Cette hyperstimulabilité émotionnelle se caractérise dès lors par une grande richesse au niveau de la palette des émotions du HPI, par leur complexité ainsi que par une très forte sensibilité en réaction aux événements extérieurs. En d'autres termes, l'aspect cognitif de son intelligence exerce un « effet loupe », une métaphore prise à J. -C. Terrassier (Terrassier, 2005), tant sur la logique des situations environnementales que sur les excès d'interprétation provoqués par ses émotions ; sa sensibilité en ressortant aiguës et engendrant des comportements anxieux parfois excessifs. Pour Terrassier, si avec l'âge, l'angoisse peut être vectrice d'une reconstruction personnelle, du fait de l'interrogation sur le monde qu'elle génère, les jeunes HPI ne la vivent pas ainsi. L'écart entre leur réflexion et l'anxiété qui en découle est dyssynchrone. Et seul un accompagnement adapté, parental ou psychologique, peut les amener à percevoir celle-ci différemment. *A contrario*, cet « effet loupe » peut aussi impacter le développement intellectuel du jeune HPI en favorisant l'émergence de raisonnements et de comportements qui visent à cacher son immaturité. Il renforce dans ce cas la réflexion sur la gestion de la situation au détriment du comportement affectif naturel qui en découlerait ; axant l'« effet loupe » non pas sur l'affectivité mais sur les capacités intellectuelles. Cette intellectualisation forcée traduit un comportement dyssynchrone, dû à une trop grande implication du processus cognitif sur l'affectif, bridant ainsi la palette émotionnelle. D'un point de vue psychanalytique, « *quand les pulsions de l'enfant ne peuvent s'exprimer largement à travers le mécanisme de sublimation, un autre processus entre en jeu de façon préférentielle. Il s'agit de l'intellectualisation* » (Terrassier, 2006, p. 44). J.-C. Terrassier invoque ici les travaux d'Anna Freud (1895-1982) sur l'intellectualisation pour décrire ce mécanisme de défense : le jeune HPI, s'appuyant sur un discours purement intellectuel, peut aller jusqu'à une rationalisation logique dans son expression pulsionnelle. En outre cette intelligence affective est lourde d'angoisses ; angoisses que ce jeune devra apprendre à exprimer et gérer car l'intériorisation de ces dernières peut provoquer une névrose de caractère.

A cette première catégorie de dyssynchronies s'ajoutent **trois autres dyssynchronies, sociales cette fois-ci**. Or, « *devant un enfant précoce, la réponse des parents, des camarades, de l'école, est rarement tout à fait adaptée* » (Terrassier, 2005, p. 6). Le rapport aux vis-à-vis est donc crucial. De cette relation à l'autre résultera en définitive l'inclusion, d'abord scolaire puis sociale, du HPI. Or Terrassier remarque sur ce plan une précocité avant tout « embarrassante » (Terrassier, 2005, 2006) :

- 1) **Vis-à-vis des pairs** : La dyssynchronie peut aussi avoir trait au social et s'exprimer dans un décalage de développement entre jeunes HPI et non HPI. Ce décalage est observable sur le plan du comportement scolaire attendu. Le HPI est amené à l'exprimer par rapport à son environnement en classe ; cet écart traduit une dyssynchronie de type social dans sa non-cohérence comportementale d'avec l'autre du même âge. Il doit être pris comme un des symptômes du syndrome de dyssynchronie. Le jeune HPI devient dès lors distrait afin de se défendre contre un ennui issu d'une ambiance peu stimulante (Terrassier J.-C. 2006). Cette posture au sein de la classe l'amène à s'isoler intellectuellement du groupe. A l'opposé, il peut volontairement choisir de ce « normaliser » socialement pour ne pas attirer l'attention de ses camarades sur ses capacités, et éviter ainsi l'étiquette encore peu flatteuse « d'intello » qui lui serait apposée, cause de rejet ; notamment au collège (Terrassier, 2005).
- 2) **Vis-à-vis du curriculum** : L'effet Everest, étudié par Edward de Bono (1933-1921), psychologue et médecin maltais, fait que plus le thème est complexe plus le jeune est amené à s'y intéresser. De fait, le caractère souvent répétitif de l'enseignement traditionnel renforcerait le syndrome de dyssynchronie chez ce jeune (Terrassier, 2005, 2006). A *contrario*, certains HPI se conforment à une incitation, certes implicite, à la normalisation scolaire. Pour Terrassier, « *si l'enfant n'a pas été identifié comme intellectuellement précoce, les enseignants vont attendre de lui une efficacité simplement normale. La tendance à se conformer à l'attente du maître, bien décrite par Rosenthal et Jacobson qui ont mis en évidence « l'effet Pygmalion », va conduire dans ce cas à ce que je nomme “ l'effet Pygmalion négatif ”* » (Terrassier, 2005, p. 6). En d'autres termes, le fait de sous-estimer les capacités du jeune HPI engendre un renoncement de la part de celui-ci à exprimer son potentiel : une résignation dangereuse en termes de rapport à l'effort qui génère une superficialité au niveau des apprentissages, souvent coûteuse au collège et responsable de nombreuses orientations par défaut en filière professionnelle. Ces deux constats expliqueraient la problématique de désinvestissement de ce jeune au collège ; en lien avec un enseignement volontairement concentrique. Pour finir, J.-C. Terrassier choisit de calculer un Quotient scolaire ou QI compensé plus significatif des besoins intellectuels du jeune haut potentiel en lien avec les besoins issus de ce type dyssynchronique (Terrassier, 2005, 2006) :

$$\text{Quotient scolaire} = \frac{\text{âge scolaire}}{\text{âge mentale}}$$

Lorsqu'il y a synchronisation de ces deux âges, le résultat tend à 1. Or ce rapport statistique est généralement proche de .67 pour un HPI. Ce calcul théorique a été effectué par J.-C. Terrassier pour un enfant HPI de CE2. Ce qui signifie que ce jeune fonctionnerait au 2/3 de son potentiel en classe normale (Terrassier J.-C. 2006).

- 3) **Vis-à-vis de la famille :** Ce phénomène de dyssynchronie sociale est aussi vécu quotidiennement par les parents de jeunes HPI au niveau des limitations et des règles de vie mais aussi dans la transmission des savoirs. Pour Jacques Lautrey, structuration familiale et système de valeurs souples interviendraient sur le développement cognitif de l'enfant en suscitant son activité face à son environnement. Son étude (1980) montre que « *le système éducatif familial peut être considéré comme une variable intermédiaire dans la relation entre la classe sociale et le développement cognitif de l'enfant* » (Lautrey, 1995, p. 241). Elle prouve que le type éducatif familial détermine le développement du potentiel intellectuel. Le système éducatif familial y est considéré comme une variable intermédiaire dans la relation entre classe sociale et développement cognitif de l'enfant. Le rôle de la famille est donc prépondérant dans ce contexte. Cette étude laisserait à penser que dans un système souple, les parents seraient plus à même de ressentir chez leur enfant un « HPI », et chercherait à réfléchir avec lui sa différence. En revanche, dans les classes sociales défavorisées, Lautrey a relevé que l'encadrement était souvent plus strict. Selon lui, les inégalités sociales enfermeraient une famille au statut plus désavantagé dans un système global plutôt rigide qui ne favorise ni les échanges avec l'adulte ni l'accompagnement souple du jeune au cas par cas. Dans le cas du haut potentiel, ce jeune ne bénéficiera donc pas d'un « contrepoids » familial pour l'aider à interpréter la société dans laquelle il évolue pour s'y adapter. Le laissant avec ses questions sans réponses. Des mesures éducatives compensatoires (enrichissement, soutien, etc.) pourraient être envisageables mais leur efficacité est limitée d'une part par les inégalités sociales et d'autre part par le bon vouloir scolaire. En d'autres termes, le jeune à haut potentiel présenterait ce même état de dyssynchronie au sein de sa propre famille. Le contexte familial peut donc exacerber une dyssynchronie sociale naturellement présente chez le jeune HPI. Si la dyssynchronie est bien participative au développement intellectuel du jeune à haut potentiel, la question d'un point de vue éducatif serait de déterminer de façon précise quels modes en termes d'accompagnement conviendraient à son bon fonctionnement ? La route est certes longue et impliquerait une formation à la parentalité mais elle ouvre le champ de

l'accompagnement scolaire et familial, faisant de la dyssynchronie non plus un syndrome mais un processus maturationnel typique du HPI.

En résumé, d'un point de vue clinique, une dyssynchronie interne affective et une dyssynchronie sociale sont l'une et l'autre révélatrices du jeune à haut potentiel. Ces dyssynchronies d'ordre clinique se traduisent par des comportements propres aux HPI dans le cadre de leurs relations au monde. Elles sont les symptômes d'un syndrome de dyssynchronie et mettent ces jeunes soit dans une situation d'incompréhension par l'extérieur (pairs et adultes), limitant leur intégration sociale scolaire et familiale, soit dans une incompréhension personnelle au regard de l'extérieur, source d'anxiété ou de sur-intellectualisation protectrice mais aussi dans un rapport « problématique à eux-mêmes. En définitive, la dyssynchronie, parce qu'elle est une partie constituante de la dynamique du haut potentiel intellectuel, expliciterait leurs spécificités comportementales comme certaines difficultés d'adaptations à l'environnement scolaire ou dans les apprentissages.

Le syndrome originel de dyssynchronie ouvre donc un champ d'étude sur les différents types de dyssynchronies, analysables ou observables sur les plans psychométrique et clinique ; l'approche quantitative du chiffrage permettant de produire un « diagnostic dyssynchronique » partiel. Ces dyssynchronies sont étroitement liées à une hétérogénéité caractéristique du HPI, et significatives lors de l'analyse de la dispersion des résultats au test de QI, ou observables sur le plan comportemental. Que retenir de cette présentation des dyssynchronies ? D'une part qu'elles sont multidimensionnelles, internes intellectuelles et affectives, ou sociales. Parce qu'elles sont plurielles, elles expliciteraient des comportements qui varient selon les profils singuliers des HPI. Ainsi un même haut potentiel connaîtrait une ou plusieurs formes de dyssynchronie. D'autre part qu'elles posent un contexte où « *les enfants intellectuellement précoces vivent donc une situation particulière, fragilisante, du fait des dyssynchronies internes et sociales qu'ils doivent assumer* » (Terrassier, 2005, p. 10). Cette dernière constatation, prise une nouvelle fois à Jean-Charles Terrassier, pourrait laisser entrevoir une action particulière orthopédagogique qui viserait le syndrome de dyssynchronie du HPI, et ses différents aspects. C'est ce présupposé que nous chercherons à déterminer dans le cadre de l'analyse de nos travaux. En effet nous voulons comprendre sur cette base quels seraient les effets d'une intervention orthopédagogique ? Et quelle posture l'orthopédagogue doit adopter pour accompagner un apprenant HPI en difficulté d'apprentissages ou d'insertion ? Chercher à gérer la dyssynchronie du HPI pourrait être en définitive une piste pédagogique à explorer pour tenter de proposer une approche pédagogique différente, ou nouvelle, pour répondre à la problématique du décrochage scolaire chez ces jeunes. C'est cette hypothèse qui a initié le choix de cette population d'EBEP, comme terrain d'étude de notre réflexion.

3. Agir sur la dyssynchronie du HPI ?

a. Contextualisation : dyssynchronies du HPI et scolarité

Sur le plan scolaire, il se pourrait que la dyssynchronie du HPI se traduise en termes de déséquilibre dysharmonique entre des processus de développement particuliers et un environnement. Ce déséquilibre serait, à notre avis, une constante de ce jeune lorsqu'il est en échec dans notre système. On peut lire dans le rapport Delaubier (2002) que « *les situations les plus critiques sont celles où ce déséquilibre, ou cette dysharmonie, est le plus marqué et où il conduit ces enfants à surinvestir les domaines dans lesquels ils se sentent à leur aise, essentiellement ceux qui mettent en jeu ce que l'on peut appeler l'intelligence générale et à désinvestir ceux qui engagent des savoir-faire sociaux, des habiletés motrices* » (p. 15). C'est dit autrement qu'en raison de leurs dyssynchronies, les jeunes HPI en échec opèrent des choix inconscients qui les amèneraient à se spécialiser uniquement dans les domaines scolaires qu'ils maîtrisent, essentiellement au niveau de l'intelligence générale, et à exclure ceux qui les mettent en difficulté ou pour lesquels ils se sentent inadaptés. Cet HPI serait en définitive victime d'un système qui ne permettrait pas le développement de son potentiel normalement dyssynchrone. Dans les cas les plus critiques, ce déséquilibre peut conduire, selon M. Pereira Da Costa et S. Tordjman, à une asynchronie ; soit un surinvestissement entre un haut niveau de performance dans un domaine précis et un développement-socio-affectif altéré pouvant induire une dépression (Pereira Da Costa & Tordjman, 2012). Ces caractéristiques du HPI sont souvent visibles sur un plan clinique, dès le plus jeune âge²⁴⁹ ; elles font de lui un Elève à Besoins Educatifs Particuliers (EBEP) au niveau de la loi (Loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école, 23 avril 2005) comme de la pratique enseignante ; chaque jeune étant unique étant donné son rapport personnel à la dyssynchronie. Le syndrome de dyssynchronie serait ainsi porteur de multiples symptômes, eux-mêmes représentatifs d'un processus de développement inhérent au haut potentiel intellectuel. Comme les textes officiels gouvernementaux proposent déjà une aide à apporter au jeune à haut potentiel dans ce sens (Loi d'orientation et de programme de l'école, 2005, art. 27. Circulaire n° 2014-068, Annexe 12. 3. Loi de programmation et de refondation de l'école de la république, 2013, art. 37), il ne serait donc pas exclu d'accompagner différemment ce jeune « dyssynchrone » dans ses apprentissages scolaires dans le cadre de l'école inclusive.

Par conséquent, il est indéniable que la dyssynchronie est un des éléments dont la juste compréhension permettrait une approche différente, un accompagnement pédagogique autre du jeune HPI. Comme les recherches récentes valident la thèse du lien entre hétérogénéité et dyssynchronie dans le développement du potentiel du HPI, leurs conclusions impliqueraient que le jeune à haut

²⁴⁹ Plus de caractéristiques sont indiquées sur Ministère de l'Éducation nationale (2013b, p. 3.) Sous forme de tableau les caractéristiques spécifiques des HPI sont listées à trois niveaux : cognitif, socio-affectif et comportemental. Les auteurs insistent sur le fait qu'il faut observer plusieurs de ces caractéristiques sur un jeune pour établir un diagnostic clinique de précocité.

potentiel soit autorisé à se développer à un rythme qui lui soit propre et au cas par cas, loin des normes institutionnelles et sociales communément admises. Est-ce bien envisageable ? Si nous pensons comme J.-C. Terrassier (2005) qu'« *assurément les enfants précoces sortent de la norme statistique du fait de leur rythme rapide de développement mais cette précocité c'est leur normalité propre. Il n'y a rien de pathologique dans leur dyssynchronie qui, certes, peut les fragiliser dans des contextes inadaptés* » (p.2). La dyssynchronie, perçue en tant que processus du développement du HPI serait l'élément central de sa dynamique intellectuelle. La dyssynchronie pourrait ainsi devenir un champ d'étude pour la pédagogie. Aussi, une action pédagogique capable de faire prendre conscience aux HPI de leur différence aux HPI, capable aussi de leur apporter une meilleure compréhension de soi ; et par conséquent qui leur permettrait un meilleur ajustement à la norme, scolaire ou autre ; serait à réfléchir. Dans une telle optique, une médiation pédagogique originale avec cet élève ne pourrait-elle pas restaurer quelque chose comme un rapport au milieu ?

Dans la mesure où la dyssynchronie inscrit le jeune HPI dans un développement intellectuel, il ne serait donc pas exclu d'agir sur ce développement avec une pédagogie adaptée. Au regard de cette population, des difficultés scolaires actuelles qu'elle rencontre trop souvent, faire évoluer l'accompagnement de ce jeune en traitant finalement les symptômes de dyssynchronie dans leur dynamique pourrait être un des rôles de l'orthopédagogue. Dans le cadre de notre pratique personnelle et professionnelle de l'orthopédagogie, nous avons voulu dépasser la notion de syndrome observable pour expérimenter une démarche pédagogique qui agirait sur les dyssynchronies des élèves HPI en souffrance scolaire. Cette réflexion conçoit d'une part le phénomène dyssynchronique dans sa dynamique. D'autre part, dans la perspective d'une épistémologie de l'apprendre, nous avons supposé qu'une certaine posture de l'orthopédagogue pourrait permettre à cet Elève à Besoins Educatifs Particulier d'apprendre à gérer ce syndrome. Elle viserait l'individuation de celui-ci en se centrant sur sa gestion des dyssynchronies. C'est cette médiation particulière auprès de jeunes tout aussi particuliers, et une certaine pratique de l'orthopédagogie, que nous souhaitons interroger concrètement dans le cadre de cette recherche. Par ailleurs, cette action, qui porte ici sur les spécificités de l'élève HPI, ne pourrait-elle pas s'appliquer, différemment certes, à l'ensemble des élèves en souffrance scolaire ?

b. Question de recherche : un parti pris professionnel

Pour tenter d'interférer sur le décrochage scolaire des élèves en grande difficulté, nous avons fait le choix de créer une structure indépendante d'accueil et de prise en charge sur le modèle préexistant de l'orthopédagogie canadienne en 2009 (*supra.*). En raison de toute absence de structure de ce type en France à cette époque, nous avons opté pour une pratique empirique d'orthopédagogue clinicien, innovante probablement, qui tend depuis à se préciser et à se spécialiser (*supra.*). Bien que

l'Education nationale soit portée par une volonté inclusive de ces jeunes dans le milieu scolaire sur ces dernières années, nous avons supposé que leur situation ne pouvait pas s'inscrire dans cette problématique, à laquelle seul un accompagnement individuel serait susceptible de répondre. Par ailleurs leur situation scolaire nécessitait, selon nous, un accompagnement des familles qui serait de deux ordres : 1) une éducation à la parentalité, en termes de remédiations relationnelles et de conseils à la parentalité, pour favoriser le développement de leur enfant, 2) des avis pratiques pour se diriger dans une institution scolaire trop souvent méconnue. Il s'agissait de recréer une dynamique avec et autour de ces élèves en souffrance avec comme objectif leur inclusion scolaire mais *a posteriori*. Une inclusion qui conséquemment passerait par une externalisation et une différenciation de l'accompagnement pédagogique. Un pari inclusif définitivement trop complexe pour ces jeunes dans la classe, un pari inclusif qui serait en l'occurrence transposé dans un autre espace que celle-ci et avec une temporalité différente.

Dans le cadre de notre pratique, nous avons été également surprise de constater qu'un certain nombre de jeunes en échec, venus nous consulter, présentait une symptomatique de haut potentiel. Cependant les résultats au test de QI n'étaient pas toujours conformes aux comportements et aux capacités réelles de ces jeunes ; certains QI ne pouvant pas même être chiffrés du fait de leurs « pathologies parallèles ». Notre réflexion à ce stade nous a amenée à nous interroger sur la cause de ces profils hétérogènes chez les hauts potentiels, peu mesurables et donc en but à la méconnaissance générale. Nous avons donc cherché à comprendre et mieux expliquer les performances bonnes ou mauvaises des jeunes soumis à un test de QI ? La particularité de notre pratique nous a donc amenée à rencontrer les « laissés pour compte » parmi les hauts potentiels, les HPI dont l'intelligence n'était reconnue ni par l'Institution scolaire, ni par la société. L'Education nationale s'interrogeait sur ces jeunes différents. Pour témoin cette circulaire de rentrée de 2007 qui rappelle que la loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école de 2005 prévoit, dans son article 27 codifié 321-4, une meilleure prise en charge des élèves intellectuellement précoces ou manifestant des aptitudes particulières et qui montrent aisance et rapidité dans les activités scolaires, « *notamment par des aménagements appropriés* » (...) *d'autres manifestent des difficultés dans leurs apprentissages ou dans leurs comportements qui peuvent être sensibles dès l'école maternelle. Elles sont cependant plus nettes dès le début de l'école élémentaire et plus encore au collège où elles se trouvent amplifiées par la période de l'adolescence. Des investigations mettent alors en évidence leur précocité intellectuelle* » (MEN, 2007). En d'autres termes, si l'Education nationale reconnaissait alors la nécessité d'une pédagogie adaptée aux jeunes à haut potentiel, elle restait malgré tout démunie face à ceux présentant des troubles ou des pathologies, et le dépistage en termes « d'investigations » ne nous est pas apparu très clair à l'époque ; manquant de précision quant à la démarche à suivre. L'investigation faisait-elle référence à une expertise enseignante qui impliquerait une formation

particulière à la problématique du HPI ? A une passation de tests d'intelligence par des psychologues ? Démarche subjective dans un sens, objectivation de la démarche par le chiffre dans l'autre.

Parallèlement, à l'initiative de R. –J. Sternberg, H. Gardner, J. Lautrey et O. Houdé, les recherches sur les intelligences multiples comme sur la plasticité cérébrale ont aussi conduit à une compréhension différente du potentiel (*supra.*). Ces nouveaux paradigmes offrent dès lors d'autres perspectives à la recherche. En effet, bien que la psychologie différentielle ait pris pour objet d'étude la variabilité interindividuelle ; cherchant à extraire des différences stables entre les individus, J. Lautrey insiste, lui, sur la nécessité aujourd'hui de s'arrêter à la variabilité intraindividuelle, perçue jusqu'alors comme « *un bruit parasite* » (Lautrey, 2003, p. 1) Il s'agit là d'un « *choix à la fois épistémologique et méthodologique* » (*idem.*) nécessaire. En conséquence, nous nous sommes intéressée plus particulièrement aux profils dits « hétérogènes » des HPI à l'issue des test de QI, et plus spécifiquement aux causes de cette hétérogénéité qui rendent ce test non chiffrable (*supra.*). Nous avons aussi pu constater que, même sur un profil considéré comme « homogène », présentant donc un QI global, l'indice de vitesse de traitement était fréquemment chuté par le HPI. En outre, retestés quelques années plus tard, certains de ces jeunes ont alors présenté une progression au niveau des résultats dans les différents indices qui structurent le test. Ainsi certains QI d'hétérogènes sont devenus homogènes. Plus généralement, le QI Total a progressé. Ces constats nous ont fortement interpellée et nous nous interrogeons aujourd'hui sur les raisons de cette évolution ; la question étant dans cette recherche d'en étudier les causalités, de déterminer aussi si une certaine action pédagogique pourrait être partie prenante de cette évolution. Les travaux d'Olivier Houdé sur le processus d'inhibition et le statut du Cortex Préfrontal VentroMédian (CPVM), tout comme ceux de Maurice Reuchlin et Alain Berthoz sur la vicariance, ont éclairé notre propos (*supra.*). D'où notre hypothèse qu'il serait possible de développer le potentiel individuel à partir d'une pédagogie de l'éducabilité, qui agirait à la fois sur l'inhibition cérébrale et sur la vicariance. Ainsi un principe d'éducabilité cognitive dans une perspective différentielle de l'intelligence pourrait être retenu dans le cadre du développement individuel. Dès lors le développement, la gestion aussi, du potentiel ne devrait pas être inenvisageable sur un plan scolaire.

c. Problématisation : pertinence pédagogique du diagnostic en Gestion Mentale sur les dyssynchronies

Dans le cadre de nos recherches comme de notre pratique clinique, nous avons exploré des pédagogies originales, vectrices d'un principe d'éducabilité cognitive. Peu nombreuses et souvent méconnues, elles sont cependant l'objet d'un renouveau. La pédagogie de la Gestion Mentale connaît depuis ces dernières années ce phénomène sous la pression des parents d'élèves, mais aussi au sein du corps enseignant ; une reconnaissance dont l'originalité est de s'imposer plus par la « base » qu'au

niveau de l'institution. Elle a retenu notre attention à la création de notre structure professionnelle (2009). Nous avons par conséquent fait le choix de pratiquer professionnellement cette pédagogie de l'éducabilité cognitive, de la connaissance de soi également. Nous avons en effet voulu vérifier dans notre pratique quotidienne s'il était possible, avec une posture pédagogique spécifique, individuelle et adaptée, d'aider l'élève en grande difficulté scolaire à se réintégrer scolairement là où il s'était désinvesti auparavant. Nous avons par conséquent souhaité nous former à cette pédagogie à la fois dans une perspective professionnelle, et de recherches en éducation ; recherches portant sur l'éducabilité cognitive, l'individuation de l'élève, la réflexivité du sujet, la médiation pédagogique et plus particulièrement sur le HPI parmi les EBEP²⁵⁰. C'est sur la base des résultats de nos précédents travaux de Master sur l'*Application de la Gestion Mentale à la variabilité intraindividuelle du jeune à haut potentiel* (Gassier-Bommart, 2015) que nous avons construit l'enquête de la thèse. Cette nouvelle recherche relève donc à la fois de nos observations sur le terrain au contact de jeunes HPI, en échec scolaire, en termes de spécialisation professionnelle, et de l'approfondissement d'une étude universitaire antérieure.

Dans le contexte universitaire, notre recherche de Master 2 MERSE (Master Européen Recherche en Sciences de l'Education, 2015) nous a amenée à faire une hypothèse initiale qui portait sur la possibilité de développer le potentiel intellectuel en appliquant la Gestion Mentale, en tant que pédagogie de la connaissance de soi, à la variabilité intellectuelle d'un élève en grande difficulté scolaire. Notre choix pour cette analyse s'est porté, lors de cette première recherche, sur les EBEP, et plus spécifiquement sur l'EHP. La « réussite scolaire » de l'élève HPI pourrait-elle être liée à la maîtrise de « son » fonctionnement cognitif ; une connaissance de soi qui le rassurerait sur ses capacités, et l'amènerait par conséquent à les maîtriser sur le plan scolaire ? Cette première étude privilégiait une problématique compréhensive de la pédagogie d'Antoine de La Garanderie : la Gestion Mentale. Ainsi nommée en référence aux gestes mentaux nécessaires à l'apprentissage, elle s'est développée à partir des années 80 dans un contexte psychopédagogique dynamique. Concrètement, elle explore, décrit et étudie les processus mentaux dans leur diversité. En d'autres termes, il s'agit d'une analyse de la conscience cognitive individuelle à partir des habitudes mentales du sujet. Elle vise à explorer puis décrire et étudier les processus de la pensée consciente lors d'une prise d'information, de son traitement et de sa restitution. Deux constantes ont habité le pédagogue dans sa démarche élaboratrice. D'une part, il s'est intéressé non pas à l'échec mais aux domaines de réussite chez le jeune, et d'autre part il était convaincu que l'enseignant devait être attentif à la

²⁵⁰ Notre clientèle ne se limite en effet pas à ces seuls élèves. Nous travaillons avec tout un ensemble de jeunes en grande difficulté scolaire ou décrocheurs. Parmi eux et plus spécifiquement, chez les EBEP : les jeunes autistes Asperger, les jeunes ayant un TDA ou un TDA-H et les HPI, mais aussi les jeunes en souffrance scolaire atteints dans leur psychisme (anorexie, dépression, schizophrénie *etc.*), ayant généralement connu des périodes d'hospitalisation à l'issue desquelles la réintégration scolaire demeure problématique.

différence chez l'élève. Ce sont ces constantes épistémologiques qui ont justifié le choix de notre pratique professionnelle, et qui sont à la source de notre réflexion actuelle.

Il nous est apparu que la Gestion Mentale s'articulait autour des différents aspects de l'approche psychologique différentielle. Si à l'origine l'itinéraire mental en termes de processus cognitifs (mise en projet, évocation, gestes mentaux) a été le plus valorisé, aujourd'hui une attention particulière va à la structure de projet de sens qui correspondrait aux traits conatifs de la personnalité. Lors de cette recherche de Master, nous avons par conséquent voulu étudier ces deux aspects dans le cadre d'un Profil Pédagogique ; inscrivant notre démarche dans une double dimension anthropologique et scientifique. Dans cette approche pédagogique, rappelons-le, la médiation est déterminante. De type « rogérienne », elle valorise l'introspection dans le cadre d'un Dialogue Pédagogique établi avec le jeune. Introspection nécessairement progressive : d'abord analyse de tâche (introspection méthodique), puis régressive et enfin centrée sur le sujet ; devenue objet d'observation (introspection eidétique). En définitive, lorsque nous nous sommes penchée sur l'étude de la Gestion Mentale en tant que pédagogie de l'éducabilité au Soi, nous avons cherché à identifier l'impact qu'une telle pédagogie aurait sur le développement du HPI. Par extension cela n'exclurait pas son application à tout type de populations scolaires.

Le bilan de cette première étude a clairement établi la dynamique de l'intelligence confrontée à une pédagogie de la connaissance de soi. Premier constat, l'application de la Gestion Mentale à la variabilité intraindividuelle du HPI a permis de faire d'un sujet au potentiel « virtuel » un sujet au potentiel « qualifié » dans le monde scolaire (Linard, 1995)²⁵¹ ; ceci grâce à une « restauration » de l'estime de soi, et à une meilleure gestion d'un monde scolaire désormais mieux identifié. Un second constat concerne les stratégies opératoires des HPI qui semblent d'abord plus sensibles à une compréhension de leur motivation, avant d'investir celle de leurs processus cognitifs. Ainsi, pour reprendre les termes de Maurice Reuchlin (2006), les conduites seraient prioritaires pour que la dynamique intellectuelle reprenne sur le plan psychologique. Sur le plan pédagogique, nous citerons Alain Vergnioux qui estime que « *s'il est facile d'améliorer le fonctionnement intellectuel par un aménagement adapté des activités, il s'agit aussi toutefois de transformer ou de reprogrammer les déterminants motivationnels si l'on veut que les acquisitions soient durables* » (Vergnioux & al., 2014, pp. 38-39) pour que cette dynamique s'applique dès lors sur le plan scolaire. Une approche diagnostic du Profil Pédagogique en Gestion Mentale serait ainsi la plus judicieuse à appliquer au haut potentiel. Troisième et dernier constat, l'impact environnemental de la Gestion Mentale, que nous n'avions pas anticipé, semble au demeurant important pour effectuer cette restauration de

²⁵¹ Nous faisons ici allusions aux travaux de Monique Linard, Professeure émérite en Sciences de l'éducation, sur le sujet virtuel et le sujet qualifié. Nous reprendrons ces notions pour les présenter de façon plus détaillée, et les développer dans le cadre de notre proposition de grille d'analyse.

l'estime chez le jeune. Sur ce point, nous avons donc considéré un double axe quant à l'application de cette pédagogie. D'après le modèle du MDDT de F. Gagné, que nous avons retenu pour interpréter cette étude du HPI, cette pédagogie agit sur les catalyseurs environnementaux à la fois sur le plan des personnes et des ressources (relationnel parents, posture des accompagnants), tout en intervenant également sur les catalyseurs intrapersonnels de l'élève dans la gestion des objectifs, aux niveaux de la connaissance, de la motivation et de la volition. Son action engendre effectivement des « processus développementaux »²⁵² en termes d'activités, d'investissement et de progrès. Les habiletés naturelles du HPI se sont ainsi transformées en capacités et pour finir en compétences ou même talents. Dans une dimension compréhensive nous avons estimé pouvoir affirmer qu'une des causes de développement du potentiel serait une meilleure connaissance de son fonctionnement intime, et que les effets de l'application de ce type de pédagogie se traduiraient en compétences dans le sens que Guy Le Boterf donne à ce terme ; soit un concept à la croisée du savoir, du pouvoir et du vouloir agir (Le Boterf, 2010). Il ne serait par ailleurs pas exclu d'une part d'étendre le résultat de cette recherche à l'ensemble de la population scolaire et d'autre part de l'approfondir et de la confronter aux recherches en neurosciences, dans une perspective neuroéducative. Ces diverses conclusions sont par conséquent à l'origine de la problématique de cette thèse avec comme question initiale cette interrogation : quels seraient les effets sur l'élève en grande difficulté d'une certaine posture de l'orthopédagogue qui viserait une épistémologie de l'apprendre ?

La pédagogie de la Gestion Mentale est la pédagogie de l'éducabilité cognitive que nous avons par conséquent privilégiée assez rapidement dans le cadre de notre pratique professionnelle dans une perspective exploratoire proche de celle de son initiateur : Antoine de La Garanderie ; qui a « consacré toute sa vie à étudier non pas les causes de l'échec mais les conditions de la réussite »²⁵³ dans sa pratique enseignante. Ils ont ainsi fait écho à une intuition, un ressenti, jusqu'alors implicite pour nous mais certainement en lien avec notre propre expérience enseignante²⁵⁴. Dans le cadre clinique de l'orthopédagogue, la Gestion Mentale a donc motivé une posture particulière en ce qui concerne notre pratique d'orthopédagogue, objet de cette thèse. De plus pour le pédagogue, le QI n'est pas une mesure suffisante. Ainsi sa réaction aux tests « est épidermique » (Gaté et Payen de La Garanderie, 2007, p. 55). Selon lui, la théorie de l'aptitude ne fait qu'enfermer le jeune dans des résultats. Dans *Comprendre les chemins de la connaissance* (2002), il revient sur sa démarche exploratoire initiale, au cours de laquelle il avait comparé les comportements intellectuels de « cracks ». Il y réfute l'enfermement dans un seul profil, et insiste sur la richesse des profils

²⁵² D'après la définition de F. Gagné en tant qu'effets de la volition (*supra.*).

²⁵³ Propos que nous avons relevés lors d'une conférence de ce dernier peu de temps avant sa mort en 2010.

²⁵⁴ Nous avons enseigné à l'issue de nos études universitaires postbac l'histoire-géographie, au collège et au lycée, dans un établissement parisien. Après plusieurs années à l'étranger et de retour en France, nous avons repris des études universitaires dans le cadre de la formation continue tout au long de la vie, d'abord en Formation à Distance (FOAD) à l'Université de Rouen puis en présentiel.

rencontrés, tant sur l'usage « *d'évoqués tant visuels, qu'auditifs ou de mouvements* » (p. 55) que sur « *des pratiques très développées pour les éléments abstraits et symboliques, maniés avec virtuosité, à grande vitesse* » (*idem.*). Ces jeunes « cracks », HPI probablement, étaient très performants. Ce que nous retenons donc ici ce n'est pas la population de ces élèves mais les observations d'A. de La Garanderie qui, dès l'origine de sa réflexion, portaient sur l'intelligence qualitative des élèves d'une part. et d'autre part sur le constat d'une hétérogénéité intellectuelle associée à un fort niveau de développement des capacités cognitives chez ceux-ci.

Or, les modèles développementaux et multidimensionnels sur l'intelligence des hauts potentiels corroborent de fait cette situation quoique sur la base d'une analyse restrictive en termes de développement du potentiel. Pour Jacques Grégoire (2012b), le haut potentiel ne s'exprime pas toujours à un niveau maximal en raison de ses choix de vie. Autrement dit, il développera certaines de ses compétences plus que d'autres. Aussi, seuls les fruits du potentiel sont mesurables ; soit les compétences. Dans une volonté « *d'actualisation du potentiel sous formes de compétences mesurables* » (Grégoire, 2012b, p. 421), il propose un modèle hiérarchique où le potentiel inné soumis aux conditions externes engendre des compétences. Ces dernières sont soumises à une mesure « filtre » dans le cadre des tâches demandées et des conditions de l'examen. Les performances à cet examen sont mesurables par un test de QI. En d'autres termes, le jeune HPI fait des choix qui peuvent l'amener à valoriser d'autres aspects de sa vie que l'activité intellectuelle, justifiant que son développement ne soit pas linéaire. Ainsi le terme de compétences, pris à Le Boterf, revient de plus en plus fréquemment dans les recherches en lien avec la bonne gestion du potentiel. Pour François Gagné, qui approfondi la question dans le MDDT 2.0, les catalyseurs environnementaux et intrapersonnels seraient des éléments constitutifs des compétences observables (Gagné, 2012). Ainsi le « savoir-être » devrait être un moyen de développement individuel pour le haut potentiel. Aussi, enseigner ce dernier dans une perspective formatrice de l'individu dans sa différence serait à promouvoir dans l'institution scolaire.

Pour le psychologue Jacques Lautrey, développer le potentiel impliquerait de prendre en compte les différentes formes de haut potentiel existantes et de constituer un échantillon qui sera soumis à une étude longitudinale. Ainsi « *les informations tirées d'une étude de ce genre pourraient aider à imaginer les modalités pédagogiques à mettre en œuvre pour favoriser le développement des différentes formes de potentiel intellectuel identifiées. Il resterait ensuite à mettre à l'épreuve les hypothèses sur les relations entre les différentes modalités pédagogiques et les différentes formes de potentiel auxquelles elles s'adressent* » (Lautrey & al, 2009, p. 231). C'est cette perspective qui anime notre étude de terrain, une étude longitudinale donc, et qui traiterait un échantillonnage illustrant la variété des profils HPI à partir de l'hypothèse que le Profil épistémologique en Gestion Mentale pourrait permettre un diagnostic pédagogique qui respecterait la singularité de chaque HPI. Cette

hypothèse interpelle la posture même de l'orthopédagogue clinicien ; une posture de médiateur au sein d'un processus formateur et dans une perspective systémique de l'apprendre. Parce que nouvelle, originale aussi, innovante peut-être, elle pourrait apporter une certaine spécificité au modèle français de l'orthopédagogue clinicien. En d'autres termes, c'est une démarche significative de l'autodidaxie que nous voulons soumettre à une enquête de terrain.

C'est dans *Plaisir de connaître. Bonheur d'être* (2004), qu'Antoine de La Garanderie se positionne vis-à-vis du haut potentiel intellectuel. Il y développe une pédagogie de l'accompagnement différente parce que « *la redondance objective des programmes de l'école peut s'enfoncer dans l'exigence d'acquisition seulement mécaniques dont l'élève va répugner à les prendre en compte, si ce qui en fonde la raison n'est pas proposé à son discernement* » (de La Garanderie, 2004, p. 79). Selon le pédagogue et dans cette situation, d'un côté, la redondance objective des savoirs scolaires s'oppose au peu de place que lui accorde alors l'élève ; ce que l'auteur nomme une « pénurie subjective ». De l'autre et à *contrario*, ces élèves ont « *un vécu très fort de capacités subjectives qui sont là latentes ne demandant qu'à intervenir dans le champ des richesses objectives afin de les exploiter* » (p. 78). Ce paradoxe est l'essence pour cet auteur de l'ennui scolaire, non pas un ennui porteur de créativité mais un ennui qui engendre le désinvestissement chez les élèves. Une situation qu'il rapporte à l'élève à haut potentiel. Or, si la question du désinvestissement du HPI est abordée chez lui à titre d'exemple, elle n'est pas non sans conséquences en ce qui nous concerne.

Pour Antoine de La Garanderie, la problématique du haut potentiel viendrait du fait que les redondances subjectives de cet élève particulier sont fondées de fait objectivement (de La Garanderie, 2004). Notre sentiment est qu'ici ces redondances subjectives renverraient aux différentes formes de dyssynchronies qui répondraient, pour la plupart, à cette définition. A. de La Garanderie « *si l'on fait prendre conscience à l'élève à haut potentiel des moyens qu'il utilise lorsqu'il met en œuvre ses activités cognitives, il devient alors sensible à ce qu'il peut en tirer et aussi à ce qu'il ne doit pas en attendre...les boursouflures et les carences sont dévoilées* » (p. 79). Il pose ainsi, quoiqu'indirectement, le statut de l'accompagnement pédagogique en termes 1) de médiation, 2) de diagnostic auprès de cet élève particulier. La nature de cette médiation est aussi explicitée dans cet ouvrage lorsqu'il affirme que « *comme les autres, l'élève à haut potentiel à besoin pour connaître son bonheur d'être renseigné sur le sens des actes de connaissances et sur ce qu'il est susceptible d'acquérir pour assurer son développement* » (p. 79). Alors, la Gestion Mentale en tant que pédagogie de la connaissance de soi agirait-elle sur le syndrome de dyssynchronie du HPI ? La réussite scolaire découlerait dès lors de cette maîtrise de « son » fonctionnement singulier, rassurant le jeune sur ses capacités et l'amenant à les maîtriser sur le plan de l'école. Une individuation se centrant sur le discours de l'élève qui analyse ses façons d'être, une autopsie en définitive, pourrait être le vecteur de la reconstruction identitaire de l'élève, ici HPI parce que « *la sécurité qu'ils*

désirent, c'est en eux qu'elle se trouve » (de La Garanderie, 2004, p. 81) ! Difficile question donc que celle de l'inclusion du jeune HPI en classe hétérogène ! Faire l'hypothèse que les dyssynchronies du HPI soient « éducatibles » par la Gestion Mentale pourrait en être la solution. Il n'est en effet pas inenvisageable que l'intervention de l'orthopédagogue clinicien en ce sens facilite l'insertion du jeune en grande difficulté dans la classe ordinaire, ou permette son retour au sein de l'institution classique ?

« *Apprendre est une activité fort capricieuse qui exige une forte implication de la personne qui doit donc avoir du sens, si possible au-delà de la simple conformité aux attentes de l'autre* » (Perrenoud, 1995, p. 126). Pour Philippe Perrenoud, l'élève apprend à son rythme en suivant ses propres schèmes de pensée. Or les enseignants ne peuvent qu'aménager des situations didactiques. En outre, pour un élève en difficulté « *il n'y a plus de méthode assurée ; le rapport au savoir, le découpage des contenus, les séquences d'apprentissages devraient être reconstruites en fonction d'un cas concret, dans un fonctionnement inspiré d'une démarche clinique* » (p. 124). La didactique classique ne suffit donc plus. Penser à former le jeune devient une nécessité principale. Aussi faut-il désormais penser en capital de connaissances, en expérience de vie, en compétences, en rapport au savoir et en construction identitaire. En effet, « *s'agissant d'apprentissages supposés fondamentaux (...), on est bien loin de comprendre la diversité des modes de fonctionnement et d'apprentissage, et de savoir analyser les obstacles, les difficultés, les blocages, les erreurs pour réorienter l'action éducative* » (p. 154). Or selon lui, cette action éducative doit tendre désormais à constituer un corps de savoirs et de savoirs faire ; une formation qui impliquerait une remise en question conceptuelle sur l'individualisation et une élaboration de modes progressifs dans les apprentissages. Mais le savoir-être en est exclu. Cependant savoir, savoir-faire et savoir-être constituent un triptyque fondamental pour que la compétence existe (Le Boterf, 2010). L'un ne peut jouer le mort. La posture de l'orthopédagogue pourrait ainsi restaurer l'absent en privilégiant le processus former au sein du triangle pédagogique.

L'échec et le décrochage scolaire du haut potentiel intellectuel, nous ont touchée dans le cadre de notre profession. Dans cette perspective, nous avons donc voulu approcher la situation de cet élève sur le plan institutionnel mais aussi mieux cerner son intelligence, pour identifier l'origine de ses difficultés. A la lumière des derniers travaux publiés par la recherche, notre réflexion s'est orientée sur la question de leur « intégration » scolaire en raison du caractère dyssynchronique de leur haut potentiel. Faut-il admettre que leurs « dysfonctionnements » soient dus à un système scolaire qui leur soit inadapté ? L'éclairage de la psychologie différentielle confirmerait l'idée que l'intelligence de ces jeunes soit globalement hétérogène, mais aussi que celle-ci ait un caractère multidimensionnel. Ainsi la variabilité intraindividuelle serait une constante et ferait d'un jeune HPI quelqu'un d'unique et singulier. Les travaux par ailleurs en psychologie développementale ouvrent le champ à la plasticité

cérébrale et à l'idée d'éducabilité de ce potentiel. Ainsi nous pensons, en raison des recherches récentes sur l'intelligence, que ces jeunes pourraient « apprendre à apprendre leur fonctionnement », gérer leurs dyssynchronies, avec une pédagogie adaptée à leur personnalité, au-delà de l'acquisition traditionnelle des savoirs. Désormais, c'est de former à la connaissance de soi qu'il s'agit.

Nous optons donc dans le cadre de cette recherche pour une démarche à caractère anthropologique. Démarche qui a motivé notre choix méthodologique de réaliser des études de cas. Dans cette perspective, nous avons sollicité les témoignages de jeunes HPI que nous avons suivis en tant qu'orthopédagogue. Leurs parents ont également participé à cette enquête. En effet, nous souhaitons analyser à travers leur cas sur un plan psychologique, au niveau de leur variabilité intraindividuelle, mais aussi étudier le développement de leurs capacités et de leur personnalité dans une perspective longitudinale. Notre problématique étant la suivante : quels seraient les effets sur l'élève HPI dyssynchrone, en échec scolaire, d'une posture de l'orthopédagogue qui viserait une épistémologie de l'apprendre ? En d'autres termes, cet élève pourrait gérer, ou du moins mieux accepter, la scolarité traditionnelle en apprenant à autopsier ses dyssynchronies ? Il s'agit donc de la difficile question de l'inclusion du jeune en classe hétérogène que nous souhaitons considérer. L'orthopédagogue clinicien pourrait ainsi trouver sa place dans le champ éducatif français en répondant à ces attentes auprès de l'élève en difficulté, au cas par cas de ses besoins, dans une optique d'aide à l'inclusion ; le cas des HPI, EBEP, étant exemplaire dans ce contexte.

Chapitre 6 - Apposer l'étude de cas à la pratique clinique de l'orthopédagogue²⁵⁵

Nous nous sommes investie professionnellement comme au niveau de nos recherches sur la compréhension de la différence intraindividuelle et, en conséquence, sur les pédagogies proposant une éducatibilité de cette différence. Nous avons voulu pour ce faire étudier les spécificités du haut potentiel. En outre, le contexte éducatif scolaire est une problématique qui agit parfois de façon cruciale sur cette population et qui engendre échecs si ce n'est décrochage scolaire. Ces différents facteurs sont à l'origine de notre choix méthodologique. Certes, l'axe psychologique de ce travail impliquerait une approche exploratoire et l'axe psychopédagogique, une éventuelle démarche statistique. Cependant, ces deux démarches nous apparaissent comme étant à visée généraliste avec l'objectif de dégager possiblement des phénomènes communs aux sujets étudiés à l'issue de la démarche de recherche ; phénomènes significatifs d'un comportement global d'une population. Or, nous l'avons montré, notre réflexion vise à faire émerger, à analyser et tenter de comprendre les cas particuliers, non comme des exceptions à écarter, mais comme des caractéristiques permanentes selon une conception propre à la psychologie différentielle. Aussi avons-nous, pour finir, opté pour une démarche originale empruntée à la tradition ethnologique.

C'est pourquoi, nous avons voulu multiplier les informations en les confrontant au sein des études de cas. Afin de faire aboutir cette recherche dans la dynamique souhaitée, nous définirons en priorité le cadre anthropologique de ce travail avec, comme objectif, de décrire notre méthodologie de recherche en spécifiant dans ce chapitre les instruments que nous avons utilisés.

1. Didactique de la recherche

Un cas souligne un paradoxe. Si d'une part le cas tend à décrire une singularité, d'autre part, il définit également dans son sens étymologique d'évènement (*casus* en latin) l'appartenance à une catégorie déterminée qui en justifie l'intérêt. Il est ainsi représentatif d'un domaine plus large qui gagne à être étudié. En outre, une étude implique un « *effort intellectuel orienté vers l'observation et l'a compréhension* » (Pediñelli et Fernandez, 2011, p. 48). Elle sous-entend donc une action, une méthode, susceptible de faire apparaître cette singularité. L'étude de cas est donc une étude approfondie sur un ou des cas particuliers, à visée qualitative, cumulant dans la recherche en sciences sociales observation directe, participante ou non, et différentes sources documentaires autres, relatives à l'objet d'étude ; ce dernier devant être considéré à la fois dans sa dimension de temps et d'espace et dans un contexte social qui est à définir. Aussi, dans la perspective de ce travail, nous

²⁵⁵ Les choix méthodologiques que nous utilisons dans cette recherche ont été également exploités lors de notre Master recherche (Gassier-Bommart, 2015). Certaines procédures sont donc reprises de cette précédente analyse.

souhaitons clarifier le cadre et la méthodologie relative à ce type d'approche avant d'aborder les cas, objets de notre étude.

a. Un cadre anthropologique pour l'étude de cas

Parmi les sciences sociales, l'anthropologie (du grec *anthropos* homme) occupe une place à part. Si, à son origine, elle a développé son champ sur les sociétés primitives, elle s'intéresse aujourd'hui à la diversité socio-culturelle dans une perspective de réaménagement ou de réorganisation des relations interculturelles. Elle aspire également à repenser la distanciation à l'autre dans un contexte de postmodernité qui se définit par un renforcement des individualismes. Désormais il s'agirait de penser l'Autre. L'anthropologie moderne se positionne par conséquent autant comme une science de l'actuel que du traditionnel. Dans une *Introduction à l'anthropologie*, Claude Rivière atteste que, dorénavant et dans ce contexte, elle a pour objectif de « saisir le sens des interactions entre individu, de débusquer les stratégies des acteurs, leur jeux, règles et normes, à travers l'activité quotidienne, les pratiques sociales ou les conversations » (Rivière, 1995, p. 49). Elle tend à étudier de façon préférentielle des unités sociales cohérentes et de faibles ampleurs qu'elles soient représentatives ou originales dans une société globale contemporaine ; chaque élément isolé prenant sa signification dans un ensemble culturel et social auquel il appartient. Du fait de cette nouvelle définition, le champ éducatif français offre à l'anthropologie moderne un terrain de recherches certain.

Si le terme même d'anthropologie de l'éducation apparaît aux Etats-Unis dès les années 60, il ne se diffuse cependant que tardivement en Europe à partir d'un concept d'anthropologie pédagogique développé par Christophe Wulf²⁵⁶, Professeur allemand d'anthropologie et de philosophie de l'éducation à la Freie Universität de Berlin. Dans un article exhaustif sur les différentes approches en anthropologie et ethnographie de l'éducation, Kathrin Anderson-Levitt²⁵⁷ montre en effet que « Les divers courants en anthropologie de l'éducation » (2006) en Europe, présentant un caractère psychoéducatif, sont bien issus essentiellement de la tradition allemande dans ce domaine. Ces courants défendent l'idée d'une anthropologie de l'éducation, sur des bases philosophiques, autour d'un concept d'anthropologie pédagogique. Dans la conception de Wulf, le savoir anthropologique est une constante du champ éducatif. Il impacte tout autant le savoir des Sciences de l'éducation que

²⁵⁶ Wulf est également membre du Centre interdisciplinaire d'anthropologie historique, du groupe de recherche internationale « Interart » et du centre de recherche collaborative « Performing cultures ». Vice-président de la Société d'anthropologie historique, il est à l'origine de la fondation de la Commission sur l'anthropologie éducative de la Société allemande pour les Sciences de l'éducation. A l'étranger, il est professeur *honoris causa* de l'université de Bucarest, et vice-président de la Commission allemande pour l'UNESCO.

²⁵⁷ Rédactrice en chef de la revue *Anthropology and Education Quarterly* de 1996 à 2000 et présidente pour 2004-2006 du Council On Anthropology and Education de l'American Anthropological Association, l'auteur propose dans cet article un « tour du monde » exhaustif des différentes approches en anthropologie et ethnographie de l'éducation.

le savoir de la pédagogie pratique. Ce savoir se caractérise cependant par son aspect implicite. Il y a, selon lui, dans toute pédagogie, dans toute proposition éducative, une posture anthropologique sous-jacente ; une posture qui doit être conscientisée par les chercheurs en Sciences de l'éducation, les éducateurs et les enseignants. Cette position est défendue dans un ouvrage publié en 1999 au titre explicite : *Anthropologie de l'éducation* ; une position qu'il précisera encore dans un chapitre de *L'éducation en France et en Allemagne* en 2003 (Beillerot, Wulf et al., 2003). Or ce concept, amené par Wulf dans ce corpus de texte, est déterminant pour notre thèse parce que nous interrogeons la posture éducative de l'orthopédagogue et ses effets sur l'élève. C'est pourquoi nous avons ouvert ce chapitre sur la présentation de ce courant qui préciserait finalement la nature d'une pratique de recherche, sur une base éducative, au sein de l'étude de cas.

Dans cette perspective, il faut comprendre en premier lieu que les visées de l'anthropologie de l'éducation sont plurielles : « *d'une part, la critique des fantasmes d'omnipotence ou d'impuissance de la pédagogie ; d'autre part, la thématization de la tension entre la possibilité de rendre l'homme parfait et l'hypothèse contraire d'impossibilité de changer l'homme. Et de montrer ainsi les possibilités et les limites de l'éducation et de la formation* » (Wulf, 1999, p.7). En d'autres termes, ce que l'homme devient relèverait de son éducation ou de sa non-éducation. Pour Wulf, l'anthropologie de l'éducation appartient au champ de l'anthropologie pragmatique défini par Kant. Elle étudie en effet l'agir humain et la liberté humaine, mais elle s'intéresse en plus aux tensions qui résultent de ce rapport. C'est pourquoi, la recherche en anthropologie, dans ce cadre pédagogique, a le devoir de faire émerger, des pratiques pédagogiques explicites, les normes et valeurs anthropologiques occultés et de les soumettre à la réflexion du chercheur (Wulf, 2003). Dans la perspective de Wulf, l'anthropologie de l'éducation ne peut donc être envisagée que dans son rapport à un contexte qui unie anthropologie et pédagogie. Parce que « *le but du savoir anthropologique est le perfectionnement du genre humain, le but de la pédagogie le perfectionnement de l'individu. Aucun de ces deux buts ne peut être atteint sans la réalisation de l'autre* » (Wulf, 2003, p. 235). L'anthropologie de l'éducation doit donc s'attacher à analyser les deux stratégies du perfectionnement humain que sont l'éducation et le travail, ainsi que le rapport qui les lie. Et l'éducation en ce sens concerne, selon Wulf, un travail sur soi ; c'est dire finalement que le travail sur soi à la fonction de « *condition individuelle au travail social* » (p. 235). Cette dimension anthropologique du travail sur soi, prise à Wulf, motive notre recherche. Elle concerne, selon nous, directement la praxie de l'orthopédagogue clinicien lorsqu'elle s'implique sur l'éducabilité intellectuelle de l'élève en échec scolaire. L'objet de l'étude de cas visera dans ce contexte l'éducabilité cognitive de l'élève HPI dyssynchrone, avec une perspective inclusive ultérieure pour celui-ci du point de vue de sa scolarité.

L'anthropologie pédagogique est par ailleurs constructiviste parce qu'« *elle sait que sa conception de l'homme dépend de conditions particulières telles que des données historiques et culturelles, et ne peut être comprise que comme construction* » (Wulf, 1999, p.10). De ce fait, le contexte de cette nouvelle forme d'anthropologie ne peut qu'être à la fois réflexif et historico-culturel. Elle doit en effet prendre « *en compte l'historicité et la culturalité du chercheur et celle de son objet. L'anthropologie historique et culturelle de la pédagogie essaie encore de mettre en relation ses perspectives et méthodes avec les perspectives et méthodes de son objet. Son objectif n'est plus la recherche sur l'homme ou sur l'enfant comme être universels, mais sur des hommes et des enfants réels, dans des contextes historiques et sociaux déterminés* » (Wulf, 1999, pp. 6-7). Pour Wulf, seul le cadre historique et philosophique des sciences humaines peut permettre de développer l'anthropologie pédagogique. Cette dimension autre de l'anthropologie ouvrirait la recherche, notamment en Sciences de l'éducation, à l'unicité de chacun ainsi qu'à l'étude, si ce n'est l'acceptation, des différences qui la constituent. Unicité et différences : l'anthropologie doit désormais « *être guidée par la réflexion sur la manière dont l'anthropologie peut être menée après la mort de Dieu (Nietzsche), c'est-à-dire après la disparition d'une anthropologie universelle, et après la mort de l'homme (Foucault), au sens de l'être masculin européen et abstrait qui servait de modèle à la conception de l'individu* » (Wulf, 2003, p. 237). Ce qui pour Wulf implique non pas de s'intéresser à la nature humaine du point de vue de l'anthropologie classique mais plutôt d'axer celle-ci sur « *la multiplicité historique et culturelle de la vie humaine* » (Wulf C., 2003, p. 238). La notion de différence caractérise en effet cette démarche particulière à l'anthropologie de l'éducation. Il ne s'agit plus « *de s'attacher à produire des réductions objectivistes de l'homme* » (Wulf, 1999, p. 8) comme le voudrait la démarche normative, obsolète pour cet auteur, mais à privilégier l'analyse des pluralités. L'anthropologie de l'éducation sous-tend par conséquent « *une critique anthropologique de sa propre compréhension* » (p. 7). Un travail interdisciplinaire résulterait de cette ouverture à la différence parce que seul celui-ci peut répondre à la complexité de cette démarche. Il ressort que les frontières entre les différentes formes de savoir disparaissent dans ce contexte. C'est donc un nouveau « *mode particulier d'observation des phénomènes humains* » (*idem.*) que Wulf propose. Une tâche réflexive qui pourrait être celle du chercheur qui pratiquerait des études de cas.

Si l'anthropologie de l'éducation pose la posture du chercheur dans le cadre de son analyse, elle lui procure aussi une méthode de travail réflexive à orientation historico culturelle. Parmi les thématiques que C. Wulf expose, dans son approche, la mimésis occupe une place, à nos yeux, centrale. La « *théorie mimétique* » qu'il défend vise en effet à déconstruire certains concepts de l'éducation au sein d'une démarche anthropologique originale, afin de faire émerger de nouvelles références pour penser une action pédagogique. Pour cet auteur, les processus d'éducation sont mimétiques. En son sens, la mimésis (du grec *mimêsis*) désigne la manifestation sensible des

caractères cachés de l'homme en termes de représentation, d'expression ainsi que d'assimilation (Wulf, 1999). Cette conception autre de la mimésis, qui se réfère au caractère en tant qu'*ethos*, diffère par conséquent d'un emploi plus usuel de ce concept, pris au français du XVII^{ème} au XIX^{ème} siècle (DHLF, 2012). Sur cette époque, la mimésis était en effet comprise dans le sens latin de sa traduction du grec (*imitatio*) portant sur l'image, le modèle et donc l'imitation mais, chez Wulf, le concept de mimésis renvoie à une formulation antique originelle, où les traits de caractère participe de l'*ethos* individuel. Ce point théorique, cette conception de la mimésis ouvre ainsi l'anthropologie de l'éducation à d'autres propositions pédagogiques. Pour ce faire, cette théorie s'expose chez cet auteur sur deux niveaux : d'une part par un retour sur soi, et d'autre part dans un rapport à l'autre.

Pour Christophe Wulf, si « *le caractère de l'homme est ce qui préoccupe son âme, ce sont ses idées, ses sentiments ses prédilections et ses résolutions, et la façon dont tout cela agit sur lui, bref, la relation et le mouvement de ses forces [qui doivent être] analysées dans leurs ensemble* » (Wulf, 1999, p. 45). L'auteur défend, en premier lieu, l'idée d'une diversité présente en chacun à l'origine de la spécificité et de la forme de chaque caractère. A la suite des travaux du philosophe et anthropologue allemand de l'éducation : Wilhelme Von Humboldt (1867–1835) sur cette question du caractère, Wulf assure qu'une anthropologie « comparée » et contemporaine, portant sur l'historicité et l'empreinte individuelle de chaque individu, visant aussi à cerner dans ce cadre les différences individuelles, pourrait permettre de « *reconstruire le caractère de l'homme à partir de ses énoncés et de ses comportements. Il s'agit « de comprendre ses traits individuels, la relation des forces qui le meuvent et sa forme intérieur et perfection, beaucoup plus que son aptitude à des fins extérieurs* » (p. 45). Saisir les traits individuels de l'homme plus que ses aptitudes extérieures sur le plan social est au cœur de son concept d'anthropologie pédagogique. L'individu doit donc être compris au travers de « *son caractère singulier, ses besoins, ses points de vue et ses capacités, et non par l'Etat ou la société* » (p. 11). L'anthropologie de l'éducation, selon Wulf, a donc pour objet de faire émerger la diversité des hommes pour mieux les comprendre, autour des notions de différence (interne) mais aussi de contingences²⁵⁸ (externe).

Pour W. Von Humboldt, d'un côté la connaissance anthropologique au-delà d'un simple savoir permettrait de produire des processus d'éducation pour parfaire l'individu. C'est également ce qu'entend Wulf lorsqu'il écrit que « *chaque individu n'existe qu'une fois, même s'il se définit de façon contingente par rapport à l'autre et par rapport à ce qui est étranger. Faire l'expérience de la contingence entre l'individu et l'autre constitue un moment crucial dans le processus de l'éducation* » (Wulf C., 1999, p. 48). Grace à la mimésis, la formation du sujet par l'extérieur est aussi une formation intérieure. Il n'y a cependant pas d'expérience, de rencontre possible entre les objets de

²⁵⁸ Cette notion est effectivement, dans son usage courant (1896), à utiliser en tant que plurielle (DHLF, 2012).

l'environnement et le psychisme individuel, sans une action pédagogique. En ce sens, elle servirait de vecteur pour la mimésis. Ce que Wulf explique par : « *du fait de sa plasticité, chaque homme doit réfléchir à ce qu'il voudrait être. Dans ce processus l'éducation joue un rôle déterminant* » (p.10), parce que l'homme pourrait être perfectible par l'éducation et un travail sur soi. La plasticité est en effet « *un monde intérieur et multiforme de représentations* » (p. 150), une composante psychique sur laquelle pourrait agir le processus éducatif, et qui autoriserait une quête de perfectibilité individuelle. Il existe en définitive dans cette conception mimétique, et à travers la notion de contingences, une probabilité aléatoire en lien avec le vécu du sujet. Ce qui signifierait que l'éducation relèverait d'une rencontre éducative entre un sujet et une institution éducative. La question de la forme prise par cette rencontre, le contexte qui la définirait comme l'étude de la nature et des effets qui en résulterait sont l'objet de ce travail de thèse. Elle prolonge nos précédents travaux centrés sur la compréhension des processus intellectuels en interrogeant l'altérité. Cela implique donc de considérer l'homme dans sa complexité en s'intéressant à ses différences tant sur le plan psychologique que sociologique. L'individu autant que son rapport au groupe devient ainsi un objet d'études anthropologiques. Percevoir dans ce cadre la détermination individuelle comme les contradictions qui constitue l'homme dans son rapport aux institutions est dès lors central pour les études de cas que nous nous proposons d'effectuer.

De l'autre, « *Humboldt aspire à la perfectibilité de l'individu* » (Wulf, 1999, p.7). Pour Wulf, cette notion de perfectibilité est fondamentale pour l'éducation moderne. Elle « *renvoie au but premier de l'éducation qui est d'aider l'individu à transformer le monde extérieur qui lui est imposé ; donc l'intégrer, et le faire coexister avec le monde intérieur, et vice versa* » (p. 11). En d'autres termes l'individu qui rencontre des contraintes environnementales doit les confronter à son caractère pour trouver une certaine stabilité. C'est en cela qu'il serait perfectible. L'éducabilité de l'individu, relèverait de cette notion de perfectibilité de l'homme par l'éducation. La fonction de l'éducation serait dès lors d'établir un pont entre ces mondes. En effet « *éduquer, c'est lier notre moi au monde pour qu'il y ait l'interaction la plus générale, la plus vive et la plus libre* » (von Humboldt W. cité par Wulf, 1999, p 51). Or, dans la conception défendue par C. Wulf, ce pont est rendu possible par la capacité mimétique de l'homme. Du fait de « *l'instauration d'une relation entre une représentation et un motif initial : la mise en relation de deux « mondes »* ». Par le biais de la référence mimétique de mon « monde » au « monde » de l'autre, s'ouvre une voie d'approche de l'autre (Wulf, 1999, p. 190). Cette conception de la mimésis, basée sur la relation entre un univers intérieure et un univers extérieur, pose en conséquence la question de l'altérité et constitue le deuxième moment de la théorie mimétique de cet auteur.

La mimésis dans cette perspective est créative ou performative pour Wulf. Créative lorsque « *dans les processus mimétiques, l'étranger est inséré dans la logique et la dynamique du monde*

imaginaire du soi. Et il est ainsi transformé en une représentation » (Wulf, 1999, p. 191). En d'autres termes, dans ce cas de figure, elle se base sur la relation entre une réalité dispensée par l'autre et une réalité initiale imaginée par le sujet. Un processus de « préfiguration » engendre par conséquent une mimésis ayant une fonction ici exécutive. La mimésis peut être également performative. Elle dépend alors d'abord d'une perception corporelle. Le processus mimétique qui s'en suit est, en quelque sorte, une imitation créative du « se rendre semblable ». Ce que Wulf exprime en ces termes : « *nous entendons donc par mimésis la faculté de mettre en scène et de représenter des gestes et des rituels, ainsi que la faculté de s'identifier à des gestes et des rituels et de se les approprier* » (Wulf, 1999, p.109). Il porte sur une relation de représentation d'un modèle, et sur une mise en scène interne et personnelle, autre aussi, possiblement originale, de celui-ci dans une perspective d'amélioration, de progression, et de performance individuelle. La mimésis performative sous-entend de fait une quête de sens personnelle. Nous la détaillons dans ce qui suit car elle impacte, plus que la forme créative, la question éducative lorsqu'elle touche au scolaire.

Lors de la mimésis performative, l'individu se confronte au sens grâce au caractère mimétique des rituels. D'un côté les institutions cherchent à réguler les rituels pour produire un sens qui soit le leur. De l'autre, parce que « *les multiples processus d'une homogénéisation mimétique mènent à des résultats différents les uns des autres, et cette différenciation assure le fait que la mimesis d'un modèle produit quelques de chose de nouveau* » (Wulf C., 1999, p. 109). Les individus construisent par conséquent leur propre relation à la société. Pour Wulf, la nature de cette relation est mimétique parce qu'« *elle prend forme dans des processus de rapprochements et de différenciation ; elle est historique et se modifie en fonction du contexte et du moment* » (p. 193). Une relation mimétique qui corrèle par conséquent la culture et l'histoire de l'individu. Ceci explique pourquoi les événements sociaux ne se ressemblent pas exactement. Leur seule réelle ressemblance provient de leurs variations qui caractérisent de fait les actes mimétiques chez celui-ci. Ces actes mimétiques ne sont en outre pas sans effets sur ce dernier. Pour Wulf, ils lui confèrent un « sens pratique », dans la définition qu'en donne Bourdieu ; renforçant le moi en termes d'autonomie, intensifiant les relations « *avec les autres mondes et les autres personnes* » (Wulf, 2003, p. 252). Ces actes mimétiques permettent en définitive à l'individu de s'enraciner socialement. Or, « *les raisons de ces inévitables variations tiennent à la différence des contextes, à la participation du corps, à la genèse propre à chaque acte, au manque ou à l'impossibilité de règles exactes de mise en scène* » (p. 254). Dès lors, la nature du travail éducatif serait de rechercher le véritable contenu des représentations intérieurs parce que l'image est certes transformée par l'imagination mais elle est fixée par la concentration et la réflexion ; un travail du soi qui pourrait s'apprendre.

Par ailleurs, Wulf relève que « *ce rapprochement mimétique vers l'autre est ambivalent. Il peut réussir et enrichir l'univers du soi. Mais il peut aussi échouer et conduire à la destruction de*

l'autre et du soi » (Wulf, 1999, p. 193). En d'autres termes, il n'est pas sans risque. Il y a en effet une équivoque dans ce rapprochement qui, s'il amène à l'ouverture vers l'autre, à penser l'autre, peut aussi l'exclure. C'est naviguer à vue entre Charybde et Scylla pour l'auteur, entre xénophilie et xénophobie pour le dire autrement ; d'un côté la mise en danger de l'existence du soi, de l'autre le rejet de l'autre. Cette problématique du rapprochement mimétique se répercuterait, à notre avis, sur le point de vue éducatif. Le rapprochement mimétique dépendrait alors de la faculté de mettre en scène des rituels chez l'enseignant, et impliquerait que l'apprenant ait la faculté de s'identifier à ces rituels, de se les approprier ou même de s'en démarquer. Ainsi « *devenir le semblable en n'est pas un préalable impératif pour la naissance de processus mimétiques. Ce qui est bien plus décisif est qu'une relation soit établie : et celle-ci peut tout aussi bien se traduire par une démarcation, par le souhait de ne pas être comme l'autre* » (Wulf, 2003, p. 251). Il y a par conséquent une dynamique intraindividuelle au niveau des processus mimétiques en termes d'effet. L'éducation prise dans sa dimension mimétique quoiqu'elle vise d'abord une assimilation du modèle n'est par conséquent pas fermée. Elle est en soi un processus mimétique dirigé vers un avenir à la fois inconnu et incertain. Dans le cas contraire, nous supposons que des entraves institutionnelles à ce rapprochement mimétique, ou la mauvaise gestion de leur mise en scène par l'élève, pourrait expliquer les difficultés scolaires comme le décrochage chez certains d'entre eux. La perception comme la compréhension de l'autre constituent ainsi l'essence de tout processus mimétique éducatif. Il ne serait pas exclu dans ces conditions qu'une certaine forme d'accompagnement en orthopédagogie puisse promouvoir les processus mimétiques, et favoriser ce rapprochement. Cette posture anthropologique sera la nôtre lors de cette recherche auprès des élèves HPI dyssynchrones. Nous nous demandons en effet si un certain travail pédagogique visant ces processus mimétiques ne pourrait pas les aider à se fixer dans leur environnement scolaire.

Quel serait le rôle du pédagogue pour permettre la réalisation efficiente de ces processus mimétiques ? Est-il possible d'être « conduit » à rencontrer ou encore à accepter l'autre ? En définitive nous posons ici la question de la juste posture pédagogique à adopter. Comment parvenir à aider ou encore accompagner l'élève pour l'autoriser à être lui ; sans être semblable à l'autre, sans se mettre en danger ? Comment en définitive favoriser son ouverture réflexive sur lui-même et l'accompagner pour devenir un individu socialement libre ? Nous avons choisi comme champ d'étude pour nos enquêtes l'anthropologie réflexive historico-culturelle allemande pour qui « *la ressemblance des actes humains n'est pas l'effet de quelque chose qu'ils auraient tous en commun. Elle est produite au cours de processus qui forment ce quelque chose de commun à l'aide d'un canevas* » (Wulf, 2003, p. 254). Nous avons souhaité vérifier ce « programme » de recherche en appliquant à des élèves HPI, décrocheurs ou en difficulté scolaire, la pédagogie de la Gestion Mentale. C'est leur capacité à exercer un retour sur soi, leur gestion aussi de la relation à l'autre que nous avons voulues observer et analyser

du point de vue de l'anthropologie réflexive historico-culturelle. Choisir l'étude de cas comme méthode d'enquête, nous est apparue comme la technique la mieux adaptée à ce contexte.

Ces réflexions anthropologiques, d'ordre cognitif et pédagogique, ont donc influencé notre recherche, et sont à l'origine de notre choix méthodologique. Elles rejoignent aussi les préoccupations d'Antoine de La Garanderie, ce qui a justifié notre décision d'exploiter les possibilités de la Gestion Mentale dans le cadre d'une pratique professionnelle de l'orthopédagogie, mais aussi au sein de nos études de cas. Nous avons en effet montré précédemment la volonté anthropologique d'Antoine de La Garanderie dans sa théorisation de la Gestion Mentale (*supra.*). Dans sa thèse de 1969, il reconnaît en effet clairement l'influence anthropologiques de Burloud dont les *Principes d'une psychologie des tendances* (1938) ont influencé ou influence encore les anthropologues ; même si c'est parfois indirectement pour cet auteur. Or, le rapprochement des deux hommes est de l'ordre de la filiation. De plus, les influences anthropologiques sont explicites à lire Antoine de La Garanderie (de La Garanderie, 1969, 1997) ; d'une part au niveau de ses finalités pour tout ce qui touche à un retour sur soi par l'introspection, d'autre part en termes de valeurs lorsqu'il s'agit d'aborder la problématique de l'éducabilité de tous, l'autonomisation du sujet ou le développement du potentiel intellectuel individuel (Gaté et Payen de La Garanderie, 2007 ; Gaté et al., 2013). Cet élève d'Albert Burloud a ainsi attesté d'un intérêt précoce envers le concept d'éducabilité dans le sens d'un retour sur soi proche de l'anthropologie de l'éducation.

Par ailleurs, la Gestion Mentale positionne le sujet dans un rapport aux autres qui n'est pas sans rappeler le rapprochement mimétique défendu par Wulf. Dans *Critique de la raison pédagogique* (1997), A. de La Garanderie oriente ostensiblement la Gestion Mentale vers la phénoménologie heideggerienne ; notamment en ce qui concerne l'ouverture de l'être au monde par la gestion de ses projets de sens (*supra.*). Selon Thierry Payen de La Garanderie, ce rapprochement avec l'herméneutique d'Heidegger, relèverait d'une « anthropologie herméneutique » qui aurait alors une visée descriptive de l'activité cognitive dans le cadre d'une phénoménologie des actes de connaissance (*supra.*, Payen de La Garanderie in Gaté et al., 2013). Il nous est par conséquent apparu naturel d'approfondir ces intuitions dans une recherche participative, impliquant une dimension anthropologique et ethnographique. En outre nous faisons nôtre la démarche méthodologique des anthropologues. Il ne s'agit plus de choisir entre une méthode expérimentale ou clinique mais de s'inscrire dans une perspective de recueil de données rigoureuses et variées, en valorisant l'analyse de discours, afin de faire émerger les caractéristiques de l'humain dans sa diversité comme dans sa globalité. Ainsi, nous utiliserons une démarche à visée épistémologique où le sujet réflexif et conscient sera en action et en interaction avec lui-même. Nous utiliserons pour ce faire l'introspection comme outil de recherche au cours d'un Dialogue Pédagogique.

b. Une recherche participative

Pour opérationnaliser notre recherche, nous reprendrons dans la thèse la même méthodologie que celle du Master Recherche MERSE que nous avons soutenu en 2015. Nous allons en effet utiliser des données recueillies lors de l'enquête du Master, écartées à cette époque et donc inexploitées jusqu'à présent, sur la base de notre pratique d'orthopédagogue. En effet, du fait de la problématique du MERSE nous n'en avons pas retenu la totalité mais seulement une sélection. Dans la thèse, nous exploiterons cette fois-ci l'ensemble des données afin d'ouvrir la démarche compréhensive de la première enquête à une démarche explicative dans le cadre de l'enquête épistémologique sur l'apprendre que nous voulons réaliser. Notre propos est de répondre aux attentes de ce type d'enquête, de chercher en conséquence à évaluer les modes de production de l'accompagnement pédagogique, les fondements de celui-ci et la dynamique de cette production. Plusieurs questions en découlent : qu'est-ce qu'accompagner en orthopédagogie sur l'apprendre ? Comment produire une posture juste d'orthopédagogue ? Comment est-elle validée ? Sur quoi se fonde-t-elle ? Comment les connaissances de l'orthopédagogie sont-elles organisées ? Comment progressent-elles ? Au-delà, et dans une dimension qui pourrait être normative de l'analyse, il ne s'agirait plus seulement de décrire une posture pédagogique particulière, innovante peut-être, mais de définir ce qui constituerait une posture pédagogique qui validerait non pas une normalisation mais une formation à soi et à l'Autre.

Notre démarche est celle d'une recherche participative en tant que recherche action à partir de l'existant ; en d'autres termes des observations portant sur une pratique d'accompagnement pédagogique sur une base de Gestion Mentale auprès d'élèves HPI en difficulté scolaire ou décrocheurs. L'action pédagogique inclue par conséquent la participation de deux entités : d'un côté l'apprenant, de l'autre l'orthopédagogue-chercheur. Dans une optique participative (construction concrète de la réalité), elle a comme objectif un accompagnement de l'apprenant dans son autopsie, à partir d'une réflexion autocentrée sur lui-même. Cette recherche ne sera donc pas une simple recherche sur une action produite puis analysée. Elle s'inscrit dans une action continue, transversale, de l'intérieur de la pratique vers l'extérieur (Constant et Lévy, 2015). L'action pédagogique a en effet vocation de produire des effets en ce qui concerne l'apprenant et son environnement et ainsi permettrait de mieux comprendre l'impact de l'accompagnement. Dans ce contexte notre posture d'orthopédagogue fait de nous un acteur à part entière du système.

c. La complexité du choix des variables

Déterminer des variables effectives dans ce cadre ne fut pas sans nous poser des difficultés. Selon J. Lautrey « *le choix des variables est le problème fondamental des études sur les pratiques éducatives* » (Lautrey, 1995, p. 52). D'une part parce que les raisons qui impliquent leur choix sont souvent implicites, en lien avec le vécu et les connaissances du chercheur impliqué dans sa recherche.

Ainsi, « *la justification par le recours à la littérature ne fait que reculer le problème en renvoyant à l'intuition d'un prédécesseur* » (Lautrey J., 1995, p. 53). D'autre part, plusieurs dimensions pouvant être appliquées à une variable, la dimension qui sera retenue sera donc liée au choix de la technique d'analyse ; technique relevant également de la subjectivité du chercheur. Or, nous avons fait le choix dans le cadre de ce travail de construire une recherche à visée explicative. A cette fin, nous utiliserons une technique de regroupement *a posteriori* de variables ; nous appuyant sur la description puis la concentration de l'information au sein d'une étude de cas (*infra*), afin de les lier entre elles. Si comme l'a indiqué J. Lautrey (1995), dans cette première approche « *l'idée sous-jacente est la recherche de causes communes, non directement observables dans la réalité mais seulement accessibles par leurs manifestations multiples. En un sens, ces dimensions renseignent sur la structure sous-jacente à une certaine réalité* » (p. 53), lorsque l'objectif du chercheur est la recherche des effets de ces dimensions (soit dans ce travail étudier les dimensions d'une pratique pédagogique ayant un effet sur le développement intellectuel, et questionner ainsi la posture pédagogique en termes d'effets) rien ne prouverait qu'une même cause n'ait le même effet. Faut-il dès lors, partir dans un premier moment sur une étude descriptive au travers d'une étude de cas ? Nous pensons que oui *a priori*.

Une autre difficulté méthodologique doit également être discutée. M. Reuchlin (1972), cité par J. Lautrey (1995), relève en effet une difficulté réelle au niveau des analyses fines entre facteurs de milieu et intelligences, une problématique due à une « *absence de cadres théoriques explicites qui fourniraient des dimensions, des catégories définissables, pouvant être communes à plusieurs études descriptives. Le recours à une théorie paraît nécessaire non seulement pour finir ce cadre, mais aussi pour fournir des schémas d'imputation causale qu'une étude descriptive peut contrôler mais non construire* » (p. 56). Aussi souhaitons-nous inscrire notre analyse dans une dimension théorique prédéfinie. Dans une étude à visée non pas uniquement descriptive mais explicative qui chercherait à comprendre au-delà de la description simple les effets des variables sur un sujet, le choix de ces dernières devrait dépendre de la structure du sujet en aval des observables. Elle implique donc que nous groupions nos variables à partir de concepts et de dimensions explicites tirées d'une théorie du développement intellectuel. En d'autres termes, l'absence d'un cadre théorique préalable quant à l'impact de la Gestion Mentale sur un sujet, en tant que porteuse d'un développement personnel du potentiel, risquerait de se limiter à un constat d'association *a posteriori*.

Nous avons retenu un concept d'interaction entre deux intervenant, au sein d'une étude de cas, comme ligne directrice de cette recherche. C'est en tant que sujet épistémique²⁵⁹ que nous aborderons notre sujet HPI, mais dans la définition qu'en donne Pierre Bourdieu (1984). En effet, « *l'individu*

²⁵⁹ Legendre M. -C., Piaget et l'épistémologie, *Fondation Jean Piaget*. Ce texte fait partie d'un ouvrage en préparation sur *L'épistémologie constructiviste de Jean Piaget : thèmes centraux et notions clés*.
http://www.fondationjeanpiaget.ch/fjp/site/ModuleFJP001/index_gen_page.php?IDPAGE=320&IDMODULE=72
[Consulté le 14/08/2018].

épistémique ne contient rien qui échappe à la conceptualisation ; mais cette transparence à soi de la construction est la contrepartie d'une réduction et le progrès de la théorie comme point de vue, principe de vision sélective, surgit de l'invention de catégories et d'opérations propres à intégrer à la théorie des propriétés provisoirement exclues » (p. 37). Pour Bourdieu, en opposition à l'individu empirique (lecture naïve), ou sujet empirique, prit au singulier dans sa différence mais sans que cette différence soit analysée, l'individu épistémique, ou sujet épistémique, est un individu construit autour d'un ensemble de propriétés explicites et qui diffère des autres individus en raison de leurs différences propres ; leur modèle est également construit sur les mêmes critères. Le diagramme plan qui en résultera a pour objectif de présenter la logique d'un espace de différenciation théorique ou espace épistémique. Cet espace multidimensionnel rigoureusement défini correspond à la forme objectivée des schèmes de perception et d'action qui détermine les pratiques des acteurs ou agents (Bourdieu, 1984). Le sujet épistémique, dans la définition qu'en donne Bourdieu, est à dissocier du sujet épistémique de J. Piaget. Pour ce dernier, le sujet épistémique se définit par des structures d'action ou de pensée qui sont communes à tous les sujets sur un même niveau de développement. La perspective du sujet épistémique prise à Piaget enlèverait de fait toute dimension différentielle à l'analyse du sujet dans le cadre de notre thèse, raison pour laquelle nous avons donc retenu la position de Bourdieu. Dans le sens de celui-ci, ce concept, s'il privilégie d'une part une approche qualitative propre à la démarche descriptive que nous avons posée en premier lieu, autorise par ailleurs une dimension explicative différentielle via la théorie par la suite.

2. Application de la théorie actantielle à la problématique

a. Présentation du modèle actantiel

Pour Jacques Lautrey (1995) « *les sciences empiriques ont en commun de ne jamais pouvoir présenter une explication causale comme certaine, mais de viser à réduire la probabilité qu'une autre explication soit possible* » (p. 235). Certes cette probabilité variera en fonction du domaine concerné et des moyens dont disposerait le chercheur mais elle est tout fois bien réelle. Aussi faut-il opter pour une stratégie claire afin de réduire ce biais d'incertitude quant à l'existence de facteurs occultés qui fausserait l'explication. Parmi les options qui concerne l'étude de l'homme au quotidien deux peuvent être envisageables. La première consisterait à déterminer puis infirmer ou confirmer tous les facteurs expliquant l'association entre deux variables. La seconde, que nous avons adoptée pour la thèse, est d'élaborer un modèle à partir d'une construction théorique préexistante puis de déduire des mécanismes qui expliqueraient les relations observées. Une stratégie qui réduit le risque probabiliste en permettant de faire porter les hypothèses de la recherche sur un ensemble de résultats. Elle permet également de réintégrer les relations dans le cadre théorique afin d'élaborer un système explicatif qui serait étendu (Lautrey, 1995).

Nous avons à cette fin choisie d'inscrire nos enquêtes de Master recherche et de thèse dans une même approche théorique, déjà existante, et qui satisfaisait aux exigences de notre démarche. Le MERSE nous a permis de tester le modèle actantiel (1986) d'Algirdas Julien Greimas²⁶⁰ (1917-1992) en l'appliquant en tant que stratégie d'analyse à notre sujet HPI sur le plan de l'accompagnement scolaire (Gassier-Bommart, 2015). Il nous apparaît plus spécifiquement aujourd'hui que la structure inhérente de ce modèle à cette particularité de faire du sujet HPI un individu épistémique au service de la recherche conceptuelle. Nous reprendrons donc les résultats de nos précédents travaux. Nous souhaitons fusionner ces premiers résultats avec ceux qui seront issus des données que nous avons choisies de ne pas traiter dans ce premier moment. Le « schéma actantiel » resservira donc de support à notre analyse afin de dépasser le caractère descriptif des études de cas que nous avons réalisées (*infra*), et les élargir à la dimension explicative.

Ce modèle a été inspiré des théories de Vladimir Propp (1895-1970) sur la morphologie des contes russes traditionnels (1928/1970)²⁶¹ mais l'analyse fonctionnelle y est élargie et systématisée dans le cadre de la théorie sémio-narrative. Cette théorie est à la fois une métathéorie de l'acte de signification et une communication participative. Comme l'a signifié Monique Linard²⁶² (1994), elle « *donne une description formelle dynamique, structurale et générative, des invariants et des mécanismes élémentaires profonds qui sous-tendent la construction narrative de nombreux récits d'action. Mais elle appuie cette description sur une théorie plus vaste, également formelle et dynamique, de la signification en général* » (p. 12). L'individu au sein de cette théorie est un sujet de la signification, c'est-à-dire qu'il est à la fois porteur de production de signification et motivé en tant que sujet intentionnel pris dans « *un contexte social réaliste de type polémico-contractuel* » (p. 13). Ce que ce modèle propose à nos enquêtes c'est une analyse fonctionnelle et structurante dynamique de l'individu épistémique au sein d'un espace-temps sémiotique déterminé, impliqué en définitive dans une situation d'apprentissage où la signification est avant tout un processus de connaissance. En tant que processus, elle est de ce fait un ensemble d'opérations de mise en forme mais aussi de

²⁶⁰ Linguiste et sémioticien d'origine lituanienne et fondateur de la sémantique structurale d'inspiration saussuro-hjelmsléviennne. La théorie de linguistique structurale élaborée par Louis Hjelmslev à partir des pensées de Ferdinand de Saussure (fondateur du structuralisme) s'appuie sur une description formelle des langues. Elle est connue sous le nom de théorie glossématique (*glôssa* en grec signifiant langue). A. -J. Greimas a été directeur d'études à l'École des hautes études en sciences sociales, et animateur du « Groupe de recherche sémio-linguistique » (EHESS/CNRS) et de l'École sémiotique de Paris. Le modèle actantiel a inspiré certains chercheurs pour élaborer une grille d'analyse qui leurs permettait de faire émerger une structure rigoureuse au sein de leur enquête (Van Campenhoudt et Quivy, 2011).

²⁶¹ Propp a enseigné l'ethnologie à l'université de Leningrad. Il s'inscrit dans le mouvement du formalisme russe et a élaboré une analyse fonctionnelle des rôles dans les contes russes traditionnels. Il s'agit d'une analyse structurale du récit sur la base de cent contes de fées russes qui lui ont permis d'identifier une matrice commune aux contes. Sa recherche est le pendant de celle de Saussure en linguistique. C. Lévi-Strauss le considérait comme un précurseur du structuralisme.

²⁶² Actuellement Professeur Emérite de l'Université Paris Ouest (anciennement Nanterre-Paris X). Ses travaux en Sciences de l'éducation traitent l'apprentissage, l'audio-visuelle et les TIC. A partir des années 80, sa recherche se centrera sur la question de la connaissance et de l'apprentissage médiatisés par ordinateur dans une démarche pédagogique différenciatrice. Elle croise principalement dans sa recherche : développement cognitif, sciences du langage, pédagogie audiovisuelle, épistémologie et intelligence artificielle.

transformation possible de ces formes ; le sens ne se limite pas au mot, il est « direction » (Greimas, 2013 ; Linard, 1994). Le lien avec notre pratique professionnelle d'orthopédagogue est manifeste. Ainsi cette théorie a permis de donner ce cadre théorique prédéfini (*supra*) à nos études de cas ; cadre dont l'absence était problématique pour aborder nos résultats d'un point de vue explicatifs et non pas seulement descriptifs. Du point de vue de l'enquête épistémologique que nous entreprenons, ce modèle permettrait de décrire les effets en termes de structure d'une part et de lois de fonctionnement d'autre part qui résulteraient de l'action clinique de l'orthopédagogue, entreprise auprès des élèves HPI en difficulté.

Pour Greimas, un discours comme un récit s'organise autour d'une quête, et l'analyse de sa structure en fait émerger la signification originelle. Le modèle actantiel est donc un dispositif destiné à analyser « toute action réelle ou thématifiée » (Hébert, 2006). Schéma narratif élémentaire, il s'élabore sur un « axe sémantique formé par l'opposition minimale binaire entre états contraires du monde que sont, par exemple, l'équilibre et la perte d'équilibre » (Linard, 1994, p. 13). Cette opposition s'inscrit dans une structure de signification particulière de type « carré logique », animée par des opérations de disjonction, négation et implication. L'intérêt de ce modèle pour notre étude est d'offrir au chercheur une possibilité certaine de synthétiser au mieux la complexité d'un cas, mais aussi de déterminer des relations structurales et hiérarchisées en son sein. En effet, il permet de décomposer une action en six composantes ou actants (sujet, objet, adjuvant, opposant destinataire, destinataire). Ces « rôles » sont par ailleurs constitutifs de catégories actantielles regroupées en trois oppositions (sujet/objet – destinataire/destinataire – adjuvant/opposant) qui forment chacune un axe de la description. Ces axes déterminent ainsi des relations humaines fondamentales que les actants établissent entre eux : relation de transmission du savoir (destinataire, objet, destinataire), du vouloir ou quête (sujet, objet) et du pouvoir (adjuvant, sujet, opposant). Le modèle opérationnel du schéma actantiel est ainsi représentable :

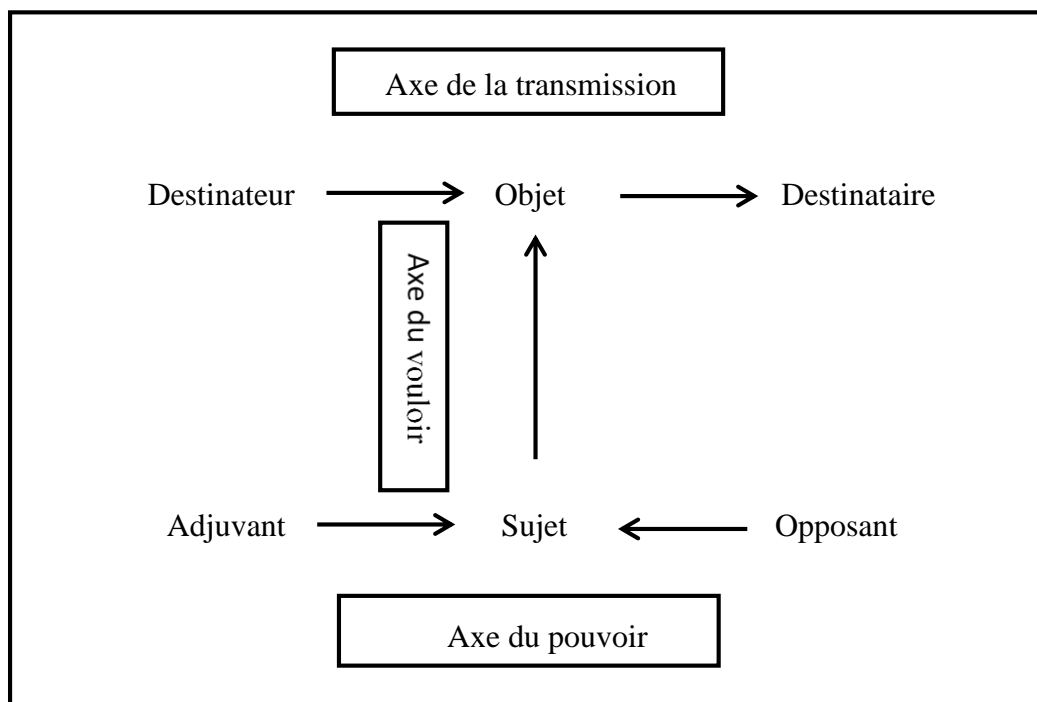


Figure 19. Modèle actantiel d'après Algirdas Julien Greimas²⁶³

Ce schéma, de base, organise ainsi autour d'un scénario canonique (perte négative/restauration positive) les relations entre les acteurs et selon leur rôle. Dans ce modèle, un actant peut être tout aussi bien un être anthropomorphe, un élément inanimé concret (une chose mais aussi une distance ...) ou un concept. L'actant peut également être individuel ou collectif. Par ailleurs, dans le cas d'un syncrétisme actantiel, un même acteur peut appartenir à plusieurs classes actantielles (ex. sujet et adjuvant). Dans ce cas, il « contient » plusieurs actants de classes différentes mais présentant des actions différentes à l'analyse. Dans ce contexte, le sujet est orienté vers un objet dans une relation de « jonction ». L'adjuvant aide à la réalisation de cette dernière à l'encontre de l'opposant. Un actant pouvant être en outre actif ou passif, des sous catégories actantielles seraient dès lors envisageables afin de nuancer le rôle de ce dernier (ex. non-opposant etc.). Le destinataire également médiateur est à l'origine de la demande de jonction entre sujet et objet ; le destinataire bénéficiant de la réalisation de la quête. La demande de jonction se déclinerait en conjonctions ou disjonctions au cours d'un scénario canonique.

L'analyse actantiale qui en découle porte dès lors sur la classification des éléments de l'action à étudier au sein de classes actantielles (Hébert, 2006). En effet, Greimas considère l'analyse fonctionnelle comme pouvant « servir à décrire le contenu des actants et donner lieu, par la suite, à la construction d'un modèle actantiel » (Greimas, 2013, p. 193). Une attitude épistémologique qui vise

²⁶³ Cette modélisation que nous proposons s'inspire de la conception d'Hébert (2006) ainsi que de celle d'Everaert-Desmedt (1989) in *sémiotique du récit*. Bruxelles, De Boeck Université, cité par Campenhoudt et Quivy (1995).

à permettre une description portant sur les relations entre les fonctions en faisant émerger d'une part des structures simples et d'autre part en explicitant des modèles de transformation possibles, issus de structures de signification. Greimas a démontré ainsi l'existence de strates hiérarchiques de structures, liées au temps : une structure fondamentale de longue durée, une structure historique de moyenne durée et une structure stylistique de courte durée ; cet ensemble de structures constituant un corpus diachronique horizontal. En d'autres termes et selon l'auteur « *tout est diachronique dans la manifestation de la signification, sauf la signification elle-même, conditionnée par notre aptitude à appréhender achroniquement, comme des totalités, des structures de signification très simples* » (p. 149) L'intérêt que nous y trouvons dans le cadre de notre recherche est « *que ces structures se trouvent ainsi situées dans le temps, et l'histoire en sort ainsi « structuralisée »* » (p. 150). En outre cette conception est transposable selon Greimas sur un plan individuel. Selon lui, « *on pourrait établir des correspondances entre les structures fondamentales et les catégories constitutives, par exemple, de la conception classique de la « nature humaine », entre les structures historiques et la modulation diachronique de l'« histoire d'une vie », tandis que les structures stylistiques rendraient compte des variations dues aux « situations de tensions » ayant des répercussions structurelles* » (p. 150). Nous pouvons donc concevoir grâce à ce modèle l'approche longitudinale à visée explicative qui caractérise notre démarche de thèse.

Le schéma actantiel aurait un caractère transposable sur le plan d'une histoire individuelle de la connaissance quant à la notion d'apprentissage. Si pour Greimas, il s'agissait d'« *un modèle de transformation des structures de la signification à partir des éléments d'appréciation contenu dans le récit* » (Greimas, 2013, p. 193), Monique Linard l'a par la suite repris et adapté aux formations d'apprentissage. Les apports croisés de la psychologie, de la phénoménologie, de l'épistémologie et de la neurobiologie impliqueraient assurément cet impératif « *d'un sujet de l'action et de la connaissance* » (Linard, 1994, p. 11). Conséquence de ses recherches, INTERACTOR²⁶⁴ est un modèle actantiel du sujet intentionnel en situation d'apprentissage. L'apprentissage y est présenté comme « *l'acte et la décision d'un sujet intentionnel, situé dans l'espace et le temps orienté par une motivation et une auto-finalité explicites ou non* » (p.12). Ainsi, l'acquisition des connaissances passerait par une modélisation souple et élargie aux notions d'intentionnalité, de motivation, de valeurs de conscience ou de méta-connaissance de son propre état, au niveau de l'apprentissage. Dans ce cadre, le schéma actantiel du récit a été transposé par M. Linard à une situation de formation de groupe afin de formaliser « *la genèse de l'action, de la communication et de l'apprentissage humain* »

²⁶⁴ C'est dans *Des machines et des hommes. Apprendre avec les nouvelles technologies*, ouvrage tiré de la thèse qu'elle soutient en 1987, publié en 1990 et réactualisé en 1996 que la dimension constructiviste de ses travaux peut-être la mieux perçue. Elle s'oppose plus particulièrement aux approches computationnelles qui viseraient à produire un élève idéal, docile et rationnel, sans autonomie ni capacités d'analyse. De 1992 à 1995, elle dirige à Lyon-Ecully un laboratoire CNRS de Sciences Humaines et Sociales consacré à divers aspects de la formation et de la communication liés aux TIC. Elle a élaboré plusieurs modèles de formation intégrant une visée expérimentale, tels Photorcit, Interactor, Hélice etc.

(p. 16). L'accent est mis dans ce modèle sur les spécificités du sujet comme de l'objet. Le premier présente deux sujets en interdépendance : le sujet d'état (description statique des caractéristiques de l'actant) et le sujet de faire (description dynamique du sujet qui réalise des opérations de transformation). De même, il y a deux sortes d'objet de quête : les objets de valeurs (ils sont de l'ordre du désir et liés directement à la performance du sujet) et les objets modaux. Ils sont eux même de deux ordres : d'une part les modaux intentionnels (vouloir, croire, devoir, savoir, pouvoir) ; ils modifient l'attitude du sujet et impactent leur faire cognitif. Et les modaux affectifs (plaisir, confiance en soi, confiance en l'autre et vouloir faire) de type psycho-affectifs et socio relationnels (Greimas et Fontanille, 1991). Monique Linard conçoit dans la description actantielle de l'apprentissage « *le récit particulier des états (l'être) et des transformations dynamiques d'états (le faire) au cours d'évènements évoluant dans le temps, de personnages en interaction tenant des rôles précis dans une situation de quête bien définie* » (Linard, 1994, p. 18). Ainsi, la logique de la « quête d'équilibre » fait que le destinataire consentant passera par quatre étapes constitutives d'un parcours canonique. Chacune de ces étapes modifie le statut actantiel du sujet ; faisant de lui un sujet virtuel (contrat initial), un sujet qualifié (acquisition de la compétence ou épreuve qualifiante) puis réalisé (preuve par la performance ou épreuve principale), et en dernier lieu un sujet reconnu (sanction ou épreuve glorifiante). Nous avons par conséquent opté pour la théorie actantielle de A. -J. Greimas en raison de son extension à l'apprentissage dans les travaux de M. Linard ; l'évolution de ce paradigme satisfaisant à nos observations sur le terrain ainsi qu'à notre intuition.

b. Transposition du modèle actantiel à la problématique de notre recherche-action

Nous avons ainsi choisi d'exploiter le modèle actantiel, modèle narratif de la connaissance, pour traiter nos enquêtes. Plus concrètement, la Gestion Mentale en tant que théorie pédagogique ne proposait pas de structure d'analyse spécifique ; la démarche d'Antoine de La Garanderie étant à caractère phénoménologique. Le modèle actantiel adapté à notre problématique permettrait par conséquent 1) de structurer l'analyse des cas, issus d'une recherche action, 2) de traiter la posture et l'action de l'orthopédaque au sein du parcours canonique que suit le sujet intentionnel. C'est pourquoi, nous avons voulu dans le cadre de ce travail étayer la théorie par cette modélisation.

Deux moments ont concrétisé notre réflexion : celui du MERSE ou temps d'exploration (Gassier-Bommart, 2015), celui de la thèse ou temps d'explicitation.

- Nous présentons ici ce premier temps sur les résultats duquel s'est construite la recherche-action de la thèse : lors de ce temps d'exploration, portant sur trois cas uniquement, présentant des caractères communs²⁶⁵, nous avons utilisé la modélisation du schéma actantiel pour

²⁶⁵ La sélection a retenu des cas « test », présentant au Profil Pédagogique des dominantes évocatives homogènes soit un cas très auditif, un cas très visuel, le dernier cas privilégiant le mouvement (*infra.*).

évaluer s'il était possible de développer le potentiel individuel des HPI en échecs scolaire en appliquant une même pédagogie adaptable à chacun ; la Gestion Mentale dans ce contexte étant celle qui a retenu notre attention depuis plusieurs années. Nous avons voulu par ce travail mieux définir l'application de cette pédagogie, avec pour cible les jeunes à haut potentiel. Nous avons établi pour ce faire un postulat d'éducabilité différentielle.

D'un point de vue méthodologique, cette recherche a eu pour objet la mise en œuvre de la compétence en tant que réalisation de soi sur un plan individuel et personnel, et sa reconnaissance d'un point de vue social²⁶⁶. D'où ces interrogations : qu'est-ce qui ferait qu'un sujet HPI décide de mettre en œuvre ses capacités afin de se réaliser dans une quête vers un « équilibre » ; au risque de générer des perturbations cognitives comme conatives de son être dans une attente incertaine de résultats à long terme ? Ne serait-il pas possible que cet équilibre ne soit pas plutôt lié à une reconnaissance, une acceptation et une gestion autre de leurs différences ? La notion d'équilibre doit cependant être relativisée en ce qui concerne nos propos. Il ne s'agit pas d'être en recherche de production d'un élève HPI idéal, homogène et rationnel. Sur ce point nous rejoignons M. Linard ... entre autres chercheurs. Il ne s'agit pas non plus d'annihiler chez ce jeune sa différence. Il s'agit tout au contraire de l'amener à se respecter dans ses différences. Question qui au-delà donc de la notion de maîtrise pose le problème du contrôle en ce qui concerne la variabilité intraindividuelle, la plasticité cérébrale et l'hétérogénéité particulière du HPI ; avec pour finalité une stabilité plus qu'un équilibre (au sens premier du terme) ; soit un juste usage de leur processus intellectuels et socio-affectifs. En définitive, nous pensons que la Gestion Mentale en tant que pédagogie de l'éducabilité cognitive aurait une place au sein des pédagogies modernes pour répondre à ces interrogations.

Nous avons donc utilisé, dans une première démarche structurelle, l'outil théorique fourni par le modèle actantiel en y apportant les adaptations nécessaires qui l'on rendu plus approprié à notre objet d'étude ; soit le développement du potentiel (Quête) par la Gestion Mentale (Adjuvant) selon un principe d'éducabilité cognitive (Objet) centré sur le sujet haut potentiel (Sujet et Destinataire du fait d'un syncrétisme actantiel), en y intégrant la variabilité intraindividuelle de ce dernier ainsi que l'impact environnemental (Opposant collectif) ; le rôle du Destinateur/Médiateur étant assumé par le pédagogue. Le modèle actantiel de l'éducabilité du haut potentiel a ainsi la structure opérationnelle suivante :

²⁶⁶ En référence aux travaux de F. Gagné (2012) et de J. Lautrey (2003, 2007) sur le développement du potentiel intellectuel et de son expression sur le plan sociétal.

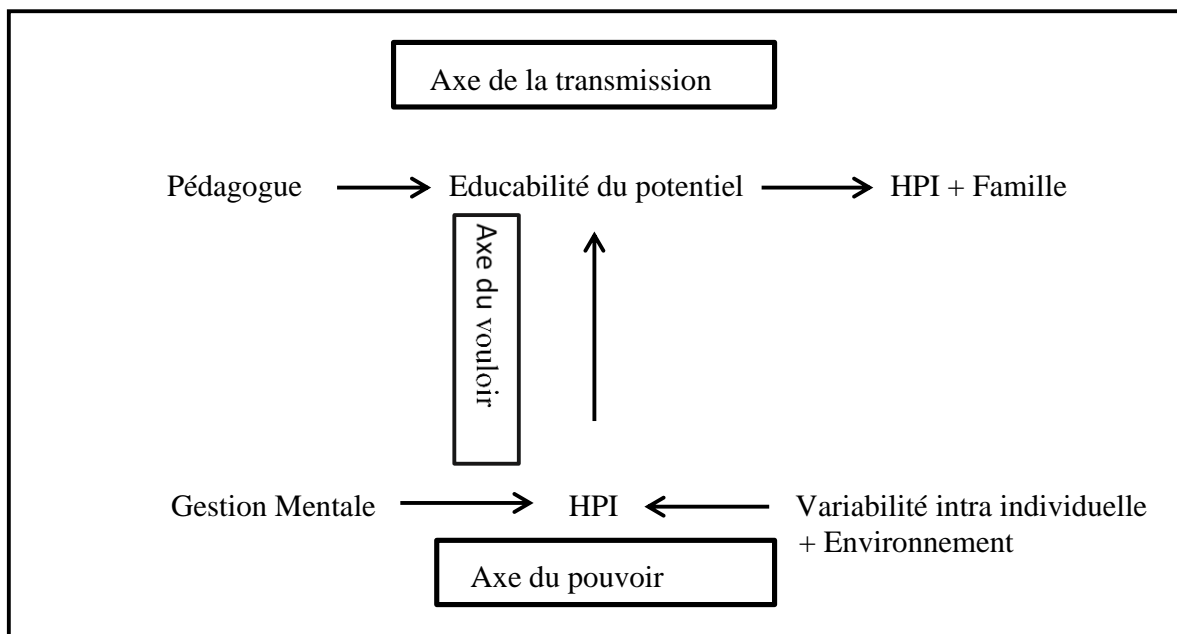


Figure 20. Modèle actantiel de l'éducabilité du Haut Potentiel Intellectuel

L'analyse fonctionnelle de ce modèle a pour objet de montrer les différentes opérations de disjonction, négation et implication caractérisant la théorie actantielle et applicable au haut potentiel ; les rôles tenus par les différents actants s'articulant dans des structures diachroniques formant les axes de la description. Ces catégories actantielles présentent ainsi :

- La Gestion Mentale dans son rapport à la variabilité intraindividuelle et à l'Environnement du jeune autour de l'axe du pouvoir.
- Le Haut Potentiel Intellectuel dans son rapport à l'Educabilité de son potentiel autour de l'axe du vouloir.
- Le pédagogue/chercheur dans son rapport au HPI et à la Famille autour de l'axe de la transmission.

Elargir ce modèle au parcours canonique du sujet intentionnel en situation d'apprentissage de Monique Linard a visé à déterminer les différentes étapes que nos trois cas auraient franchies afin de passer de l'état de sujet virtuel à celui de sujet reconnu ; adaptant ainsi la description formelle et dynamique du modèle actantiel de Greimas à un ensemble d'opérations, de mises en forme, et de transformations de ces formes dans le cadre d'un apprentissage ; cet apprentissage impliquant par ailleurs l'intentionnalité, la méta-connaissance et la motivation. Sont ainsi repris les trois axes d'application de la Gestion Mentale avec les notions de mise en projet, d'itinéraire mental ainsi que de structure de projets de sens. C'est en termes d'éducabilité que nous avons appliqué INTERACTOR au contexte de nos travaux. Ce modèle pourrait en outre fournir une analyse explicative à l'action

« formative » d'une certaine pédagogie ou issue d'une posture pédagogique particulière. Nous généraliserons donc son application aux différents sites étudiés dans le cadre de la thèse.

Le schéma suivant que nous avons proposé a en conséquence été élaboré selon les modalités d'INTERACTOR mais développé pour un seul individu en contexte scolaire :

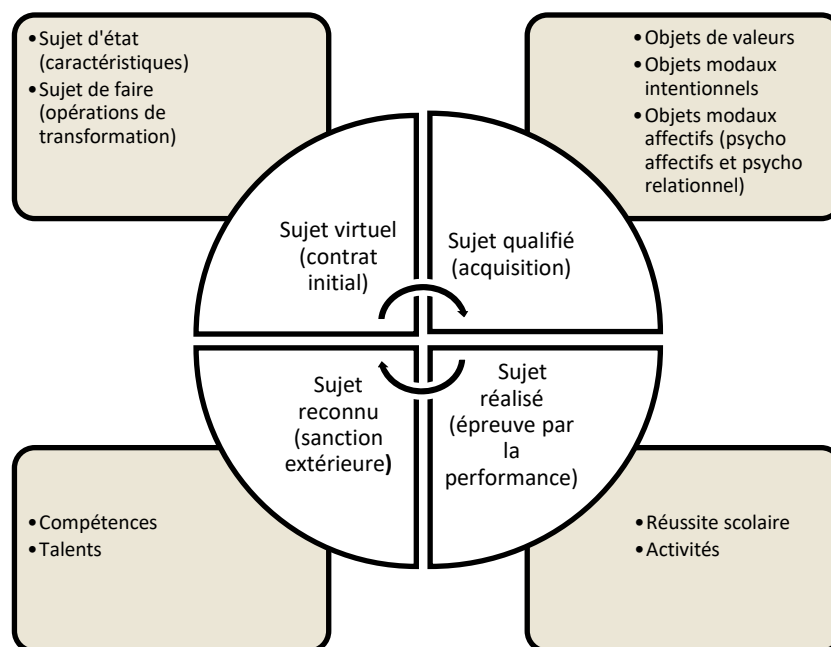


Figure 21. Transformation du sujet intentionnel selon un concept d'éducabilité

Dans ce modèle, le sujet, subdivisé en « sujet état » et « sujet de faire », se présente dans un état initial en lien avec des analyses contextuelles et historiques. Le sujet de faire, sujet actant en soi, est habité par une volonté de transformation, et donne ainsi au sujet son caractère dynamique. Le sujet applique dès lors à l'objet cette volonté. Ainsi son être en ressortira transformé. L'aide nécessaire est fournie par le destinataire ou pédagogue qui dirige le jeune en quête de l'objet à retrouver. Nous avons considéré dans le contexte de cette première étude que l'outil du pédagogue serait la Gestion Mentale. Pour éduquer un potentiel le jeune doit donc être amené à en gérer les spécificités dans le cadre d'une méta-connaissance de soi. Les objets de quête dans le modèle de Monique Linard ont aussi un double statut : un statut de performance en tant que valeurs à acquérir, et un statut modal lorsqu'il s'agit de modaux intentionnels, en lien avec la volonté, ou de modaux affectifs. Les premiers impactent le cognitif et les seconds l'affectif et le relationnel. Nous retrouvons dans cette définition les deux niveaux développés par la Gestion Mentale ; soit un itinéraire mental et une structure de sens à visée motivationnelle. En définitive, le modèle actantiel élargi à un concept d'éducabilité a procuré à l'analyse un cadre théorique adapté à notre problématique initiale de

Master Recherche. Il est le moyen qui nous a permis d'évaluer l'éducabilité du haut potentiel dans ce premier temps d'exploration.

- Dans une perspective d'explicitation, le modèle actantiel est également le moyen que nous reprendrons pour traiter d'un côté la question du sujet épistémique réflexif qui nous préoccupe dans cette thèse. Avec ce nouveau cadre, l'analyse au sein d'INTERACTOR se focalisera en effet davantage sur des éléments spécifiques centrés sur le parcours du sujet. Il s'agira de cerner les raisons qui motivent la transformation du sujet virtuel en sujet qualifié. C'est donc l'impact des modaux intentionnels comme affectifs sur l'objet de quête, soit l'éducabilité cognitive, qui sera à expliciter. De l'autre, il est aussi l'outil, pour nous fondamental, d'analyse de la posture pédagogique particulière de l'orthopédagogue clinicien. Elle se substitue désormais au pédagogue dans le cadre actantiel. Quels seraient alors les effets de cette posture sur un rapport de l'élève à lui-même ? Dans l'axe de transmission qui lie l'orthopédagogue au HPI dyssynchrone, l'accessibilité à l'éducabilité cognitive serait l'enjeu de la stabilité de ce dernier. En d'autres termes, dans un deuxième moment ou temps d'explicitation auprès d'un panel qui serait plus exhaustif de cas, ce modèle structural devra répondre à quatre objectifs : 1) signifier quels seraient les niveaux d'application de la Gestion Mentale qui impacteraient le jeune HPI dans son développement en ce qui concerne la gestion des dyssynchronies, 2) exposer aussi quand, à quel moment et pourquoi ces processus se déclencheraient, et autoriseraient une certaine évolution chez cet élève ?, 3) comprendre comment, de quelles manières, l'orthopédagogue clinicien agirait auprès d'un sujet actif, 4) concevoir les effets de cette action dans la réalité sociale de l'Elève à Besoins Educatifs Particuliers, décrocheur ou en grande difficulté scolaire.

Pour finalement corrélérer ce corpus de questions à la théorie actantielle, nous pratiquerons une première analyse en « *pattern matching* » sur plusieurs études de cas ou sites (Albarello, 2011) que nous approfondirons dans un second moment par une analyse en « *process tracing* » sur des cas complémentaires (Dumez, 2007). Nous reviendrons sur la justification de ce choix d'outils méthodologiques dans le chapitre suivant. Ce que nous voulons défendre ici c'est l'usage d'une stratégie bien précise qui nous permette de mettre en relation les cas et le modèle actantiel. Selon Luc Albarello²⁶⁷, professeur de sociologie à l'Université Catholique de Louvain (UCL), « *cette stratégie signifie que les résultats obtenus*

²⁶⁷ L. Albarello, fondateur de Sonecom, un bureau de récolte des données en Sciences humaines, défend une approche « moderne » et inédite de l'étude de cas sur la base des pratiques en Sciences de gestion et en marketing mais qu'il a adaptées aux Sciences sociales. Il enseigne, à l'UCL, les cours de méthodologie de la recherche en Sciences de l'éducation et en politique économique et sociale (niveau master), ainsi que dans le certificat interuniversitaire en évaluation des politiques publiques.

sur le terrain (relations entre les faits, différences entre les sites, type de configuration observées) sont examinés en regard avec les modèles que le chercheur avait imaginés au départ de sa recherche et en fonction de la théorie qu'il avait mobilisée » (Albarello, 2011, p. 105). En d'autres termes, nous rechercherons une logique d'appariement entre les sites afin de comparer les phénomènes empiriques avec les phénomènes proposés par la théorie actantielle. Toujours selon cet auteur, un modèle théorique proposé au départ de l'analyse contient généralement « une sorte de chaîne logique découvrant les causes et les effets d'un phénomène » (p. 107). Or, le modèle actantiel que nous avons sélectionné sur le plan théorique est bien construit autour d'un enchaînement logique de type causes/effets. Ainsi, le scénario canonique de ce modèle devrait nous amener à identifier d'une part les causes et d'autre part les effets d'une certaine posture pédagogique appliquée à un élève en grande difficulté scolaire.

A la question que nous nous étions posée en premier lieu sur l'existence de moyens pédagogiques qui pourraient être à l'origine de la mise en œuvre, par un sujet en échec scolaire, de ses capacités pour se réaliser au sein d'une quête personnelle, une reconquête en quelque sorte de son identité cognitive et affective, nous avons répondu par l'action pédagogique de la Gestion Mentale ; une pédagogie se centrant sur l'éducabilité cognitive de l'élève, dans le respect des différences interindividuelles. C'est bien ce phénomène qu'une première analyse actantielle nous a permis d'explorer, d'évaluer également (Gassier-Bommart, 2015). Lors du temps d'explicitation de la thèse, le schéma actantiel élargi à la posture de l'orthopédagogue sera de fait notre « outil théorique » de référence lors d'une deuxième analyse actantielle, en termes d'effets cette fois-ci sur les dyssynchronies du HPI, à partir des résultats et des discussions qui seront issues des études de cas. Notre propos, désormais à vocation explicative, sera d'interroger une certaine pratique de l'orthopédagogue dans un contexte d'enquêtes épistémologiques sur l'apprendre à l'aide du modèle actantiel.

3. Hypothèses de recherche : éprouver une pratique clinique ?

a. Hypothèse principale : un travail introspectif particulier de l'orthopédagogue avec l'EBEP ?

En tant qu'orthopédagogue clinicienne, nous nous interrogeons sur l'efficacité de l'éducabilité cognitive sur l'inclusion scolaire des élèves en grande difficulté. Il nous semble que les pédagogies « cognitives » qui nous ont interpellée sur le plan professionnel agiraient en effet à titre curatif mais aussi préventif auprès des Elèves à Besoins Educatifs Particuliers ou EBEP pour l'institution scolaire. Elles sont cependant méconnues et peu pratiquées ; nous avons en l'occurrence centré nos travaux universitaires sur la Gestion Mentale en tant que pédagogie de l'éducabilité

cognitive par la connaissance de soi. Le concept d'éducabilité cognitive motive donc nos recherches comme notre pratique professionnelle en tant qu'« indépendant ». Nous voulons croire que l'éducabilité cognitive, dans une dynamique appliquée à la différence individuelle, serait un moyen qui favoriserait une inclusion au quotidien de ces jeunes en échec dans un établissement scolaire classique, publique ou privé. Ce concept une fois reconnu pourrait tout à la fois dégager des perspectives d'aides adaptées à ces enfants à titre préventif, et favoriser un accompagnement différencié lorsque l'échec s'installe au quotidien. Cette conception a été mise à l'épreuve de la pratique professionnelle comme de l'analyse universitaire. Il y a donc là, à la fois, une intuition heuristique et une préparation théorique que nous souhaitons confronter à la recherche empirique dans l'exercice de la thèse.

Rappelons que du point de vue théorique, nous avons en premier lieu examiner une pratique professionnelle nouvelle, apparue en France courant 2010, et se développant de façon relativement décousue depuis 2016. Les orthopédagogues cliniciens français ont en effet instauré des pratiques professionnelles certes innovantes mais variant selon leur formation initiale, leur intuition aussi. Pour certains, l'influence du modèle orthopédagogique québécois est bien présente. Tous se sont sensibilisés à la Gestion Mentale. Un organisme de formation résulte même de cette mouvance (*supra.*). Si l'apparition, le développement et une certaine coordination de cette catégorie socioprofessionnelle est indéniable, les propositions diffèrent cependant sensiblement d'un praticien à l'autre. C'est pourquoi nous avons d'abord cherché à comprendre, dans cette thèse, les raisons de leur émergence en France, puis voulu analyser les pratiques les plus communément admises chez eux, avant de présenter enfin une possibilité parmi celles-ci. C'est un fait que d'un côté la crise scolaire des dernières années a permis l'émergence ou l'expansion de catégories socioprofessionnelles non-enseignantes venues étayer les pratiques enseignantes auprès des élèves en grande difficulté. Les diverses réformes consécutives des dernières années ont, à notre avis, renforcé la demande enseignante d'aide pour les cas difficiles. Par ailleurs, la volonté inclusive institutionnelle, depuis 2013, et la disparition progressive des structures médicalisées à destination des jeunes en situation de handicap, a intensifié un processus d'accompagnement de la difficulté scolaire au sein de classes ordinaires non préparées aux demandes de l'Education nationale. Peut-être que ce contexte, comme au Québec à partir des années 60, serait le responsable du développement aujourd'hui à la fois rapide et anarchique des orthopédagogues cliniciens en France.

Nous nous inscrivons nous même professionnellement dans ce champ éducatif nouveau, et avons lié notre expérience de terrain à une formation en sciences de l'éducation dans la perspective de mieux comprendre les enjeux d'une pratique indépendante et précoce de l'orthopédagogie (2009). Notre réflexion s'est orientée d'un côté sur les Elèves à Besoins Educatifs Particuliers ou EBEP, de l'autre sur l'éducabilité cognitive. Sur ce dernier point, les travaux de Maryvonne Sorel, et plus

particulièrement son modèle systémique des interactions entre les différentes variables de la situation pédagogique (1994), nous ont été d'une aide précieuse pour positionner l'action pédagogique dans ce champ bien particulier de l'éducabilité et la définir plus précisément. L'éducabilité cognitive est encore de l'ordre du paradigme pour cette auteur. Médiation, formation aussi, définissent ce domaine pédagogique en devenir, et renvoient au processus former du triangle pédagogique ; un processus souvent occulté par les plus classiques approches éducatives ayant trait à la transmission des savoirs ou à la didactique des apprentissages. Or ne serait-ce pas là que se situerait l'action clinique de l'orthopédagogue ?

Bien que notre démarche soit pédagogique, nous avons été sensible aux propositions de la psychologie. Ce n'est pas nouveau que pédagogie et psychologie entrecroisent leur domaine. Alfred Binet, le premier, est une ressource certaine pour cette thèse, à titre personnel comme en ce qui concerne la Gestion Mentale ; pédagogie que nous avons exploitée en ce qui concerne notre praxie, et parce que Binet a aussi influencé la pensée de son auteur. Cette influence commune n'est pas étrangère à notre choix. Binet avec l'orthopédie mentale (1909) aurait, en cela, posé très tôt finalement un cadre à la pratique de l'orthopédagogie française. De son côté, Antoine de La Garanderie a donné à notre pratique son contenu. Il nous est en effet apparu qu'une pédagogie de l'éducabilité cognitive et plus précisément la Gestion Mentale pourrait être un des outils de l'orthopédagogue. Depuis plus de dix ans maintenant nous avons posé des diagnostics pédagogiques sur une base introspective pour établir le profil épistémologique d'élèves en grande difficulté scolaire. Le suivi qui en a résulté corrélait alors ce Profil à des propositions pédagogiques plus classiques avec la visée de réintégrer un élève décrocheur au sein du système scolaire ordinaire.

Nombre d'entre eux sont des Elèves à Haut Potentiel (EHP) dyssynchrones. Nous devons cette approche de l'hétérogénéité chez le Haut Potentiel Intellectuel (HPI) à Jean-Charles Terrassier (1977). Pour ce psychologue, ce syndrome caractériserait le développement naturel du HPI. Il ne serait donc pas exclu de pouvoir intervenir sur cette dyssynchronie du point de vue de l'orthopédagogue. Cela implique cependant de comprendre le haut potentiel selon la mouvance contextualiste qui considère dans cette notion à la fois les capacités innées et les acquis chez ce jeune. François Gagné est un des auteurs à soutenir cette thèse à laquelle nous adhérons. Son Modèle Différenciateur de la Douance et du Talent ou MDDT 2.0 (2012) illustre cette conception du HPI. Dans ce cadre, l'orthopédagogue clinicien aurait, selon nous, la posture d'un catalyseur environnemental qui favoriserait la transformation des capacités du HPI, ou habiletés, en compétences et talents. Les HPI dyssynchrones constituent par conséquent la population des cas que nous avons définis pour analyser l'intervention et étudier la médiation de l'orthopédagogue clinicien.

Par ailleurs, les orthopédagogues cliniciens au Québec doivent leur renouveau actuel à l'intérêt qu'ils ont porté aux neurosciences. Les universités du Québec comme de Belgique, qui

proposent aujourd'hui des cursus de formation de type master aux futurs orthopédagogues, s'y réfèrent en effet largement. Nous ne sommes pas non plus étrangère à cette influence. Tout un corpus de recherches dans ce domaine motive par conséquent nos travaux. Très rapidement les potentialités de la plasticité cérébrale se sont imposées à nos réflexions sur l'éducabilité cognitive, avec l'idée que la seconde pourrait agir sur la première. Ce présupposé, nous l'avons partagé avec Maurice Reuchlin (2006) lorsque la question du développement des processus conatifs individuels est en jeu. Avec la plasticité du cerveau, les conceptions psychologiques linéaires qui justifiaient son développement ne sont plus. La variabilité intraindividuelle défendue par M. Reuchlin, et J. Lautrey notamment, la vicariance aussi chez A. Berthoz (2013), justifient désormais la diversité de la pensée individuelle lorsque la plasticité cérébrale est en jeu. Olivier Houdé, ancien instituteur, s'interroge de son côté sur le processus d'inhibition. Sa théorie du néo darwinisme sélectionniste pourrait ouvrir le champ pédagogique à une action qui ciblerait le processus d'inhibition. Le psychologue a aujourd'hui montré, *via* l'imagerie cérébrale, que le Cortex Préfrontal VentroMédian (CPVM) est le siège d'un système heuristique dont l'arbitrage permet à la cognition d'évoluer de la spontanéité initiale à l'abstraction. Or, il ne serait, selon nous, pas exclu que certaines actions orthopédagogiques agissent sur ce niveau cérébral.

Nous pouvons dès lors formuler, pour notre thèse, l'hypothèse suivante : il se pourrait en effet qu'un travail introspectif sur le souci d'une connaissance de soi, et de nos « gestes cognitifs » plus précisément, effectué avec un pédagogue spécialisé, auprès d'un jeune en difficulté scolaire redonne à ce jeune une dynamique de l'apprentissage ? Cette hypothèse est de fait ce fil conducteur ou encore cette charnière sur laquelle nous avons construit nos travaux depuis plusieurs années. Elle est notre proposition qui anticiperait une relation entre l'orthopédagogue clinicien, une *tekhnè* visant la pratique introspective sur les bases des propositions de la Gestion Mentale, et le HPI dyssynchrone en tant qu'EBEP. Ainsi ce concept d'éducabilité cognitive que nous défendons pourrait rendre compte d'une posture pédagogique spécifique d'une certaine pratique de l'orthopédagogie, visant à contrecarrer l'échec réel ou potentiel des élèves atypiques ; leur permettant grâce à une meilleure connaissance de soi, de leurs normes individuelles aussi, d'être finalement plus « acceptant », plus souple également, envers les normes externes d'un système scolaire encore problématique pour eux ?

b. Un corpus d'hypothèses secondaires

Un corpus d'hypothèses complémentaires découle conséquemment de cette hypothèse, générale dans le cadre de cette enquête épistémologique sur l'apprendre que nous avons entreprise. Nous avons en effet exploré une certaine conception de l'éducabilité cognitive dans notre pratique, or la Gestion Mentale serait une des pédagogies qui interviendrait au plus près sur et avec le sujet, dans ce contexte ? La Gestion Mentale offrirait une alternative pédagogique à l'apprenant ; sur la

base de la connaissance de soi, et avec égard pour les différences, parce qu'elle observe l'écart, la différence ? Elle contribuerait à instaurer une dynamique psychique qui respecterait la diversité chez un jeune HPI ? Elle autoriserait sa « différence psychique », et serait ainsi une interface qui pourrait le guider dans une démarche d'autopsie, de gestion de soi et d'altérité. Une interface, dans sa définition de 1962, est en effet un lieu d'interaction entre deux systèmes ou encore un dispositif destiné à en assurer la connexion (DHLF, 2012). Dans notre propos il s'agirait d'une rencontre pédagogique particulière par le biais de la Gestion Mentale entre un individu épistémique et le système éducatif. Les questions de diversité, de dynamise et de développement sont les aspects déterminants de cette question, en réaction à une situation scolaire encore fragile. C'est pourquoi, dans une perspective épistémologique sur l'apprendre, l'éducabilité cognitive par le biais de cette pédagogie pourrait avoir un rôle à tenir dans le renouvellement pédagogique actuel vis-à-vis des EBEP, dont les HPI dyssynchrones.

C'est cette deuxième hypothèse provisoire que nous aimerions confronter aux recherches sur la neuroéducation. A ce propos, nous réfléchissons aux effets de la Gestion Mentale, à des conséquences possibles sur les processus d'individuation de l'élève en souffrance scolaire. Quels seraient la place et le statut de la conscientisation dans un processus d'éducabilité ? La technique introspective, le Dialogue Pédagogique sont-ils les outils d'une *tekhnè* attendue pour permettre cette conscientisation ? En quoi est-ce qu'une pratique de la Gestion Mentale ouvrirait, avec certitude, le sujet à lui-même ? Il nous semble que ces observations sur soi, une compréhension causale du Moi et de mes différences en termes d'oppositions, de distinctions dynamiques pourraient opérer sur les processus d'inhibition et de vicariance. Ce n'est certes pas l'objet de cette recherche que de valider cette supposition. Nous n'en avons pas les moyens. Il faudrait, pour cela, faire appel à l'imagerie cérébrale pour infirmer ou confirmer cette conjecture, mais il se pourrait cependant que cette action pédagogique agisse précisément sur le Cortex VentroMédian d'un sujet ; stimulant les fonctions d'arbitrage du cerveau telles que décrites dans les recherches d'Olivier Houdé et de l'équipe du LaPsyDé (UMR CNRS 8240, <https://www.lapsyde.com/le-laboratoire>). Cependant en l'état, au regard de notre recherche, cette présomption ne restera au demeurant qu'une hypothèse.

Notre réflexion nous a conduite à vouloir identifier la place que pourraient revêtir les processus d'individuation dans la pensée éducative moderne. Il n'est donc pas exclu que la gestion des différences intellectuelles respecte le dynamisme d'un individu dans sa diversité en lui autorisant une inclusion institutionnelle d'un point de vue éducatif. Elle pose par conséquent la question des facteurs œuvrant à cette fin. En effet, si les techniques de l'ascèse traditionnelle fortifient l'homme averti, ce n'est pas sans un accompagnement préalable. Si l'ascèse (*askêsis* en grec ancien) renvoie aux exercices ayant trait à une discipline, la manière habituelle de concevoir celle-ci suppose une renonciation à soi de plus en plus stricte (DHLF, 2012). C'est là la définition judéo-chrétienne de

l'ascèse, mais ce n'est pas celle que nous entendons lorsque nous l'employons. Il faut, pour saisir notre position, se référer aux cours de Michel Foucault au Collège de France (Foucault, 2001). Plus précisément à la deuxième heure de celui du 24 février 1982. On peut ainsi lire, dans *L'herméneutique du sujet*, que l'ascèse « chez les Anciens avait un sens profondément différent. D'abord parce qu'il ne s'agissait évidemment pas d'arriver, au terme de l'ascèse comme à son point de mire, à la renonciation à soi. Il s'agissait au contraire, par l'askêsis, de la constitution de soi-même » (Foucault, 2001, p. 305). En ce sens défendu par Foucault, l'ascèse a l'objectif de parvenir, par toutes une série de pratiques, à un certain rapport de soi sur soi. En dehors de tout renoncement, il faut comprendre ici une acquisition de quelque chose qui permettrait de protéger le soi mais aussi d'y accéder. Cette conception prise aux philosophes des I^{er} et II^{ème} siècles après JC, rappelée, développée également ici par Foucault, fonde le but ultime de l'ascèse non pas sur la contrainte mais sur l'instruire ; ce que les Grecs appellent la *paraskeuê* ou *instructio* pour les Latins. Dans cet entendement de l'ascèse, Foucault insiste sur un impératif : celui de se « doter » pour préparer son avenir, de créer une *paraskeuê* : « une préparation à la fois ouverte et finalisée de l'individu aux événements de la vie » (p. 306) ; soit de concevoir un équipement, fait d'un certain type de discours (*logos*) qui s'ajusteraient à ce qui pourrait se produire, une mémoire d'acte aussi, ou encore une structure de transformation du discours pour un dire-vrai « *mode d'être du sujet* » (p. 312). Transférez cette conception d'une ascèse qui viserait le souci de soi, pose à la pratique de l'orthopédagogie qui s'y prêterait, un certain nombre de questions : quel serait alors le statut de la médiation de l'orthopédagogue clinicien ? Sur le modèle québécois, quelles seraient les options qui s'offriraient à ce praticien encore « atypique » dans le champ éducatif français : objectivation participante de l'enseignant ou médiation pédagogique heuristique du praticien indépendant ? En d'autres termes, c'est définir ou du moins mieux comprendre les implications d'un choix professionnel pour l'orthopédagogue ; entre un enseignant spécialisé, formé à l'orthopédagogie mais plus « scolaire » ; une des options québécoises, ou une profession indépendante, plus innovante peut-être en termes de pratiques parce que visant cette forme d'ascèse.

La question de la professionnalisation de l'orthopédagogue français dans ce contexte ne saurait par conséquent être oubliée. Elle serait un des effets de cette recherche sur l'éducabilité cognitive, dans la perspective d'une éducation aux différences. Cela définirait en conséquence un nouveau statut du pédagogue. En d'autres termes, comment penser la fonction du maître aujourd'hui ? Si le modèle québécois n'exclue pas la double charge enseignante et orthopédagogue, le maître scolaire peut-il être aussi le maître du souci de soi ? Doit-il, ou peut-il, assurer cette polyvalence dans l'enseignement traditionnel ? Ou Faut-il penser à une spécialisation, à une complémentarité des pratiques ? En d'autres termes, quelle pourrait-être la posture de l'orthopédagogue en France aujourd'hui ? Nous supposons qu'une médiation orthopédagogique visant un retour sur soi, ou de

connaissance de soi, aurait des effets sur le devenir du sujet, son autonomie et son émancipation. Un sujet qui par essence serait singulier tant en raison de son développement intrapsychique que dans la temporalité de son vécu. Un sujet qui serait « processuel » dans la perspective d'un devenir social. L'action pédagogique pourrait permettre à l'individu épistémique en situation d'apprentissage de devenir un sujet réflexif historico-culturelle dans l'esprit d'un souci de soi emprunté aux anciens ?

4. Défense de l'étude de cas

a. Les raisons du choix

Il faut s'arrêter sur le titre d'un des derniers articles d'Alfred Binet et Théodore Simon qui, du fait de son humour « décalé », nous a amené à envisager l'étude de cas en tant qu'outil possible de la recherche. Avec « L'intelligence des imbéciles » (1908), avec cet effet de style que le titre de cet écrit induit ; entre sens premier voulu par les auteurs et cette idée plus contemporaine qui laisserait à penser que nul n'est idiot, nous avons immédiatement pensé éducatibilité d'une part, et méthode concrète pour l'étudier d'autre part. Or, les auteurs à la fin de cet article nous conseillent à ce sujet : *« nous signalerons comme exemple logique de la révolution que nous présageons une nouvelle méthode pour mesurer les phénomènes de conscience ; au lieu de mesurer l'intensité de ces phénomènes, ce qui a été l'ambition si vaine, si folle de la psycho-physique, on mesurera l'effet utile des actes d'adaptation et la valeur des difficultés vaincues par eux ; c'est là une mesure qui n'est pas arithmétique, mais qui permet une mise en scène linéaire, une hiérarchie entre les actes et entre des individus différents, jugés d'après leurs pouvoirs »* (Binet et Simon, 1908, p. 146). Notre proposition méthodologique est donc, en suivant ce précepte, d'étudier des cas dans la perspective d'une recherche-action avec l'objectif d'une intervention sur et avec l'élève à Haut Potentiel Intellectuel dyssynchrone. Cela implique une démarche participative continue de notre part en tant qu'agent au sein de la structure et dans l'évolution du cas. Ce contexte de recherche nous donnera une liberté suffisante pour agir et produire des effets analysables tant dans l'environnement externe du jeune que sur ses comportements. En d'autres termes, nous devons considérer le cas dans sa dimension spatiale mais aussi dans sa temporalité, en ce qui concerne les effets de cette action, et pour déterminer l'impact de la démarche pédagogique que nous défendons sur les différences individuelles et les spécificités de l'apprenant HPI.

Nous avons pu tester l'efficacité de cette méthode dans une première enquête (Gassier-Bommart, 2015). L'éclairage de la psychologie différentielle a confirmé l'idée que l'intelligence de ces jeunes était globalement hétérogène, mais aussi que celle-ci avait un caractère multidimensionnel. Ainsi la variabilité intraindividuelle serait une constante et ferait d'un jeune HPI quelqu'un d'unique. Les travaux par ailleurs en psychologie développementale ont ouvert le champ à la plasticité cérébrale et à l'idée d'éducatibilité de ce potentiel. A partir des recherches récentes sur les intelligences

multiples, nous avons ainsi démontré que ces jeunes pouvaient « apprendre à apprendre leur fonctionnement » avec une pédagogie adaptée à leur personnalité, au-delà de l'acquisition traditionnelle des savoirs. Former à la connaissance de soi est donc de l'ordre du possible. Mais cette recherche ne s'appliquait qu'à trois cas. Nous les reprendrons dans le cadre de ce travail mais en y associant six autres cas afin non seulement de valider ou de corroborer nos précédents résultats ; au risque de les infirmer par l'élargissement de cette étude, mais surtout de les inscrire dans une généralisation explicative sur la base d'une enquête épistémique sur l'apprendre. Nous optons à cette fin et dans le cadre de cette recherche de thèse pour une démarche à caractère anthropologique. Une anthropologie scientifique fondée sur la description ethnographique (Anderson-Levitt, 2006 ; Rivière, 1999). Une ethnométhodologie fondée par les travaux d'Aaron Cicourel qui inscrit *de facto* nos analyses de sites sur les trois plans de la structure, du cognitif et de l'interaction sociale (Clément, 2018). Un champ anthropologique précis qui a en conséquence motivé notre choix méthodologique de réaliser un certain type d'études de cas.

Parce qu'« *analyser un cas c'est s'immerger dans un contexte profondément humain* » (Albarello, 2011, p. 71), nous voulons préciser la teneur de notre choix à la fois en raison de notre posture d'acteur dans le contexte de ce type de recherche, mais aussi dans un deuxième moment en raison des biais que posent toute recherche où une forme de subjectivité est impliquée. Un choix pour un outil méthodologique que nous avons défendu précédemment dans le contexte du MERSE, sur la base des analyses faites par Luc Albarello (2011), et que nous reprenons dans notre thèse. Sa perception moderne, multiple et pluridimensionnelle du cas est en effet au plus proche du champ anthropologique de la recherche épistémologique que nous avons adoptée.

b. Objectifs

Nous sommes toute aussi consciente que choisir l'étude de cas en tant qu'instrument de recherche est relativement inhabituel en ce qui concerne les travaux en sciences sociales. Cependant comme l'a précisé Luc Albarello, « *l'étude de cas est une méthode en soi (...) elle est, au même titre que les autres méthodes d'observation en sciences humaines, apte à vérifier empiriquement des hypothèses de recherche* » (2011, p. 13). Aussi, elle peut s'avérer pertinente et efficace si elle est menée avec rigueur. En outre, elle concernerait plus particulièrement les sciences de l'éducation (Dupriez, Préface *in* Albarello, 2011, p. 11). Nous avons donc opté pour cet outil particulier de recueil de données ; en premier lieu, en raison de la nature de notre profession d'orthopédagogue qui s'en rapproche ; et par la suite, parce que les sciences de l'éducation impliquent aussi une polyvalence interdisciplinaire que le cadre d'une anthropologie « scientifique » autorise. Comme l'a très justement exprimé A. J. Greimas, « *le cloisonnement actuel des sciences humaines fait souvent oublier qu'elles sont toutes des sciences de la signification ; l'éloignement des micro-univers dont elles se trouvent*

appelées à s'occuper ne permet pas toujours d'apercevoir qu'ils possèdent, tant sur le plan de leur manifestation brute qu'au niveau des modèles que les disciplines élaborent pour en rendre compte, un grand nombre de propriétés structurelles et fonctionnelles communes » (Greimas, 2013, p. 141). Dans nos différentes enquêtes, nous avons ainsi été amenée à explorer des dimensions psychologiques, pédagogiques et anthropologiques via le filtre que représente la théorie actantielle appliquée au cas.

Si une étude de cas vise plus précisément à étudier un lieu, une entité ou un site, et plus spécifiquement les liens logiques d'action en présence, ou le décodage des processus de restructuration, la définition de L. Albarello est cependant plus large. Dans la préface de son livre *Choisir l'étude de cas comme méthode de référence* (2011), Vincent Dupriez la résume ainsi : « *l'étude de cas se caractérise par la volonté du chercheur de ne pas dissocier le phénomène de son contexte et au contraire de prendre en compte dans l'analyse les relations entre le phénomène et son contexte, en étant ouvert à une pluralité de dimensions, inscrites dans une perspective historique* » (p. 7). Nous pouvons constater que les plans d'étude de l'ethnométhodologie selon Cicourel sont clairement établis dans ses propos. Est-il alors possible d'étudier l'émergence d'un individu épistémique historico-culturel dans ce cadre précis ? nous pensons que oui. *In fine* cette position que nous adoptons donnerait un caractère épistémologique à la démarche du chercheur dans un contexte bien spécifique qu'il doit donc établir. En effet, dans une étude de cas la difficulté relève d'un postulat qui veut que les frontières entre le phénomène et le contexte soient difficile à cerner. Ce postulat « *est fondamental et quasiment fondateur de la méthode* » (Albarello L., 2011, p. 19). Elle l'inscrit aussi dans une perspective historique et donc longitudinale que nous retenons pour cette étude. Dans le cas de notre démarche, nous allons donc examiner les effets d'une intervention pédagogique, d'un certain type, sur la population des HPI dyssynchrones en difficulté scolaire. L'objet de la recherche portant sur un projet : celui d'expérimenter et développer une posture pédagogique innovante peut-être, originale aussi, que favoriserait cette situation.

Par ailleurs, selon Albarello, un cas doit également avoir une dimension sociale. Aussi doit-il faire interagir plusieurs intervenants. Cette conception du cas est certes non conventionnelle mais selon l'auteur, elle est nécessaire en sciences sociales. Ainsi « *des acteurs sont en présence les uns avec les autres, des logiques d'action collectives sont mises en œuvre, des relations d'interdépendance se développent, des interactions se structurent* » (Albarello, 2011, p. 21). En conséquence, un ensemble d'actants et de facteurs devra être pris en compte par l'étude, constituant en soi le site. Au sein des cas que nous retiendrons sujet, objet, destinataire, adjuvant et opposant, éléments constitutifs du schéma actantiel, devront être analysés et confrontés les uns vis à vis des autres afin de déterminer d'éventuelles interactions structurelles.

Nous nous sommes investie professionnellement comme au niveau de nos recherches sur la compréhension de la différence aux niveaux intra et interindividuels et, en conséquence, sur les pédagogies proposant une éducatibilité de cette différence ; peu nombreuses cependant. Nous avons retenue celle qui s'adressait à tous les apprenants avec ou sans troubles particuliers : la Gestion Mentale. En amont de toute velléités de remédiation, c'est dans un accompagnement pédagogique régulier et par la médiation que le praticien interagit avec son élève. Nous avons voulu pour ce faire étudier les spécificités du haut potentiel car le contexte éducatif scolaire est une problématique qui agit parfois de façon cruciale sur cette population. Il peut engendrer échecs si ce n'est décrochage scolaire. Ces différents facteurs sont à l'origine de notre choix méthodologique. Toutefois la dimension psychologique de ce travail aurait impliqué une approche exploratoire et la dimension psychopédagogique, une éventuelle démarche statistique. Or, ces deux démarches nous apparaissent comme étant à visée généraliste avec l'objectif de dégager possiblement des phénomènes communs aux sujets étudiés à l'issue de la démarche de recherche ; phénomènes significatifs d'un comportement global d'une population. Or, nous l'avons montré, notre réflexion vise à faire émerger, à analyser et tenter de comprendre les cas particuliers, non comme des exceptions à écarter, mais comme des caractéristiques permanentes selon une conception propre à la psychologie différentielle. Aussi avons-nous, finalement, opté pour des études de cas, démarche originale empruntée à la tradition ethnologique.

c. Instrumentalisation du cas

Dans cette perspective, nous avons sollicité les témoignages de jeunes HPI que nous avons suivis en tant qu'orthopédagogue clinicienne, dans le cadre défini par la pratique professionnelle québécoise de l'orthopédagogie. Rappelons que celle-ci se base sur un certain type de diagnostic afin de déterminer quelles seraient les formes d'un accompagnement scolaire somme toute plus didactique (*supra.*). Le Profil Pédagogique en Gestion Mentale leur a été appliqué afin d'obtenir un diagnostic épistémologique sur l'apprendre de chacun. Par la suite, l'action du suivi devait les amener à apprendre à gérer ce Profil dans le cadre scolaire ; point essentiel de notre thèse. Mais cet « impératif » n'exclut cependant pas une démarche complémentaire qui 1) porterait sur un ajustement méthodologique aux besoins pédagogiques de l'élève ; exprimés par celui-ci lors de son Profil, 2) viserait par ailleurs à les former aux implicites rédactionnels des attendus scolaires ; trop souvent méconnus par cet élève en échec. Il est donc entendu que la démarche orthopédagogique pour laquelle nous avons optée ne se résume pas à la seule pratique de la Gestion Mentale mais que cette théorie en est la dynamique. Leurs parents ont en outre participé à cette enquête. Nous analyserons le cas de ces jeunes sur un plan psychologique, au niveau de leur hétérogénéité et de leurs dyssynchronies, nous considérerons le développement de leurs capacités et de leur personnalité dans une perspective

longitudinale à la suite de l'action pédagogique de l'orthopédagogue-chercheur. Nous avons pour ce faire multiplier les informations en les confrontant au sein des études de cas. Afin de faire aboutir cette recherche dans la dynamique souhaitée, nous l'aborderons donc avec la posture d'un anthropologue autant au niveau de l'approche scientifique ethnographique que lorsque que nous analyserons les sites avec l'éclairage de l'anthropologie cognitive (*supra*).

Notre recherche étant une enquête épistémologique sur l'apprendre à visée explicative, elle ne peut se limiter à peu de cas. Elle devra, pour respecter cette dimension et dépasser la simple compréhension d'un site, impérativement confronter, comparer ou opposer une variété de cas. Si un cas est en effet généralement un travail de nature exploratoire visant à décrire au plus juste un cas remarquable afin de faire émerger de nouvelles hypothèses, l'étude de cas peut être aussi comprise autrement et, dans la conception d'Albarello, « *s'inscrire dans une dimension théorique à part entière* » (Dupriez, préface in Albarello, 2011, p. 8). Le chercheur, en ne se limitant pas à un seul cas mais en élargissant sa recherche sur plusieurs, pourrait infirmer ou confirmer les hypothèses de recherche d'une part, et d'autre part tendre à enrichir un modèle théorique par leurs analyses approfondies et répétitives. C'est pourquoi la méthode de l'étude de cas que nous avons adoptée « *s'inscrit davantage dans une perspective holistique ou systémique, avec pour ambition de proposer un schème d'interprétation global, susceptible simultanément de donner du sens à un agrégat de phénomènes et dans les situations les plus favorables, de prévoir l'évolution d'un phénomène* » (p. 9). Nous voulons donc aborder cette dimension particulière de l'étude de cas dans notre recherche. Dans ce contexte, nous sélectionnerons neuf cas, trois cas issus de nos enquêtes antérieures et six autres nouveaux cas qui viendront compléter cette première étude.

Nous voulons que ces cas soient représentatifs de notre problématique, exhaustifs et homogènes dans leur expression au niveau du cadre théorique. Bien que chacun de ces cas soit unique, notre démarche, que nous avons voulue principalement qualitative, sera, d'un point de vue analytique, de les comparer dans un premier jet mais en vue de faire émerger un « type idéal » dans le cadre du schéma actantiel que nous avons retenu. En effet, ce « *type idéal représente un outil méthodologique grâce auquel la spécificité d'une situation, d'une pratique ou d'un individu est mise en évidence et peut éventuellement être comparée à d'autres dans une typologie. Les types idéaux sont construits en sélectionnant un certain nombre de traits pertinents par rapport aux objectifs de la recherche, en les accentuant pour bien faire ressortir la spécificité recherchée et en les articulant les uns aux autres* » (Van Campenhoudt et Quivy, 2011, p. 196). Notre travail sera donc dans cette recherche d'analyser une posture pédagogique différente ainsi que ses effets sur la variabilité du jeune à Haut Potentiel Intellectuel dyssynchrone d'une part, et sur son environnement d'autre part, selon un principe d'éducabilité cognitive.

Si un balisage théorique est certes nécessaire pour ancrer le cas, des instruments de travail rigoureux le sont tout autant. Comme l'a très justement montré Jacques Lautrey, la faiblesse commune aux méthodes d'observation est « *l'impuissance à éliminer les effets parasites de la désirabilité sociale* » (Lautrey, 1995, p. 83) ; cette désirabilité se traduisant par une tendance à rechercher les réponses attendues par l'enquêteur que ce soit au niveau de l'entretien ou du traitement par questionnaire. Cette faiblesse est d'autant plus marquée dans notre cas que nous sommes confrontée à des jeunes en souffrance scolaire ainsi qu'à des familles en forte demande d'aide, avec des attentes de résultats très prégnantes. Nous avons donc conçu pour ce faire plusieurs outils de recueil de données afin de pallier ce problème de subjectivité relative. Il nous faut désormais détailler les outils que nous avons conçus afin d'analyser nos cas.

Comme nos cas s'inscrivent dans un cadre théorique bidimensionnel 1) spatial et temporel, 2) structural et fonctionnel, en saisir l'ensemble implique des méthodes exhaustives de recueil pour que la description soit la plus complète possible. Pour reprendre Greimas (2013), « *La description est donc une praxis métalinguistique, au cours de laquelle toutes les procédures dont l'ensemble constitue le modèle descriptif sont simultanément présentes et agissantes. Les procédures de description ne sont, dans cette perspective, que des règles de fonctionnement de la structure qu'est la description* » (p.168). Une fusion entre processus structurels et descriptifs caractériserait en définitive cette prise d'informations. Pour concevoir ce niveau de restitution, nous avons estimé que seule une diversité de techniques d'investigation pouvait permettre un rendu optimal du site, au plus juste de la réalité du cas, car l'espace empirique à appréhender est généralement très large, contrairement à celui d'une démarche expérimentale ; il est donc difficile de le circonscrire au travers d'une seule. Les techniques qualitatives de recherche offrent ainsi une perspective multiple et variée afin de balayer le cas de façon rigoureuse. Cependant les techniques quantitatives ne sont pas à exclure. Nous avons intégré cette dualité dans nos études. C'est pourquoi nous avons construit, sur un plan qualitatif, un protocole d'entretien semi-directif (de type Dialogue Pédagogique), des questionnaires (familles, adolescents) et recueilli des données de suivi dans des carnets de bord que nous analyserons ultérieurement en tant que sources primaires. Par ailleurs nous exploiterons des sources secondaires quantitatives relevant de la psychométrie (tests de QI). Ainsi chaque cas ou site sera-t-il un ensemble d'interrelations au sein d'un espace défini par le schéma actantiel, et se déployant durant un temps que nous avons déterminé.

1) Des sources primaires

Dans un premier moment, l'entretien²⁶⁸ que nous avons privilégié dans notre démarche est le « Dialogue Pédagogique », outil fondamental de la Gestion Mentale. Il implique une pratique de l'introspection sur trois niveaux : une introspection sur une tâche, une introspection régressive puis une introspection eidétique (*supra*). La particularité de cet entretien est qu'il est centré sur le sujet, amené à exprimer son ressenti. Le rôle du chercheur est celui d'un médiateur qui guide ce dernier dans son introspection. De type semi-directif, ce dialogue s'appuie en outre sur une structure bien définie. Ainsi le contenu de cet entretien se doit de porter à la fois sur l'itinéraire mental du sujet (Perception, Paramètres, Habitudes évocatives, Lieu de sens, Gestes mentaux) et sur ses conduites motivationnelles²⁶⁹ (Projet de sens et structure de Projets de sens). Afin de synthétiser ce premier dialogue, nous avons construit une matrice²⁷⁰ et y avons inscrit les résultats de l'introspection du jeune *a posteriori* ; à la suite d'une prise de notes précises lors des séances de Profil avec ce dernier. Chacun des éléments constitutifs du Profil a reçu un code²⁷¹ qui sera repris également au niveau du traitement des questionnaires. Cet entretien a été réalisé sur deux heures indépendantes l'une de l'autre, et est introduit par une anamnèse qui présente le jeune dans son vécu (les propos recueillis viennent de lui ou de ses parents). A l'issue de celui-ci, une rencontre de deux heures a été réalisée avec les parents du jeune afin de mettre en place un accompagnement adapté à la maison, ainsi qu'un suivi personnalisé en orthopédagogie sur du court ou moyen terme. Le protocole de cette rencontre, qui propose de fait un accompagnement ponctuel à la parentalité, s'est fait sur deux temps : un temps de restitution et d'explicitation du Profil Pédagogique de leur enfant, un temps plus interactif de conseils et de mise en place d'options pédagogiques, sur la base du diagnostic épistémologique.

Un carnet de bord des rencontres (ethnographie) lors du suivi a été rédigé par l'orthopédagogue-chercheur. La saisie des informations s'est faite en premier lieu manuellement durant les séances sur la base de signes et de schémas essentiellement. Le jeune concerné avait libre accès à celles-ci et pouvait en valider ou non la teneur. Notre travail par la suite a été de retranscrire ces notes par ordinateur. Ce carnet de bord apparaît à la suite de la matrice de synthèse et s'articule sur une dualité :

- Un accompagnement vers une autoformation réflexive à la connaissance de soi via une application de la Gestion Mentale sur la base de Dialogues Pédagogiques ciblés sur le problème du moment.

²⁶⁸ Cf. Volume II, Annexes A : A.4 Protocole d'entretien, pp. A4-A11.

²⁶⁹ Nous empruntons ce terme à la psychologie différentielle. Il ne s'agit pas d'une expression propre à la Gestion Mentale.

²⁷⁰ Cf. Volume II, Annexes A : A.6 Protocole de synthèse, pp. A14-A15.

²⁷¹ Cf. Volume II, Annexes A : A5 Liste des abréviations dans les études de cas, pp. A12-A13.

- Des propositions méthodologiques et pédagogiques autres adaptées aux besoins du jeune en lien direct avec la problématique de la séance.

Ces rencontres ont eu lieu tous les quinze jours en générale. Ce rythme devait permettre au jeune d'assimiler la séance, et de tester les propositions pédagogiques dans le cadre scolaire (concentration, évaluation, gestion des pairs *etc.*) ou dans l'environnement familial (apprentissage par les NTIC, relation parents/enfant *etc.*). Certains des jeunes ont cependant souhaité revenir mensuellement ou ponctuellement dans l'année lorsque des difficultés nouvelles les déstabilisaient. Les entretiens de ce type ont été réalisés auprès de jeunes scolarisés au collège ou au lycée, en classe de 4^{ème}, 3^{ème} ou 2^{nde}, 1^{ère} et Terminale. Cette approche nous a permis de réaliser une première observation de nos cas.

Dans un deuxième temps, des questionnaires parents et des questionnaires enfants ont été élaborés. Des lettres d'engagement préalable²⁷² ont été envoyées par mail aux parents et aux jeunes. Ces lettres quoique similaires dans leur structure et leur contenu, variaient en ce qui concerne le vocabulaire utilisé, adapté à l'âge du participant potentiel. Un retour positif a fait office d'accord de participation. Les questionnaires²⁷³ ont été soumis aux participants volontaires également par mail. Nous avons respecté un délai d'au moins un an entre la fin de l'application de la Gestion Mentale et la transmission des questions. Parents et enfants ont reçu le même questionnaire. La consigne était de le traiter séparément, sans vérification commune parents-enfant. Le langage utilisé a été adapté ici aussi à l'âge. Ainsi avons-nous opté pour le tutoiement dans le questionnaire comme dans la lettre s'adressant aux jeunes. Celui des parents comporte en plus des questions sur l'historique de leur enfant. Ces questionnaires sont introduits par une explication de la démarche que nous avons suivie pour cette étude, ainsi que par un engagement sur les règles de confidentialité et d'intégrité propre à tout travail de recherche. Nous avons estimé à 60 minutes le temps à passer sur le questionnaire adulte et 40 minutes pour celui concernant les jeunes ; la différence de temps passé étant due aux questions de détermination à l'adresse des parents. Ces dernières expriment un état préalable du jeune au cours de la période précédant la prise en charge clinique de l'orthopédagogue. L'environnement familial et social y est également pris en compte. Ce type de questions est nettement moins présent dans le questionnaire enfant.

La seconde partie du questionnaire pour les parents et les questionnaires jeunes sont centrés sur l'éducabilité cognitive. Pour l'étudier dans sa globalité, nous avons conçu la partie commune aux deux types de questionnaires en deux temps identiques en leur sein. D'une part

²⁷² Cf. Volume II, Annexes A : A1 Lettre aux parents, p. A1, et A2 Lettre aux adolescents, p. A2. Afin de protéger notre vie privée, nous avons supprimé nos coordonnées personnelles dans les annexes mais elles apparaissent bien sur les documents originaux envoyés aux familles.

²⁷³ Cf. Volume II, Annexes A : A.7 Enquête parents, pp. A16-A28 et A.8 Enquête adolescents, pp. A29-A37.

des questions de fait, et d'autre part des questions d'opinion ; les questions de fait considérant les processus cognitifs et conatifs issus de la pédagogie de la Gestion Mentale, les questions d'opinions portant sur une observation des comportements, et en conséquence à caractère psychosocial. Comme l'a indiqué François de Singly (2011) « *dans le cadre de la technique du questionnaire, il est possible d'approcher, au moins partiellement, certains des arguments qu'avancent les individus pour justifier leur propre conduite, ou comprendre d'autres fragments du monde social* » (p. 64). A cette fin, nous pensons que dans le cadre de notre démarche, ces différentes questions satisferont à l'exhaustivité de l'étude de cas par leur complémentarité les unes des autres. C'est pourquoi, elles ont été construites afin de dialoguer ou encore d'interagir entre elles. Il arrive parfois que la frontière entre questions de fait et question d'opinion soit floue. En effet les réponses écrites aux questions de fait peuvent formuler une opinion ; soit en raison d'une volonté de désirabilité, soit par une méconnaissance au niveau de son fonctionnement de l'individu concerné (de Singly, 2011). Nous pensons que l'habitude prise par un jeune qui s'introspecte avec la Gestion Mentale pourrait palier ce dernier point. Ainsi un jeune HPI dyssynchrone pourrait émettre une réponse construite et significative de son fonctionnement, en d'autres termes exprimer librement une connaissance intellectuelle de soi, à la suite de la médiation orthopédagogique. Nous estimons en outre que les réponses aux questions d'opinion des parents seraient en mesure de confirmer un changement possible du jeune dans une perspective longitudinale ; ce changement pouvant être dû à une meilleure compréhension du jeune par ses parents. Il y aurait donc là un effet possible de l'action de l'orthopédagogue sur l'environnement immédiat. Par ailleurs, les réponses des jeunes HPI aux questions d'opinion cherchent à vérifier s'ils observent, reconnaissent, ou valident des effets de cette action dans leurs comportements au quotidien.

Notre enquête ayant pour fonction de vérifier une hypothèse nous avons choisi des questions fermées qui permettraient d'établir un codage anticipé en lien avec celles-ci. Les réponses ont ainsi pu être traitées avec le même code que celui qui a été établi pour le Dialogue Pédagogique ; afin de faire potentiellement émerger l'itinéraire mental et les structures de projet de sens conscientisés par le jeune. Une catégorie « ne sais pas » a été ajoutée à chaque question. Elle peut être source d'interprétations complémentaires si elle est validée de façon répétitive par les participants. Ces réponses particulières ne seront cependant pas retenues au codage mais pourraient être reprises dans l'analyse à titre indicatif d'incertitude, de méconnaissances ou de désistement potentiel du jeune ou des parents sur un aspect précis. L'intérêt que nous portons à ce type de réponse est d'exprimer les fluctuations de l'enquête. En grand nombre, elles gagnent à être analysées sous cet angle, et seraient significatives vis-

à-vis de notre problématique. Cependant globalement les réponses des enquêtés sont franches. Aussi, avons-nous choisi de ne pas les retenir dans le cadre de cette étude.

Nous avons privilégié par ailleurs deux types de réponses possibles aux questions posées. Les réponses sont généralement binaires mais lorsque nous avons souhaité insister sur l'intensité des réponses, nous avons proposé des options de type échelle de Likert à plusieurs modalités. En effet, certaines questions de fait se croisent entre elles et nous avons voulu avoir la possibilité de déterminer, au sein des cas, des dominantes possibles, essentiellement au niveau des structures de sens. Nous voulons effectuer un regroupement des informations pour ce type de question. Nous avons ainsi déterminé des variables synthétiques ; ces nouveaux indices nous permettant de comparer les résultats des questionnaires parents/enfants mais aussi d'effectuer une autre comparaison entre questionnaires et entretiens. Nous avons alloué un chiffre aux modalités : 2 (oui), 1 (non) pour les réponses dites binaires. Les modalités type échelle de Likert ont reçu un 3 (très souvent), 2 (fréquemment), 1 (parfois), 0 (jamais) afin de faciliter l'encodage et évaluer une intensité relative. L'étalonnage de l'intensité à l'issue de ce codage a été traduit en signe +, sur une échelle allant de + à +++²⁷⁴. Les questions sont en outre nombreuses, afin de permettre une synthétisation. Aussi, pour ne pas provoquer chez l'enquêté un phénomène de désengagement préalable au regard de la tâche à effectuer, nous avons numéroté *a posteriori* les questions de fait et d'opinion de 01 à 150 dans les deux questionnaires ; la valeur de la numérotation étant identique entre les questionnaires parents (les questions de détermination n'ayant pas reçues ce traitement) et les questionnaires adolescents.

Notre objectif, rappelons-le, est de valider ou invalider, dans une démarche longitudinale, l'objet de notre recherche ; soit expliciter une certaine posture de l'orthopédaogogue clinicien, et ses effets sur une population particulière d'élèves en difficultés scolaires selon un principe d'éducabilité cognitive. A cette fin, nous croiserons les données recueillies dans ces différents modes d'enquête afin d'établir des liens de co-occurrence possibles entre méthodes de recherche qualitatives mais aussi quantitatives.

2) Des sources secondaires

A ces sources primaires, nous avons adjoint une source secondaire quantitative²⁷⁵ : le WISC IV, test d'intelligence de Wechsler pour les jeunes âgés de 6 ans à 16 ans 11 mois. Et, pour un de nos cas, testé à notre demande lors de l'élaboration de l'enquête, la WAIS III pour

²⁷⁴ Cf. Volume II : Annexes B : B.3 Matrices détaillées des réponses aux Questionnaires des effets de la Gestion Mentale d'après les parents et les adolescent, pp. A57-A74.

²⁷⁵ Cf. Volume II : Annexes C : annexes Recherche (2), données des cas, pp. A79-A420.

adulte de plus de 17 ans. Le test de Wechsler est le plus utilisé en psychologie pour mesurer une intelligence et, à l'échelle mondiale, il sert de référence (*supra.*) Il est aujourd'hui souvent le seul à être considéré par l'Education nationale en France, et fait donc traditionnellement office de norme pour la détermination et l'interprétation du haut potentiel. Notre cursus universitaire ne nous permettait pas de faire passer ce type de test. Il nous a cependant été possible d'effectuer une formation scientifique à l'interprétation des tests dans le cadre d'A.N.A.E. : Approche Neuropsychologique des Apprentissages chez l'Enfant²⁷⁶. Nous avons approfondi cette formation psychométrique en participant aux mises à niveau ou aux présentations et formations aux nouveaux tests, notamment ceux de Wechsler (WISC V, 2016), des Editions du Centre de Psychologie Appliquée (E.C.P.A.)²⁷⁷. Nous sommes ainsi en mesure d'analyser la dispersion des résultats aux tests qui nous ont été fournis par les parents des jeunes sélectionnés pour cette étude. Ce test, comme nous l'avons démontré précédemment, nous permet d'observer la variabilité intraindividuelle chez les jeunes HPI (*supra*). Nous pensons que cette variabilité intraindividuelle est symptomatique de ce type de jeune ; elle traduit une intelligence hétérogène, observable au test, ayant une capacité de développement et des dimensions multiples étroitement liées à la plasticité cérébrale d'un sujet. Celle-ci peut se traduire par des résistances d'un point de vue comportemental mais aussi se signifier au niveau de l'apparition de talents (*supra*). C'est pourquoi, nous avons pensé qu'elle était éduicable en premier lieu. Sur la base de notre enquête de Master Recherche (Gassier-Bommart, 2015), dont les résultats corroboraient cette intuition, nous avançons pour cette thèse l'idée que le rôle joué par la médiation de l'orthopédagogue est à l'origine de cet effet. Ce sont donc les effets d'une action pédagogique singulière ; portant sur les différences individuelles et leur dynamique, sur la gestion des dyssynchronies aussi, que nous cherchons à expliciter dans cette thèse ; le test en soi est donc la validation que nous avons retenue pour exprimer la réalité de certaines singularités psychiques au sein des cas de HPI.

Tous les tests du WISC IV et de la WAIS III ont été réalisés par des psychologues formés au haut potentiel, membres ou anciens membres de l'Association Française des Enfants Précoces (AFEP). La passation de ce type de test s'est faite en une seule fois dans leur cabinet.

²⁷⁶ Cet organisme édite régulièrement une revue que nous avons souvent citée dans ce travail. Dans le domaine du haut-potentiel, les articles proposent les théories les plus récentes en langues francophones.

²⁷⁷ Cette maison d'éditions spécialisée dans le domaine des tests psychologiques domine le marché français. Les ECPA sont issues du département de « Psychologie Appliquées » d'une société française d'ingénieurs en organisation fondée pendant la seconde guerre mondiale. De nombreux contrats exclusifs d'adaptation et de diffusion ont été signés avec les principaux éditeurs et auteurs spécialisés dans le domaine de la psychométrie, dont ceux que nous avons cités dans notre thèse. Sur le plan de la recherche, le groupe possède son propre département de Recherche et Développement intégré qui a pour fonction d'adapter les tests étrangers à la population française. Il publie également la Revue Européenne de Psychologie Appliquée ; revue de recherche scientifique en ce qui concerne la psychologie clinique et la psychométrie. S'adressant initialement aux psychologues, les éditions se sont ouvertes depuis les années 90 aux orthophonistes, psychomotriciens etc. <http://www.ecpa.fr/>

Le protocole de cette passation est standardisé. Le temps imparti est de trois heures successives avec le jeune. Un temps préalable est établi pour le lui expliquer ; au niveau des conditions de la passation mais aussi de sa structure, afin de l'aider à mieux gérer ses émotions. Ces conditions sont un préalable à la bonne gestion des subtests par le jeune HPI. A l'issue du test, chaque psychologue a fait un compte rendu oral aux parents dans lequel l'approche clinique est déterminante. Les comptes rendus écrits du test qui nous ont été fournis contiennent, pratiquement pour tous : une anamnèse, les données chiffrées des quatre indices et des différents subtests du test, ainsi que la conclusion du praticien. Pour un des cas, seuls les scores apparaissent. Les données chiffrées se présentent en général sous plusieurs formes : note standard (de 1 à 19), note composite (de 40 à 160) et rang percentile. Ces données sont significatives d'une intelligence et représentatives d'un cas bien spécifique. En outre, leur valeur quantifiable traduit les capacités inhérentes à un potentiel. Elles constituent la démarche quantitative propre aux cas ; chiffrant « un potentiel initial brut ». En conséquence, elles ont leur place dans la théorie actantielle qui nous servira de grille de lecture des cas.

En définitive, nous voulons croiser ces méthodes, multiplier les approches, en cherchant à les entériner l'une par l'autre. Elles sont les parties inhérentes d'une étude de cas. En d'autres termes, nous avons construit notre méthodologie de recherche afin d'obtenir une validation empirique interne au cas. Cependant nous avons également confronté ces méthodes à la théorie actantielle qui nous servira de support dans cette recherche ; celle-ci représente en soi une autre forme de validation pour vérifier nos hypothèses. Ainsi l'étude, dont nous allons rendre compte par la suite, s'inscrit à la fois dans un cadre anthropologique autour de l'individu et conceptuel autour de la théorie actantielle. Elle est le moyen que nous avons conçu²⁷⁸, et avec lequel nous cherchons à évaluer les effets d'une posture pédagogique particulière sur l'éducabilité cognitive du haut potentiel intellectuel dyssynchrone.

d. Critiques et limites méthodologiques

Que penser des biais issus de notre action participative, composante essentielle du cas ? La question de la fiabilité de notre recherche est donc à préciser. Concevoir la fiabilité d'un travail consiste à établir une indépendance de la démarche vis-à-vis de biais tant subjectifs que techniques ; le chercheur tendant à un idéal d'objectivité.

- 1) Sur un plan technique**, nous avons croisé plusieurs méthodes de recueil de donnée : anamnèse préalable à la prise en charge du cas, Profil Pédagogique, carnet de bord et

²⁷⁸ Nous avons pris en compte les critiques faites aux évaluations des méthodes de l'éducabilité cognitive. Dans « Comment évaluer les méthodes d'éducabilité cognitive » (1992), M. Huteau et J. Loarer ont défini les modalités qui conditionnent ce type d'évaluation. L'ouvrage, plus général, de J. -J. Bonniol et M. Vial (1997) vient confirmer et approfondir la thématique sur *Les modèles d'évaluation*, en signalant les principaux textes fondateurs sur le sujet dont l'article de 1992 des deux auteurs précédents.

questionnaires de post-suivi. Notre propos ici est donc de présenter certaines objections qui pourraient nous être reprochées vis-à-vis du choix de nos outils en lien avec notre action. Dans le cadre des questionnaires, nous avons voulu pallier un phénomène possible de désirabilité dans les réponses des adolescents par l'instauration de variables de synthèse au niveau du traitement des données. En effet, les relations nouées dans le cadre d'un accompagnement pédagogique avec un adolescent pourraient amener le chercheur à devenir une « personne ressource » ce qui impliquerait alors un risque certain de biais de type affectif entre les parties. Déjà débattu dans la description méthodologique, nous ne reviendrons donc pas sur ce sujet.

Nous avons aussi considéré un biais de construct éventuel au sein de la formulation des questions dans la partie « sens et motivation » du Profil Pédagogique. Bien que prétestées sur un échantillon significatif de hauts potentiels, nous avons réalisé que certaines de celles-ci pouvaient être cependant porteuses d'une dualité de concepts au niveau des réponses attendues. Au cours du traitement de ces dernières, nous avons dès lors opté pour une application rigoureuse et systématique d'une des options que nous avons sélectionnée au préalable. En outre au regard du nombre de questions, et en raison de notre choix pour l'instauration de variables de synthèse, nous pensons que l'effet de ce biais demeure mineur et impacte peu les résultats de cette étude. Pour reprendre les propos de Jean-Pierre Pourtois et Huguette Desmet (1997), la « constance interne » d'une recherche se définit par « *une indépendance des observations et des interprétations par rapport à des variations accidentelles ou systématiques, telles que le temps, l'expérience et la personnalité du chercheurs, les instruments utilisés, les conditions de collecte de données etc.* » (pp. 121-122). En d'autres termes, il s'agit d'être objectif en se reconnaissant pêcheur !

Sur un plan déontologique, un cas est avant tout une rencontre entre plusieurs agents d'avis potentiellement divergents. Le fait que dans notre recherche, nous ayons le double statut d'observateur (recherche) et d'acteur (cas) nous oblige à préciser notre rôle sur le plan de l'éthique que nous avons respectée comme de la déontologie suivie en ce qui concerne la relation aux autres actants d'un côté, et de l'autre en ce qui a trait à notre démarche de chercheur. En premier lieu, un certain nombre de règles sont à cette fin utiles au chercheur impliqué dans un cas. Parce que nous occupons la place de Destinateur/Médiateur dans le cadre théorique du modèle actantiel, notre action pédagogique ne peut être optimale sans un travail sur soi. Bien qu'impliquée dans la relation de transmission, il ne s'agit pas d'un point de vue éthique d'imposer nos vues mais d'accompagner en formation, ce qui suppose une neutralité de notre part mais aussi une distanciation que seul ce travail sur soi peut autoriser. Pratiquer la Gestion mentale et l'accompagnement orthopédagogique qui en découle nécessite

une bonne connaissance de son propre Profil Pédagogique afin d'en contrôler les intuitions qui nous impliqueraient à tort ou fausseraient nos interprétations.

Lors des échanges entre certains acteurs du site, nous n'avons pas été sans rencontrer des malaises, des résistances de la part des jeunes HPI (refus de consulter, provocation, non communication) comme avec les parents (situation conflictuelle, séparation, divorce, pression et attente scolaire, *etc.*) auxquels il nous a fallu faire face. Une situation qui, si elle s'exacerbe, ne peut qu'engendrer une violence symbolique (Albarello, 2011). Réciproquement certaines situations ont provoqué de notre côté également un même malaise ; celles-ci concernant plus spécifiquement soit un jeune qui aurait un comportement violent avec ses pairs ou une implication addictive, soit une posture parentale en conflit avec nos propres valeurs éducatives. La souffrance et le vécu du jeune comme de la famille sont aussi susceptibles de nous affecter émotionnellement. Prévoir un temps de préparation mentale avant les rencontres nous est apparu indispensable pour prendre ce recul nécessaire à l'analyse. Consciente de ces multiples aspects, nous avons dû apprendre à nous adapter aux codes sociaux des autres acteurs, accepter certains comportements ou nous familiariser avec la culture familiale ou celle du jeune. Si la première en raison de nos formations en sciences humaines n'a pas posé de vraies difficultés, investir l'univers des nouvelles générations a été plus prenante dans un premier moment. Au-delà de la simple maîtrise des NTIC (Nouvelles Technologies de l'Information et de la Communication), la culture numérique des jeux, séries, et autres « *You tubers* » est extrêmement riche et variée. Se familiariser avec les divers aspects de cette culture en fonction des intérêts de nos jeunes HPI ; en plus des classiques comme le football, le handball et le basketball, est extrêmement couteux en temps et en énergie pour le chercheur impliqué dans une relation de communication. Cela n'est cependant pas vain et nous apparaît être un passage obligé pour établir une première communication et instaurer un climat de confiance. Ainsi savoir se mettre à la portée de l'apprenant comme des parents est essentiel pour la prise de données comme pour l'accompagnement, ne serait-ce qu'au niveau de notre apparence vestimentaire ou de nos postures corporelles. Autrement dit : veiller à se faire accepter est une priorité pour évoluer au sein du site.

Par ailleurs, du point de vue de l'éthique, la pratique de l'écoute et de l'empathie est une attitude obligée pour l'orthopédagogue comme pour le chercheur-acteur du cas. L'empathie, « *cette attitude qui consiste à s'immerger dans la logique du répondant sans manifester ni sympathie, ni antipathie par rapport au discours exprimé par celui-ci* » (Albarello, 2011, p. 68) suppose donc de s'adapter aux spécificités des parents et du jeune. Nous leurs devons de « *comprendre socialement* » la situation du site en fonction des souffrances ou des conflits à l'origine de leur consultation ; soit générer un sentiment de

compréhension, être entendus les uns comme les autres. Dans le cadre de la recherche-action, ou du Profil Pédagogique sur un plan professionnel, l'*incognito* n'est pas de mise. Nos statuts d'orthopédagogue comme de chercheur sont connus et reconnus. C'est en effet en tant qu'expert d'une problématique que l'orthopédagogue (nous) est consulté. Et si dans les études de cas que nous avons pratiquées nous sommes avant tout chercheur, cette recherche-action à comme source notre expérience de dix années d'accompagnement sur le terrain dans le respect des règles que nous venons d'énumérer. Ces conditions, cette ouverture à l'Autre, une certaine posture intellectuelle ou physique sont les seules à permettre un accès aux données qui pourront être par la suite analysées puis interprétées. La pratique de l'écoute comme l'empathie sont en conséquence les outils obligés de notre action participative, à laquelle il faut adjoindre une garantie de confidentialité évidente lors du relationnel avec le jeune HPI ou ses parents d'une part, et d'autre part en ce qui concerne la diffusion de la recherche. Ainsi, comme l'a parfaitement explicité Luc Albarello (2011) mais appliqué à notre thèse, analyser un cas c'est une somme d'interactions complexes basées sur des logiques de situations, des codes sociaux, des représentations mais également des émotions et des affectss qui exigent du chercheur-pédagogue à la fois un travail sur soi, une acceptation de l'autre dans sa différence, en d'autres termes une prise en compte des dimensions éthiques et déontologiques des sites étudiés.

- 2) **Sur la question de la subjectivité au sein du cas :** dans un deuxième moment, identifier les faiblesses de notre nature humaine en tant que chercheur pour mieux les exploiter serait une exigence. Pour citer Pierre Bourdieu (1984) « *il n'y a pas d'objet qui n'engage un point de vue* » (p. 17), il est donc très difficile pour le chercheur d'abolir ce point de vue en d'autres termes une partialité qui touche à la posture prise par le chercheur au sein de l'espace étudié. Dans le cadre d'une recherche participative, ce fait est d'autant plus difficile à contrôler et pourrait remettre en cause la transparence épistémologique de notre enquête du fait de l'amalgame dû à notre double statut. Comment pallier cette nouvelle difficulté ? Dans *Homo Academicus* (1984), l'analyse de Pierre Bourdieu sur la posture du chercheur viendrait en réponse car « *placé devant le défi que représente l'étude d'un monde auquel on est lié par toutes sortes d'investissements spécifiques, inséparablement intellectuels et « temporels », on ne peut d'abord songer qu'à la fuite : le souci d'échapper au soupçon du parti pris conduit à un effort pour disparaître en tant que sujet « intéressé », « prévenu », d'avance soupçonné de mettre les armes de la science au service des intérêts particuliers, pour s'abolir même en tant que sujet connaissant en recourant aux procédures les plus impersonnelles, les plus automatiques, donc, dans cette logique au moins, qui est celle de la « science normale », les*

plus indiscutables » (p. 16). Sous cette forme, l'auteur dénonce la démission du chercheur vaincu par l'hyperempirisme. Une démission qui pour lui est irrecevable car on ne peut échapper au travail de l'objet et à la responsabilisation qui en découle. Aussi seul, l'explicitation et la formalisation du quotidien à partir des critères implicites de l'expérience sont les armes du chercheur pour toute opération de recherche (Bourdieu, 1984).

Nos interprétations auront cette visée de rechercher une perception doublement analytique et réflexive du cas ; il s'agit dans ce processus particulier d'associer à une vision objectiviste centrée sur le classement, la hiérarchisation et la réduction d'un espace à une vision subjectiviste ou perspectiviste, centrée sur le point de vue, sur cet espace. Ce qui selon les propres termes de Bourdieu correspondrait à « *objectiver l'objectivation, faire la théorie de l'effet de théorisation (...) se donner une chance de découvrir dans ce que l'on a fait quelque chose que l'on ne savait pas* » (Bourdieu, 1984, p. 31). Consciente de cet enjeu, nous traiterons nos cas sur deux niveaux. : une première analyse descriptive et factuelle à laquelle succèdera une analyse réflexive à visée explicative sur la base de nos hypothèses. Pour reprendre Albarello en ce qui concerne la méthode de recherche appliquée au cas « *expliquer c'est, pour l'analyse du cas, dire comment et pourquoi les choses se sont déroulées, et se déroulent, comme elles le font précisément. L'analyse du site va donc se poursuivre et progresser en intensité et en complexité. Dans cet approfondissement analytique, le chercheur conserve en permanence à l'esprit ses hypothèses de travail. Celles-ci sont comme les cairns en pleine montagne qui empêchent le randonneur de s'égarer* » (Albarello, 2011, p. 85). Cette métaphore du cairn souligne le statut particulier des hypothèses dans l'étude de cas. Elles procureront à nos interprétations une ancre, elles baliseront *in fine* notre action participative en ce qui concerne nos analyses réflexives.

Nous ne pouvons donc ignorer la place, le rôle mais encore l'importance prise par la subjectivité au sein de notre étude. Une subjectivité qui est forcément présente dans ce type d'enquête du fait de l'interaction entre les agents du cas mais aussi en lien avec les aspects déontologique précédemment explicités et inhérents à notre modèle théorique. Une subjectivité également particulière qui, parce que liée à l'expression du cas, aurait un statut autre encore à définir. Certes un effet de demande du fait du chercheur, classique au niveau de la pratique de l'entretien serait possible ; dans le cadre de la pratique du Dialogue Pédagogique, nous l'avons précédemment clarifié. La formation du praticien/chercheur à la médiation est évidemment essentielle sur ce point. Nous souhaitons cependant revenir non pas sur la formation à la médiation, qui pourrait faire l'objet d'une étude ultérieure sur la formation des adultes, mais plus particulièrement sur la notion de subjectivité appliquée à la pratique de l'introspection qui est propre à notre travail.

Issue de la philosophie cartésienne et diffusé par Kant, le concept de subjectivité en philosophie fait référence « à ce qui est propre à un ou plusieurs sujets déterminés, et non à tous les autres » (DHLF, 2012, p. 3496). La question de l'objectivité de la méthodologie du cas est ainsi posée au travers de cette acceptation car nous avons adopté une posture bien particulière au niveau de notre approche introspective, prise à Antoine de La Garanderie. Si Lev Vygotsky (1930/1978) a affirmé « qu'à travers une étude objective de l'histoire intégrale d'une réaction, nous pouvons obtenir une explication complète à la fois de ses manifestations internes et de surface » (p.69), défendant l'intérêt d'une étude de cas, il met cependant en garde sur l'introspection qui « est souvent incapable de fournir une description précise, et encore moins une explication correcte ne serait-ce que vis-à-vis de l'aspect subjectif de la réponse » (p. 67). Cette prise de position à l'encontre de l'introspection est significative de l'approche psychologique actuelle qui privilégie la standardisation des données dans le cadre d'une démarche expérimentale dont la source remonte aux travaux des behavioristes ; l'introspection étant par trop subjective car dépendante de la croyance en l'authenticité de la réponse donnée par le sujet, ou de l'observation effectuée par le chercheur. Or d'une part, la technique introspective est inhérente à la pratique de la psychologie depuis sa création (Binet A. et Simon Th., 1908, *supra.*). D'autre part, elle est désormais défendue par les chercheurs en Science de la conscience. Stanislas Dehaene (2014) affirme ainsi qu'un des axes principaux de cette nouvelle science est « d'accorder foi à la subjectivité de l'observateur » (p. 29) faisant du rapport introspectif une donnée essentielle à cette dernière. Il considère l'introspection comme vectrice de données brutes, et sur ce plan lui reconnaît toute latitude scientifique ; réalisant un tri au niveau de l'analyse par cette pratique, corrélée à des enregistrements par Imagerie à Résonance Magnétique fonctionnelle (IRMf) dans une démarche neuroscientifique. Au cœur de celle-ci, un concept d'exactitude de la réponse émise par le sujet, et non axé sur l'enregistrement effectué par la machine, fait loi. C'est pourquoi les résultats portent désormais sur des essais triés « en fonction de l'expérience consciente » (p. 30). Ainsi est-il possible de mieux comprendre ce qui appartient à la conscience ou à l'inconscient d'un sujet.

Si la subjectivité sert désormais d'objet d'étude à la psychologie cognitive, nous pouvons lui reconnaître cette fonction en pédagogie sur la base des liens étroits existant entre psychologie et pédagogie sur un plan historique mais également scientifique. Nous avons précédemment débattu de cette controverse afin d'établir qui a la primauté sur l'autre ; notre opinion favorisant la pédagogie en tant qu'instigatrice de la réflexion psychologique. Dès lors, l'usage du Dialogue Pédagogique, outil principal du Profil Pédagogique que nous avons effectué avec chacun de nos cas, donnerait donc à la subjectivité son statut pédagogique, basé

sur l'introspection à trois niveaux de la théorie de la Gestion mentale : introspection sur une tâche ou méthodique, introspection régressive puis introspection eidétique. Elle re-centre ainsi le sujet sur lui-même en tant qu'objet d'observation cognitive. Les réponses « subjectives » de ce dernier peuvent dès lors être acceptées comme vraies au même titre que celles produites par un patient lors d'une IRMf ; Le chercheur formé assurant sa médiation dans le cadre de l'introspection du sujet. Ainsi « *si l'on fait prendre conscience à l'élève à haut potentiel des moyens qu'il utilise lorsqu'il met en œuvre ses activités cognitives, il devient alors sensible à ce qu'il peut en tirer et aussi à ce qu'il ne doit pas en attendre (...) les boursoflures et les carences sont dévoilées* » (de La Garanderie, 2004, p. 79). La conscientisation subjective deviendrait source de connaissance. C'est pourquoi, « *on peut comprendre comment pour le chercheur en pédagogie contemporaine, le centre de gravité des questions se soit à la fois déplacé et profondément transformé* » (Vergnioux, Piot et Bodergat, 2014, p. 42). Ces propos d'A. Vergnioux illustrent pleinement notre réflexion dans le cadre de cette recherche.

Pour finir et pour conclure sur la démarcation de cette étude en termes de subjectivité, nous suggérons que cette dernière serait inhérente au monde pédagogique mais susceptibles d'évoluer. Comme l'a justement écrit André Giordan (1978), cité par A. Vergnioux « *notre pédagogie n'est pas scientifique car elle repose sur la tradition et l'empirisme* » (Vergnioux, Piot et Bodergat, 2014, p. 48). La Gestion Mentale corrobore certainement ces propos mais inscrit aussi définitivement notre réflexion dans un contexte pédagogique de postmodernité ; l'ambition de la thèse étant d'en préciser les effets sur la dynamique des différences intra et interindividuelles chez un sujet. En définitive, notre défi est d'engager avec cette thèse une analyse heuristique d'une posture pédagogique innovante.

Miroir de la pratique de l'orthopédagogie, l'étude des cas que nous avons conçue a cette volonté implicite de valider scientifiquement une professionnalisation que d'aucun qualifierait de « sauvage », parce que hors références théoriques. C'est pourquoi l'objet de cette démarche scientifique serait d'estimer les formes de l'expertise, ou dit autrement de la compétence, du pédagogue qui s'y plierait. Dans cette perspective « *la compétence est à appréhender comme une manifestation et une qualité de la relation tâche-personne-situation dont la consistance est à référer à la fois à la situation, à soi dans la situation, à une actualisation et à une organisation in situ des ressources dont la personne dispose, pouvant aller jusqu'à l'invention de ressources inédites (Sorel et Wittorski, 2005²⁷⁹)*. Elle est donc à envisager comme un processus en tension vers l'adaptation réussie de la personne aux caractéristiques de son environnement et à ce titre comme un complexe

²⁷⁹ Cette référence, interne à la citation, renvoie à un ouvrage publié précédemment par les auteurs. Sorel M. et Wittorski R. (Ed.) (2005). *La professionnalisation en actes et en questions*. Paris, L'Harmattan.

qui s'élabore, s'organise et se joue en situation » (Sorel, 2015, p. 197). L'objet de la thèse est de fait de penser la posture de l'orthopédagogue clinicien à partir de l'héritage de la pensée d'Antoine de La Garanderie. Elle se concrétise dans le passage d'une posture de professionnel en recherche à celle d'une posture de chercheur autour de la théorisation en faculté, et après coup sur la question de la posture pédagogique aujourd'hui. Nous avons voulu en premier lieu problématiser une réalité du chemin parcouru pour aboutir par la suite à un questionnement réflexif et pédagogique sur la Gestion Mentale ; elle-même en tant que praxie de l'orthopédagogue clinicien. Pour ce faire, nous allons croiser dans le prochain chapitre les techniques de l'ethnométhodologie et l'éthique de l'anthropologie cognitive avec pour projet 1) l'étude des effets de cette pratique pédagogique sur un individu épistémique potentiellement réflexif, 2) l'études des effets sur sa relation à l'Autre.

Chapitre 7 – Effets d’une praxie clinique de l’orthopédagogie et perspectives inclusives

Qui dit analyse, pense stratégie ! Condenser et catégoriser un cas est certes la première étape du chercheur ayant opté pour l’étude de cas. Cependant, l’objet de ce travail préalable est avant tout d’extraire de cette accumulation de données les informations en lien avec les hypothèses de la recherche. En d’autres termes, faire émerger de cet ensemble une logique constitutive du cas. Ainsi dans le cadre d’une approche qualitative, la seconde phase de l’analyse est centrale dans ce type d’approche. Il s’agit d’une part de donner un sens particulier au cas ; sens déterminant pour la mise en relation avec la problématique de notre thèse. Or ceci implique un effort à la fois de formalisation et de systématisation du dispositif (Albarello, 2011). Pour ce faire, nous avons construit un protocole interne, spécifique à l’étude de nos cas, que nous présentons dans la première partie de ce chapitre. Il servira donc de fil conducteur pour l’analyse de chacun des sites. D’autre part, si comprendre un cas, sa dynamique interne comme ses spécificités, constituera une première démarche analytique en ce qui concerne ce travail, la question de la généralisation se pose par ailleurs. Nous exposerons donc cette perspective afin de positionner, hiérarchiser également, les différentes modalités de nos analyses, avant de passer aux études et interprétations des différents sites sélectionnés.

1. Modalités des analyses

a. Configuration d’une grille d’analyse intrasite

Comme l’a indiqué Louis Albarello, le chercheur motivé par « *une ambition compréhensive ou explicative* » se doit de « *décrire la structure ou la monographie du site avec la plus grande précision mais encore d’interpréter les données, c’est-à-dire de faire émerger des significations* » (Albarello, 2011, p. 110). Un travail d’analyse ayant un objectif de « transparence » du cas. Notre démarche d’interprétation d’un cas a ainsi nécessité la réalisation de plusieurs matrices de synthèse, et matrices des effets, pour condenser et catégoriser nos cas²⁸⁰.

Ces matrices ont trouvé leur place au sein des trois étapes qui déterminent l’analyse d’une étude de cas (Albarello, 2011). En effet, un phénomène dans le cadre de ce type d’étude s’insère en premier lieu dans un contexte au sens strict du terme. Pour comprendre la dynamique d’un cas la première étape demeure celle de « *l’examen minutieux de la structure et de la morphologie du cas* » (Albarello, 2011, p. 87) ; soit en décrire la dimension « spatiale ». Il s’agit d’une approche volontairement descriptive du champ « *en tant qu’espace social et relationnel* » (*idem.*) ; un temps d’observation

²⁸⁰ Cf. Volume II : Annexes A et B, pp. A1-A77. Annexes A - Outils de la recherche : protocole de synthèse, liste des abréviations et Annexes B - Annexes Recherche (1), matrices : Métamatrice intercas, Matrice des facteurs socio-historiques des cas étudiés, Matrices des effets aux questionnaires parents et adolescents — Dans la thèse : Matrice de présentation des cas, Matrice chronologique des cas en Gestion Mentale, Matrice de synthèse des opinions parents et adolescent.

(T0). Aller à la rencontre de l'antériorité du cas fait également parti de cette analyse (Temps historique T -1) ; toute compréhension d'un cas impliquant cette dimension temporelle qui « éclaire » le présent. Si un cas représente une singularité, cette dernière est également le produit d'une histoire. C'est pourquoi « *il faut la reconstruire, en identifier les éléments les plus significatifs dont on peut penser qu'ils ont joué un rôle déterminant dans l'apparition et dans le développement de la situation actuelle* » (p. 89). En d'autres termes réaliser une exploration détaillée du devenir du ou des contextes dans lequel le cas s'est inscrit, aller aux origines de la situation, en repérer les acteurs, décrire leur motivation. Enfin un site est actif, il évolue, « *l'agencement chronologique des actions/réactions des intervenants est d'une importance cruciale* » (p. 90). Le chercheur est ainsi tenu de réaliser un rendu précis de l'action à partir du moment considéré comme point de départ du cas. Il s'agit de la dimension évolutive ou chronologique du cas, dynamique interne de ce dernier. Nous avons ainsi déterminé trois étapes dans cette dynamique, depuis l'observation de l'état initial du cas²⁸¹ :

- Une démarche interactive dans le cadre du Profil Pédagogique visant à établir un « diagnostic » pédagogique (T +1). Il s'agit à proprement parler de la première phase d'application de la Gestion Mentale (pédagogie prise à notre praxie d'orthopédagogue clinicienne et objet de notre étude), en relation avec le haut potentiel dyssynchrone.
- Une démarche interactive de « traitement pédagogique » par la médiation de l'orthopédagogue ; afin d'apprendre à utiliser la Gestion Mentale pour mieux gérer le monde scolaire en lien avec « son » Profil Pédagogique (T +2). Parallèlement, un accompagnement méthodologique sur les « implicites » scolaires est proposé. Il s'agit d'une part de proposer des supports d'apprentissages variés étroitement liés aux nouvelles technologies. Et d'autre part de manipuler à l'écrit comme à l'oral des bases de rhétorique constitutives de ces implicites.
- En dernier lieu, une nouvelle phase ou état final (T +3) devrait permettre une observation des résultats de l'accompagnement orthopédagogique vis-à-vis du jeune d'une part, et de ses parents d'autres part ; à la suite du compte-rendu et des propositions qui leur ont été faites par l'orthopédagogue. Cette ultime étape a, par conséquent, une dimension tout à la fois pédagogique et sociale.

²⁸¹ Cf. Volume II : Annexes A : Annexes Outils de la recherche. A.3 Protocole d'analyse du cas, p. A3.

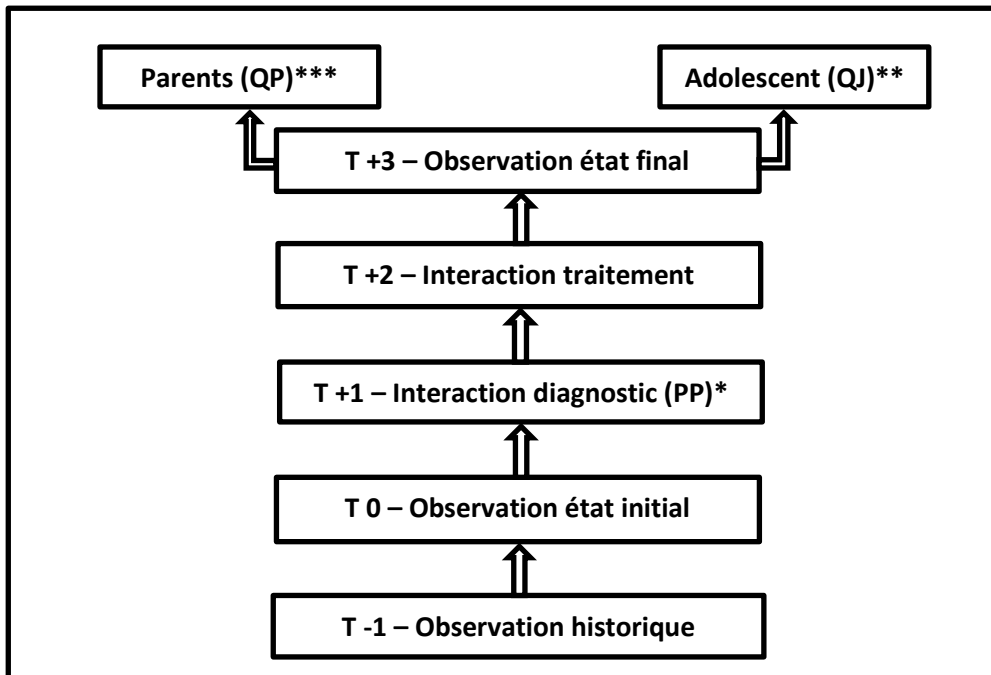


Figure 22. Matrice chronologique de synthèse de l'évolution d'un cas

*PP : Profil Pédagogique – **QJ : Questionnaire Jeune – ***QP : Questionnaire Parents

En définitive, analyser un cas en profondeur exige d'aller à la rencontre des trois dimensions spatiale, temporelle et évolutive, constitutives du cas. Nous réaliserons donc ce type d'analyse pour chacun de nos cas, successivement ; afin de les confronter à notre problématique générale. Elle a pour perspective, rappelons-le, d'évaluer si un travail introspectif particulier en Gestion Mentale, effectué par un pédagogue spécialisé en orthopédagogie, auprès d'un jeune en difficulté scolaire, redonnerait à ce jeune une dynamique au niveau de ses modes d'apprentissage. Une problématique qui par conséquent questionne aussi la posture de l'orthopédagogue clinicien. Il n'est donc pas exclu d'envisager que cette démarche épistémologique sur l'apprendre, nouvelle, innovante aussi, auprès et avec cet élève positionne en définitive l'orthopédagogue dans le champ éducatif français au niveau de la gestion inclusive des élèves en grandes difficultés scolaire. Par conséquent nous allons confronter l'analyse de chacun des cas au modèle actantiel. Nous voulons en effet comprendre comment s'établissent les liens entre les acteurs dans ce modèle, avec l'idée d'explicitier la posture clinique de l'orthopédagogue dans la perspective d'une épistémologie de l'apprendre auprès des HPI dyssynchrones, représentatif de la population des EBEP.

b. Problématique de la comparaison intersites

La généralisation est de fait une question souvent « lancinante », selon Luc Albarello (2011), en ce qui concerne les sciences humaines. Il s'agit selon lui d'une « *tentation bien légitime, d'examiner si les résultats obtenus sont également valides dans d'autres situations similaires* » (p. 111). Cette généralisation « analytique », en opposition aux démarches statistiques, questionne par conséquent non plus la validité interne du cas mais la validité externe de la recherche. En d'autres termes, nous nous posons la question de savoir si la validité d'un cas étudié est valable aussi pour tous les autres cas ; ce qui signifierait dans notre contexte de confronter l'action de l'orthopédoclogue à une diversité de cas. La controverse sur l'intérêt de l'étude de cas est donc à considérer. Globalement les opposants aux études qualitatives réfuteraient cette option du fait d'un manque de représentativité. Il s'agit là d'un débat épistémologique auquel les tenants de la position adverse répondent par la nécessité d'une généralisation analytique.

Ainsi, la force d'une analyse systématique et approfondie de plusieurs cas, et leur mise en relation, est de permettre de discuter des propositions théoriques, « *non pas sur la base d'observations qui se répètent suffisamment, mais en fonction de la qualité des observations et de la valeur des interprétations proposées, potentiellement significatives, pour interpréter d'autres cas particuliers* » (Dupriez *in* Albarello, p. 112). Cela demande au chercheur de trier les informations recueillies afin de déterminer lesquelles sont généralisables et lesquelles ne le sont pas. Ainsi, extrapoler l'autopsie du sujet comme systématique, à la suite d'un accompagnement pédagogique adapté, ne répond pas à cette condition, mais penser que la posture de l'orthopédoclogue clinicien agirait sur le développement du potentiel serait généralisable. C'est pourquoi, et bien qu'une certaine prudence soit de mise, nous souhaitons discuter nos conclusions, en les confrontant aux théories récentes sur la plasticité cérébrale, défendues par les neurosciences. Nous les avons développées au début de cette recherche. Cette visée aurait, nous semble-t-il, une approche causale et explicative de la démarche orthopédoclogique, en lien avec notre problématique initiale sur une épistémologie de l'apprendre.

Cette nouvelle dimension de l'analyse que nous pratiquerons sous-tend par conséquent une autre stratégie, différente et complémentaire de la précédente, plus réflexive aussi, qui puisse s'appliquer à une comparaison intercas. Nous avons opté dans le cadre de cette recherche pour le *pattern matching*. Comme la décrit L. Albarello « *cette stratégie signifie que les résultats obtenus sur le terrain (relations entre les faits, différence entre les sites, types de configurations observées) sont examinés en regard avec les modèles que le chercheur avait imaginés au départ de sa recherche et en fonction de la théorie qu'il avait mobilisé* » (Albarello, 2011, p. 105). Cette démarche se construit sur une logique d'appariement méticuleuse entre les intuitions annoncées du chercheur et les faits observés d'un point de vue empirique. Comment préciser ce processus de généralisation ?

Pour mieux comprendre ce processus et le rendre opérationnel, Hervé Dumez affirme que « *le concept ne se généralise pas en s'appliquant à une quantité indéfinie de nouveaux cas pareils aux anciens. Il se généralise en étendant sa signification à des cas nouveaux et différents* » (Dumez, 2007, p. iv). Il en décrit les modalités dans un article sur « *Comprendre l'étude de cas à partir du Comment nous pensons*²⁸² de Dewey » (2007). L'auteur y présente l'étude de cas, pratique de recherche, dans l'esprit du pragmatisme défendu par John Dewey (1859-1952). Ainsi, « *ce qui justifie le rapprochement entre la question que se pose Dewey et la démarche par étude de cas est l'orientation concrète de l'analyse que fait cet auteur du phénomène de la pensée, bien adaptée à la question de l'élaboration théorique à partir du matériau de terrain recueilli au cours d'une étude de cas* » (p. ii). Dumez relève que Dewey, dans ses analyses pour caractériser la pensée, procède par approfondissements successifs ; une approche du cas « en spirale », dans la perspective d'enrichir celui-ci à chaque « va et vient » entre une vue générale et des éléments supplémentaires. Selon Dewey, la notion d'inférence est centrale pour l'étude de cas. Elle procède de ce va et vient entre faits et idées, et permet la recherche des discordances entre les faits. L'étude du cas se construit donc selon un principe d'inférence, premier moment de l'analyse.

Le second moment, selon Dewey, est celui de la déduction. Il a une dimension causale, et s'élabore sur la base des différences observable, en contre-pied de la théorie initiale²⁸³. Parce que l'inférence se construit sur des oppositions à cette dernière, la déduction guiderait par conséquent l'induction. C'est dit autrement que « *les procédés déductifs sont nécessaires pour présenter le problème sous une forme féconde* » (Dewey, 2004, p 127, cité par Dumez, 2007, p. iv). Cette construction de l'analyse chez Dewey induit par conséquent des théories ou des hypothèses rivales. Pour Dumez, cette méthodologie du *process tracing* implique une confrontation systématique entre les théories spécifiées et des résistance possibles. Le processus de généralisation suppose par conséquent une seule question : « *si une théorie est vraie, alors quels types de phénomènes devrais-je voir dans mon cas ?* » (Dumez, 2007, p. vii). Elle permet pour finir « *une confrontation avec les faits observés, et un hiatus possible, donc une résistance sur laquelle s'appuyer pour avancer dans la réflexion* » (*idem.*). Ainsi une analyse réflexive ne fonctionnerait que sur la base du contraste entre les faits, de la détermination d'anomalies et des causes à l'origine de celle-ci. C'est ainsi qu'il faut donc comprendre le processus de généralisation ; soit une recherche non pas à visée généraliste mais une recherche de signification appliquée à des cas différents. Nous concevons alors que cette approche par contrastes, appliquée à l'analyse intercas, permettrait de faire de nouvelles conjectures. C'est là une analyse réflexive qui ouvre en définitive les études de cas à une dimension explicative.

²⁸² Dewey J. (2004). *Comment nous pensons*. Paris, Seuil. (Première publication en anglais, 1933).

²⁸³ Dewey se réfère dans ce cas aux justifications de Darwin, pour étayer son propos (Dumez, 2007).

A cette fin, nous pratiquerons nos études de cas sur trois ensembles de sites ; ensembles bien distincts les uns des autres, en termes de critères de sélections, de manière à rechercher les variations, les contrastes ou les anomalies intercas. Nous avons retenu une diversité de cas pour ce faire car ils ont l'objectif de vérifier des théories sur plusieurs niveaux : en premier lieu des cas tests dans la perspective de vérifier la théorie actantielle à partir d'une analyse en *pattern matching*, puis des cas illustratifs afin de vérifier si celle-ci s'applique empiriquement à une variété de situations. Leurs analyses relevant du *process tracing* devrait apporter à notre recherche une dimension réflexive basée sur l'étude des contrastes intercas. Enfin des cas inédits dont l'originalité, et leur situation particulière, pourrait requestionner nos résultats précédents ; démarche par conséquent déductive, de nouveau en *pattern matching*. Nous pensons que cette progression dans nos analyses pourrait éclairer la théorie actantielle de A. -J. Greimas, reprise dans INTERACTOR par M. Linas auprès d'un sujet intentionnel en situation d'apprentissage, mais avec une visée sur l'épistémologie de l'apprendre différente, en ce qui nous concerne, du fait de la posture particulière de l'orthopédagogue clinicien. Trois niveaux de cas seront par conséquent analysés dans cette recherche : des cas tests types, des cas illustratifs polymorphes et des cas inédits créatifs. Au-delà de l'immersion dans le cas, nous avançons en effet pour cette étude que notre problématique pourrait être confrontée, grâce à ce dispositif, au modèle fonctionnel de l'individuation orthopédagogique (d'après M. Sorel, 1994) que nous avons proposé précédemment (*supra.*) ; cela dans la perspective d'explicitier une posture particulière de l'orthopédagogie d'un point de vue plus global. Ce sera là le second objet de la discussion générale que nous aurons à la suite de nos analyses intracas.

2. Analyses des sites : effets de la praxie

Certaines démarches de recherche imposent d'elles-mêmes un type de cas, allant de soi, en raison d'une réalité certaine. Nous sommes cependant dans une autre logique. En effet, notre propos étant de tester une théorie, nous avons dû nous orienter vers un choix raisonné en lien avec nos hypothèses. Notre sélection s'est donc organisée dès le début de notre recherche autour de critères dépendants à la fois d'une variabilité intraindividuelle telle que nous l'avons exposée précédemment en termes d'hétérogénéité et de dyssynchronies chez le HPI (*supra.*), et de notre praxie de la Gestion Mentale. Nous avons dès lors choisi nos sites en fonction de ces impératifs ; engendrant une préparation rationnelle au niveau de notre récolte de données : quel type de cas traiter ? Quelle démarche utiliser ? Quelles techniques de recueil pratiquer ? Nous avons décrit précédemment nos outils pour ce faire. En outre, nous cherchons à comprendre les effets de l'action pédagogique particulière de l'orthopédagogue clinicien en évaluant l'évolution des structures mentales significatives d'un individu soumis à cette action, dans une perspective longitudinale. C'est pourquoi, nous adoptons cette démarche scientifique particulière à l'anthropologie pour faire émerger les

structures et les processus mentaux de celui-ci au cœur du recueil et du traitement des données. Elle ne sera pas sans influencer également sur leur interprétation. Par ailleurs, la nature des théories conditionnant le statut du cas, nous avons sélectionné pour finir une gradation de cas se répartissant en trois vagues successives lors de l'analyse (*supra.*). En effet, nous souhaitons analyser ces cas individuellement d'une part afin d'établir leur monographie, mais d'autre part nous allons les confronter entre eux au sein d'une analyse intersites afin de vérifier ces théories.

Professionnellement, nous sommes installée dans la région parisienne. Les jeunes qui nous consultent viennent prioritairement des Yvelines mais aussi de Paris, et parfois de province. Notre recherche impliquant un suivi régulier, les adolescents, à l'origine des cas, vivent à proximité de notre lieu de travail, et sont également tous scolarisés dans le même secteur. Par ailleurs, ils sont issus de famille de cadres. Cependant, bien que de milieu favorisé, privilégiant notamment l'épanouissement personnel d'un point de vue éducatif²⁸⁴, les jeunes concernés par notre étude ont tous connus échec ou souffrance scolaire. Ils ont tous été pris en charge, puis accompagné en orthopédagogie sur plusieurs séances. Comme nous cherchons à connaître les effets d'une pratique, nous les avons recontactés plusieurs mois après l'arrêt de cet accompagnement pour évaluer et comprendre leur évolution en l'absence de suivi. Onze jeunes et leurs familles ont donc été notifiés dans un premier temps par mail. Il s'agissait d'adolescents âgés de 15 à 18 ans, scolarisé au lycée ou ayant entrepris une première année d'étude post bac. Tous sont d'anciens élèves, nous ayant consultée au collège ou en début de lycée. La plus grande difficulté a été d'obtenir une acceptation à la fois des parents et des jeunes encore mineurs. Nous avons été surprise de voir la réactivité de ces derniers. Les réponses des parents ayant été plus tardives. Parmi ce premier échantillonnage, seul un des jeunes ne nous est pas revenu ; un autre l'a fait mais avec trop de retard pour intervenir dans la sélection. Nous avons mis en place avec ce groupe de neuf familles restantes des études de cas. Comme étudier la morphologie d'un cas, c'est l'expliquer (Albarello, 2011), le rôle du chercheur consistera donc à aborder à la fois le « pourquoi » (origine) et le « comment » (fonctionnement) de ce dernier. L'analyse approfondie qui en résulte sera donc d'en rendre compte. En d'autres termes, notre réflexion dans le cadre de ces études de cas sera épistémologique autant qu'anthropologique.

a. Cas tests types²⁸⁵

1) Présentation des cas sélectionnés

Pour les cas tests, nous avons recherché des exemples qui soient significatifs et homogènes dans leurs présentations afin de construire un « type » commun. Dans notre panel, nous en avons retenu

²⁸⁴ Cf. Volume II, Annexes B : B.1 Matrice des facteurs socio-historiques des cas étudiés, pp. A40-A51.

²⁸⁵ Les études de ces cas types sont prises à nos précédentes recherches en MERSE mais les interprétations ont été repensées et adaptées à la problématique de la thèse.

trois. La question du genre a été la première à nous interpeller. Fallait-il introduire une mixité fille-garçon dans cet échantillon ? Sachant que dans la population des hauts potentiels beaucoup de garçons connaissent des difficultés scolaires (*supra.*), nous avons préféré, parce que recherchant des « cas types », les sélectionner. Dans notre échantillon initial de cas, nous avons trois filles et leurs familles, qui n'ont donc pas été choisies ici. Par ailleurs, un des jeunes était encore au collège lors de l'enquête finale par questionnaire et ne répondait pas non plus à l'ensemble des critères de sélection. Il nous fallait aussi une reconnaissance du haut potentiel par le psychologue à l'issue du WISC IV²⁸⁶, pour ne pas tomber dans le débat du chiffrage du HPI, ce qui nous a fait éliminer un autre cas. En définitive, souhaitant faire émerger de ce groupe des éléments représentatifs des HPI, nous avons choisi les jeunes à partir de leur Profil Pédagogique ; nous basant sur leur dominante évocative. Nous avons retenu pour cet échantillonnage les profils présentant les évocations les plus homogènes possibles sur l'ensemble des quatre paramètres de la palette évocative ; ce choix permettant de faciliter la typologie que nous cherchions à établir. Ainsi dans le cadre de celui-ci, le cas 1 a une dominante auditive marquée, le cas 2 est à dominante visuelle, et le cas 3 s'inscrit dans le mouvement.

²⁸⁶ Cf. Volume II, Annexes C : annexes Recherche (2) – Données des cas, pp. A79-A190.

Figure 23. Présentation générale des cas types sélectionnés

Cas types	Cas 1	Cas 2	Cas 3
Civilité			
Date de naissance	18.04.1997 - Versailles (78)	06.04.1996 - Saint Germain en Laye (78)	22.07.1997 - Saint Germain en Laye (78)
Age lors de l'enquête	PP 15 ans (mai 2012) QJ 17 ans (mai 2014)	PP 16 ans (nov. 2012) QJ 18 ans (mai 2014)	PP 13 ans (sept 2010) QJ 16,5 ans (mai 2014)
Sexe	M	M	M
Structure familiale			
Milieu social	père - ingénieur commercial, mère - infirmière Mariés, nationalités françaises	père - consultant financier, mère - DRH Mariés, nationalités françaises	père - chirurgien urologue, mère - médecin Vie maritale, nationalités françaises. 2ème mariage
Environnement type	privilégiant l'épanouissement personnel et l'adaptation à des conventions	privilégiant l'épanouissement personnel, la réussite scolaire	privilégiant l'épanouissement personnel
Lieu d'habitation	Mareil Marly (78)	<u>Saint Nom la Bretèche (78)</u>	<u>Saint Germain en Laye (78)</u>
Nombre d'enfants	2	3	2 + 2 demi-frères
Place dans la fratrie	1	3	1
Test de Wechsler : WISC IV	02.07.2010 - 13 ans et 3 mois - Versailles (78)	27.08.2009 - 13 ans et 4 mois - Saint Germain en Laye (78)	08.11.2011 - 14 ans et 3 mois - Versailles (78)
ICV	138	143	148
IRP	114	124	132
IMT	127	127	121
IVT	69	96	93
QIT	118	132	137

Afin d'alléger la démarche rédactionnelle au cours des divers étapes de l'analyse, nous avons donné un prénom arbitraire à chacun de nos cas. Ainsi le cas 1 s'appellera Marc, le cas 2 : Pierre et le 3 : Paul²⁸⁷. En outre, l'étude de Marc nous servira d'exemple explicite de la démarche que nous avons suivie dans le cadre de l'analyse d'un cas. Nous ne reviendrons donc pas sur l'explicitation détaillée dans le traitement des données chez Pierre puis Paul ainsi que lors de l'analyse des cas polymorphes et créatifs.

²⁸⁷ Cf. Volume II, Annexes B : B.1 Matrice des facteurs socio-historiques des cas étudiés, Cas 1 à 3, pp. A40-A43.

2) Analyses des cas

MARC (Cas 1) :

(1) Analyse contextuelle : Marc est âgé de 15 ans lors du Profil Pédagogique (2012), point de départ de l'étude de cas. Il a 17 ans lors de la clôture du cas (2014). Il est l'aîné de sa fratrie. Ses parents sont mariés et de nationalité française. Son père est ingénieur commercial et sa mère infirmière. La famille privilégiée, sur le plan éducatif, l'adaptation aux conventions et l'épanouissement personnel. Sur le plan scolaire, l'écriture est problématique. L'introduction de l'ordinateur en 4^{ème} a été vécue par Marc comme une libération. Bien qu'ayant des difficultés d'organisation et de méthodes, Marc a besoin d'indépendance et de liberté dans son travail. Il apprécie particulièrement l'histoire en raison d'une affinité avec son enseignant. Dilettante au départ, Marc s'est mis à fournir des « efforts » à partir de la 3^{ème}, et son travail a gagné en qualité à cette date. Globalement, il bénéficie d'un environnement scolaire plutôt bienveillant. Sa scolarisation, dans le cadre du cas, s'étire de la 4^{ème} dans un collège privé à la 2^{nde} dans un lycée général et technologique du système public. Si au collège ses résultats étaient moyens, ils sont devenus bons au lycée. Sur le plan extra-scolaire, Marc fait de la programmation en C++, pratique de nombreux jeux vidéo de quête ou de combats. Il écoute du Rock et du Hard-Rock. Ses lectures ne concernent que les Bandes Dessinées ou les Mangas. Dans l'avenir, il envisage de devenir ingénieur du son.

(2) Analyse historique : Marc est né à Versailles (78) le 18 avril 1997, à terme. Il est droitier. Son acquisition de la marche et de la parole a été normale. Des troubles psychologiques sont apparus avec la scolarisation. En effet, en primaire des problèmes « d'encadrement » dans l'école publique de quartier ont abouti à un changement d'établissement, dans une école privée sous contrat. Par ailleurs, les résultats scolaires sont mauvais dès la moyenne section et tout au long du primaire. Marc a montré une forte anxiété en rapport avec ces derniers ; se traduisant par un épisode dépressif de 6 à 9 ans. A ces troubles psychologiques s'associent des troubles au niveau des apprentissages. Marc a été détecté dyspraxique en 5^{ème} ; classe qu'il a redoublée. Il est également dysgraphique, dysorthographique, dyscalculique, et atteint d'un trouble de l'attention. La prise médicamenteuse (Concerta) a été refusée par la famille. En raison de cet « état des lieux », Marc a été suivi en psychologie et en psychiatrie de 4 à 10 ans ; une psychologue spécialisée sur les Enfants Intellectuellement Précoces (EIP) a été d'une véritable aide du CM2 à la 6^{ème}. Il a également été pris en charge en psychomotricité et en graphothérapie de 7 à 8 ans. Une rééducation orthoptique a aussi été réalisée sur cette période. Finalement, une aide sur le plan scolaire a été validée. Inscrit à la Maison Départementale des Personnes Handicapées (MDPH), Marc bénéficie depuis la 4^{ème} d'un ordinateur pour la prise des cours ainsi que d'un tiers-temps pour les devoirs.

Testé par deux fois sur le plan intellectuel, le haut-potentiel de Marc n'est pas apparu de façon certaine aux résultats chiffrés. L'approche clinique des praticiens lui a cependant reconnu cette spécificité²⁸⁸. Nous reprenons ici les résultats obtenus au WISC IV²⁸⁹, réalisé le 2 juillet 2010 à l'âge de 13 ans. Avec un QI Total de 118, Marc est en de ça de la limite faible de l'intervalle de précocité préconisé par les chercheurs en psychométrie (*supra.*). Cependant les scores internes à l'ICV en note standard sont très élevés (de 14 à 17 aux différents *items*) ; se traduisant par une note composite de 138. L'IRP est tout aussi homogène avec un résultat de 114. L'IMT est à 127 et toujours homogène. L'IVT pour sa part est faible (69) avec une note standard de 3 au Code et un résultat à peine supérieur aux Symboles (5). Ainsi le test de Marc est fortement chuté par ces scores et présente en conséquence une importante hétérogénéité ; avec des écarts, au niveau des résultats, entre les indices allant jusqu'à 69 points (ICV/IVT), ainsi qu'une dyssynchronie graphomotrice certaine (d'après Terrassier). Au cours de la passation, Marc a fait preuve d'un vrai plaisir intellectuel. Il était calme et réfléchi, très à l'aise à l'oral (« *personnalité très vive et communicative* » avec cependant une « *hyperactivité possible* », observable au WISC III). Il a une excellente mémoire à court terme et manipule les chiffres avec aisance. Il devient maladroit lorsqu'il s'agit de vitesse de traitement (« *compréhension d'un garçon de 14 ans avec une main de 6 ans au WISC III* » alors âgé de 7 ans). Ainsi le diagnostic de dysgraphie a pu être confirmé ainsi qu'une « *dysharmonie cognitive en raison de ses troubles praxiques* ». En effet aux Cubes (12), il est déstabilisé par les couleurs qu'il inverse et fait preuve de lenteur dans la coordination visuo-motrice. Globalement, il a des aptitudes élevées d'organisation spatiale et de catégorisation, une très bonne mémoire et une importante précocité verbale se traduisant par une excellente culture générale, un vocabulaire riche et très précis, une grande maturité sociale et d'importantes aptitudes de raisonnement, de compréhension et de conceptualisation.

(3) Analyse chronologique : la matrice suivante indique les observations issues de l'introspection de Marc pendant les deux heures du Profil, ainsi que le travail réflexif sur des faits observables par questionnaire qu'il a réalisé sur le long terme, parallèlement à celui de ses parents. Les questions de fait des questionnaires ont donc servi à la réalisation de cette matrice dite d'effets.

L'itinéraire mental correspond à la structure cognitive caractéristique de Marc telle qu'il l'a verbalisée, à la suite d'une introspection approfondie (*supra.*), puis infirmée ou confirmée dans le cadre du questionnaire ; le questionnaire parents validant ou non cette compréhension intime de Soi. Cet itinéraire indique une perception dominante, des paramètres évocatifs spécifiques ainsi que la « personne » utilisée au niveau des codages d'entrée, un lieu de sens privilégié ainsi qu'une succession ordonnée de gestes mentaux. La structure de projets de sens fait apparaître les conduites

²⁸⁸ Cf. Volume II : Annexes B et C concernant le test de QI. Annexes B : B.1 Matrice des facteurs socio-historique des cas étudiés, Cas 1 p. A40-A43 et Annexes C : Cas 1 Tests de QI, pp. A106-A114.

²⁸⁹ Cf. Volume II : Annexes C : Cas 1 WISC IV, pp. A106-A112 et Cas 1 WISC III pp. A113-114.

ou aspects motivationnels²⁹⁰ de la personnalité. Or, certains de ces aspects sont privilégiés par le sujet au détriment des autres, et tendent à générer des blocages s'ils ne sont pas satisfaits ou renforcés. Il est à noter que ceux qui sont indiqués dans cette matrice n'excluent pas leurs opposés²⁹¹. En T +3, on peut ainsi observer une dialectique entre les pôles qui tendrait à montrer chez le jeune, qui la gère, une meilleure stabilité cognitive, une maîtrise au niveau des apprentissages et une compréhension si ce n'est une acceptation de l'Autre dans sa différence.

Figure 24. Matrice du ressenti des destinataires et des effets de la Gestion Mentale à la suite de son application chez Marc²⁹²

Cas 1 - Marc	PP1 (T +1)	QJ1 (T +3)	QP1 (T +3)
Itinéraire mental			
Perception (PER)	Tac + Ve	Au/Ve	Au/Ve + Tac
Paramètres (PAR)	P1 Aud EvS+ P2 Ve P3 Ve EvC+ P4 Aud/Ve	Au/Ve P3 EvC - P4 EvC +	Au/Ve + Mvt P3 Evc + P4 EvC +
Personne	3p		
L	T Sim	T	T
Gestes mentaux	ACMRI	ACMIR	ACMRI
Structure de projets de sens (SPS)			
Projet de sens (PS)	EXP +++	EXP +++	CHO +++
	AUT ++	FIN +++	FIN +++
	REC ++	CHO +++	EXP +++
	COQ +	ARG +++	PBS +++
	CMP +	DEC +++	DEC/INV ++
	DEC	OPP +++	COQ ++
	MOY	COQ/TEM ++	REP ++
	PBS	REP/TRF++	OPP +
		REC/CMT+	REC/CMT

Six séances de suivi en orthopédagogie constituent le temps T +2, centrée sur une application de la Gestion Mentale d'une part. Celles-ci ayant été réalisées à raison d'une fois tous les 15 jours entre le 23 mai 2012 et le 25 janvier 2013²⁹³. Le suivi a porté essentiellement sur une bonne gestion de la perception auditivo-verbale de Marc. Les gestes mentaux de Mémoire et de Réflexion ont été décryptés et pratiqués en cours. Apprendre à trier les évocations, fréquemment simultanées chez lui,

²⁹⁰ Selon les auteurs (*supra.*).

²⁹¹ Cf. Volume II, Annexes générales, Annexes B. Annexes Recherche (1), matrices – B.3 Matrices détaillées des effets de la Gestion Mentale aux questionnaires adolescent/parents. Elles détaillent les rapports entre les différents pôles des couples, au sein de la structure de projets de sens du jeune. L'intensité de la posture du jeune envers ces pôles y est indiquée. Nous avons pu observer qu'en T +3, l'adolescent maîtrisait souvent les deux pôles du couple ; notamment lorsque le couple dominant était concerné.

²⁹² Cf. Volume II, Annexes B : B.3 résultats aux Questionnaires des effets de la Gestion Mentale parents et adolescent, Cas 1, pp. A57-A58.

²⁹³ Cf. Volume II, Annexes C : Cas 1 Protocole de synthèse, pp. A80-A82.

fut essentiel. Parallèlement, Marc a privilégié sa structure de projet de sens au niveau de ses apprentissages : axer ses priorités sur ses besoins d'Expliquant (logique), se mettre en Conquérant (pédagogie active), gérer l'urgence en travaillant les Moyens, aller à la recherche de la réponse juste en Composant sur des liens d'analogie, et utiliser les hypothèses du Problématiser en anticipant les situations à venir. D'autre part, l'aide méthodologique s'est concrétisée par : l'usage de schémas centrés à l'aide d'un logiciel conçu à cet effet (*mind mapping*), l'objectif étant d'apprendre à trier l'information ; la création de fiches audio sur ordinateur et smartphone ; des méthodes de rédaction (introduction, conclusion, analyse de documents, construire un argument) qui lui ont aussi été transmises. Il s'agissait dans ce dernier domaine de les aborder par une approche conceptuelle en lien avec les besoins et le Profil Pédagogique de Marc ; définir leur origine, leur usage ainsi qu'en spécifier la finalité avant de les appliquer quotidiennement en classe (Expliquant). Nous avons observé à partir de la séance trois un changement chez Marc au niveau de la structuration des idées et de leur organisation, un renouveau motivationnel ; avec des objectifs d'avenir et d'orientation.

Les questions d'opinions viennent en complément des questions de fait saisies dans la matrice, elles nous informent sur le vécu post-orthopédagogique du jeune, et représentent une part importante de notre étude sur l'état final du cas. Nous avons voulu avoir le point de vue de ses parents en plus du sien ; d'une part parce que nous retenons la conception comme quoi l'environnement jouerait un rôle prépondérant dans le développement d'un jeune ; d'autre part car nous souhaitons valider les talents de Marc. Talents reconnus sur le plan social par la première instance dans ce domaine qu'est la famille. Nous avons ainsi observé les opinions de Marc et de ses parents sur six critères : l'organisation du travail, les relations aux autres, l'acceptation des résultats, l'orientation, l'expression de principes éducatifs et la notion de jugement, les activités.

Figure 25. Synthèse des opinions de Marc et de ses parents

Cas types - Questionnaires : Observations finales	Cas 1 - Marc	
	Adolescent	Parents
Organisation du travail	17 ans - 2nde lycée public GT (Versailles 78) - Division travail/loisir mal acquise, travail seul et le soir, préfère les pédagogies actives, n'aime pas les conseils, met en place ses propres méthodes de travail (auditive, NTIC), compense et complète le cours très souvent par des recherches personnelles, désordre organisé, gère son espace de travail. Préfère travailler sur un projet plus que sur un cours. Investi scolairement bien que passif. Intuitif et bonne analyse.	Gestion de son travail variable, plus efficace dans l'urgence et peu stressé par son travail. Travail seul ou en groupe et tard le soir. Gère son espace de travail. Préfère les projets à réaliser aux cours, met très souvent en place ses propres méthodes de travail et parfois compense ou approfondi son cours. Utilise essentiellement son ordinateur, l'écriture manuelle demeure problématique. Plus ou moins désinvesti scolairement. Actif. Organisé dans son désordre. Intuitif et bonne analyse.
Relations aux autres	Demande peu d'aide, respect de l'enseignant même s'il tient des propos souvent négatifs sur eux, ne respecte pas les règles de vie familiale. Les notes n'influencent pas sur le relationnel parents. Il favorise en société la politesse, la générosité, la curiosité d'esprit, le respect des autres, l'honnêteté et l'indépendance. Introverti et assez sensible, beaucoup d'empathie avec les autres, regard des autres important, en décalage souvent avec ses pairs, amitiés choisies, bon relationnel général mais exigeant en amitiés. A du mal à exprimer ses besoins affectifs et pas forcément épanoui. <u>Estime de soi moyenne.</u>	Respecte et favorise l'échange avec l'enseignant avec parfois des propos négatifs sur eux. La note n'influence pas la relation parents-enfant. Extraverti et hypersensible, épanoui affectivement, exprime ses besoins affectifs, <u>excellente estime de soi.</u> Excellent investissement auprès de ses pairs en se respectant, bien qu'exigeant en amitiés. Beaucoup d'amis. Pas de décalage significatif avec ceux de sa génération. Respecte les règles de vie familiales et privilégie la politesse, la générosité, la curiosité d'esprit, le respect des autres, l'obéissance, l'honnêteté et l'indépendance.
Acceptation des résultats	Ne travaille pas pour une note, pas source de stress, cherche à comprendre son résultat (cours mal appris mais généralement compris, hors-sujet, précipitation, non-respect des méthodes scolaires. Peut s'inscrire dans une recherche d'amélioration.	Stresser par ses résultats, cherche parfois à comprendre sa note (en général dû à un cours mal appris, au stress et à la précipitation et à un non-respect des méthodes attendues selon lui (selon les parents les méthodes attendues sont correctes). Parfois cherche à améliorer la situation
Orientation	Se projette dans un futur, travail en équipe dans un métier rentable, peu compétitif, satisfait dans ses choix d'orientation.	Se projette sur un métier mais vit au présent. Satisfait de son orientation. Pas compétitif, ne recherche pas de métier rentable, travail en équipe ou humanitaire.

Cas types - Questionnaires : Observations finales	Cas 1 - Marc (Suite)	
	Adolescent	Parents
Expression de principes éducatifs et notion de jugement	Faire confiance, favoriser le dialogue, punir, donner l'exemple, encadrer avec souplesse en laissant de la liberté, s'adapter à chaque enfant et responsabiliser - porter un regard critique sur l'autre et le monde et permettre l'expression d'une opinion.	Faire confiance, récompenser, favoriser le dialogue, donner l'exemple, encadrer avec souplesse, laisser beaucoup de liberté, s'adapter à chaque enfant, surveiller ce qu'il fait, responsabiliser et surveiller ses fréquentations.
Activités	Plutôt méditatif, forte activité intellectuelle et technologique, recherche personnelle et esprit d'analyse. Pas d'intérêt sportif, socio-culturel ou artistique. Déteste le changement.	Méditatif. N'aime pas le changement d'activité. Pas d'activité sportive régulière sauf des sports ponctuels à sensation, créatif au quotidien et goût pour l'invention à partir d'objet. Pas d'activité socio-culturelle. Forte implication intellectuelle : recherche d'informations auprès de l'adulte et via les TIC, curiosité, esprit d'analyse.

En définitive, Marc explique que l'accompagnement apporté par l'orthopédagogue au moyen de la Gestion Mentale lui a permis de comprendre son fonctionnement personnel en l'ouvrant à la connaissance de soi²⁹⁴. Il a pu dès lors développer sa compréhension, mettre en place ses stratégies de travail, mais aussi reconnaître et respecter l'Autre, malgré un décalage avec ses pairs initial, et le non-respect des règles en général ; cette formulation chez Marc traduirait par conséquent une dyssynchronie sociale désormais gérée vis-à-vis de ses pairs comme au sein de sa famille. Il parle d'une « *découverte pédagogique* » à partir de la pratique introspective de la Gestion Mentale. Par ailleurs, Marc indique clairement avoir développé des talents²⁹⁵ techniques, humains et académiques. Ces derniers sont confirmés par ses parents qui considèrent, quant à eux la Gestion Mentale comme une « *pédagogie scolaire* », un accompagnement qui renforce la connaissance de soi.

(4) Commentaires et interprétations : Nous souhaitons revenir ici sur les résultats de nos observations mais également apporter un autre regard sur le « dossier » tant médical que pédagogique de Marc. Sur un plan cognitif, l'analyse des données traduit une reconnaissance des processus cognitifs par Marc que ce soit au cours du Profil Pédagogique ; au niveau du relationnel orthopédagogue/Marc lors du suivi, puis ultérieurement par Marc ou par ses parents. Sa perception auditivo-verbale semble acquise et respectée. Il en va de même pour ses évocations auditives et verbales qui inscrivent Marc dans une temporalité. Très verbal au niveau évocatif, cela pourrait expliquer son inversion de couleurs aux cubes en lien avec un geste d'Attention trop rapide et insuffisamment formulé à l'oral. Seul le mouvement en perception n'est pas relevé par Marc dans le long terme. Nous pouvons penser que ce

²⁹⁴ Cf. Volume II, Annexes B : B.2 Métamatrice chronologique intercas, Cas 1, p. A52.

²⁹⁵ Nous faisons référence ici à la typologie des compétences de F. Gagné (*supra.*).

mouvement observable lors de la passation du test du WISC III comme lors du Profil serait le fruit d'un mal être. Il exprimerait une tension interne qui aurait disparue par la suite.

Lors du Profil nous avons également constaté avec Marc la prédominance du paramètre de logique, or par la suite celui de l'imaginaire prend le pas sur le précédent. Cela nous interpelle, et nous pensons que Marc aurait développé ce dernier dans le cadre du suivi ? Une autre hypothèse serait envisageable : un vif besoin de comprendre par la logique, non réalisé, qui occultait l'imaginaire de Marc. Comme les gestes mentaux privilégiés par Marc sont l'Attention et la Compréhension en premier lieu, la Mémorisation puis la Réflexion et enfin l'Imagination créatrice auraient suivi une fois les premiers maîtrisés. Marc aurait ainsi évolué vers les domaines chargés en création. Finalement nous constatons que Marc gère désormais bien son itinéraire mental et les modalités d'apprentissage qui en découlent. En outre, le TDA²⁹⁶ et l'hyperactivité possible ne semble pas s'appliquer pleinement à Marc. Nous regrettons par ailleurs que certains points du Profil Pédagogique (simultanéité des évocations et personne) n'aient pu être traités au niveau des questionnaires. Leur étude aurait alourdi le temps passé à traiter les questions par l'enquête, aussi avons-nous dû en faire l'économie. Ils auraient été cependant riches en informations complémentaires au niveau de l'itinéraire mental cognitif de Marc.

Il émerge de la structure de projets de sens des éléments déterminants de la pensée de Marc. Un premier état des lieux montre une augmentation certaine en nombre et en intensité des projets de sens lors de l'étude finale. Marc a donc bien développé son potentiel conatif²⁹⁷. Certains de ces projets sont constants et dominants comme celui d'Expliquant. Il serait, à lui seul, à l'origine de la dyscalculie et de la dysorthographe de Marc qui a besoin de l'origine des règles (induction) pour les appliquer. Cependant le pôle opposé, l'Applicant, s'est également renforcé²⁹⁸. En d'autres termes, Marc s'est suffisamment stabilisé pour gérer la déduction de la règle dans un exercice, et le respect des méthodes attendues une fois signalées. L'usage de l'informatique lui a permis de compenser sa dysgraphie mais aussi de devenir actif dans ses apprentissages, abordant sa leçon en dernier lieu, ce que traduit la constante Conquérant dans la durée. Si les pôles Découvreur/Inventeur et Argumentateur/Problématiser sont devenu très prégnants, d'autres restent mineurs bien que présents et actifs : Recordman/Compétiteur, Transformateur/Reproducteur. Il est intéressant de noter que ces couples sont plus ou moins investis de façon similaire dans l'étude finale. Nous pouvons donc penser que certains couples sont dominants chez un sujet au détriment des autres. Enfin, nous avons été surprise de constater une bascule dans des projets opposés à ceux relevés lors du Profil

²⁹⁶ Trouble Déficitaire de l'Attention

²⁹⁷ Selon M. Reuchlin (2006)

²⁹⁸ Cf. Volume II : Annexes B : B.3 résultats aux Questionnaires des effets de la Gestion Mentale parents et adolescent, Cas 1, pp. A57-A58.

Pédagogique (Finalité, Auprès des choses, Argumentateur et Opposant). Or le suivi ne les a pas pris en compte et a traité les pôles inverses. Nous nous interrogeons donc d'une part sur une éventuelle suradaptation de Marc dans ces domaines ; dans ce cas le jeune favoriserait un projet qui n'est pas le sien de base, d'autre part sur un risque de subjectivité inhérent à la technique introspective de l'orthopédagogue. En définitive, ce questionnement justifie en soi notre choix d'étudier plusieurs cas afin de confirmer ou infirmer ces hypothèses.

Par ailleurs, nous ne sommes pas sans avoir remarqué une homogénéisation des réponses d'opinions entre Marc et ses parents. Cette observation nous autorise à penser que l'environnement immédiat de Marc a bénéficié de la clarification pédagogique apportée par l'orthopédagogue lors du retour « parents » sur le Profil Pédagogique de leur enfant. Certes, l'environnement familial était déjà tourné vers un accompagnement bienveillant, favorisant un équilibre individuel, mais le quotidien de Marc en ressortirait renforcé ; au regard du rendu des parents sur l'organisation du travail, l'orientation, les principes éducatifs, et les activités extra scolaires, ou au niveau de sa relation aux autres. En d'autres termes, la connaissance des parents sur la réalité intellectuelle de leur adolescent est globalement harmonieuse, et nous pouvons concevoir que les choix éducatifs sont pris dans une communauté d'intérêts.

Cependant, si Marc apparaît comme extraverti aux yeux de ses parents, il reconnaît de son côté se sentir souvent en décalage avec ses pairs. Cela confirmerait l'hypothèse précédente d'une suradaptation sur le projet de sens « Avec les autres » observable au Profil en lien avec une dyssynchronie sociale sur ce plan. D'autres décalages mineurs sont relevables dans le rapport à la note où Marc semble moins stressé par ses résultats que ce que ses parents le supposent. Ses réponses au Profil le placent dans les Moyens, domaine où le stress est perçu comme moteur et positif. Cependant ses réponses au questionnaire ainsi que celles de ses parents laisseraient à supposer là aussi une suradaptation.

Par ailleurs, si la dysgraphie de Marc ne semble pas être remise en question par cette étude, les autres troubles (dyscalculie, dysorthographe) ne sont plus observables à l'état final. Ses résultats scolaires sont également bons. Faut-il penser à des phénomènes compensatoires chez cet élève comme le laisse à penser souvent les bilans de fin de prise en charge en orthophonie par exemple. Il nous semble que le problème de Marc était d'un autre ordre, que la gestion de sa logique d'Expliquant en était la cause. Ce type de problématique nous paraît par conséquent fortement liés à l'apprentissage de la logique dans le monde scolaire français, sans être pour finir de l'ordre du trouble développemental. Dire par ailleurs que la dyssynchronie graphomotrice de Marc est à l'origine de sa dysgraphie bien établie nous semble évident. Se poserait alors la question de la bonne posture enseignante à adopter avec l'enfant HPI dyssynchrone lors de l'apprentissage du geste cursif... En définitive, nous pouvons donc

déduire de ces analyses que Marc a certainement su transformer ses capacités en compétences²⁹⁹ et restaurer son estime de soi. Dans le cadre de cette étude de cas, l'éducabilité cognitive du HPI dyssynchrone est donc envisageable. Ainsi le haut potentiel de Marc se traduit désormais dans plusieurs domaines malgré une hétérogénéité psychométrique certaine. Dès lors, notre hypothèse initiale relative au fait qu'un travail introspectif pris à la Gestion Mentale dans le cadre d'une pratique clinique de l'orthopédagogie pourrait redonner une dynamique au jeune en difficulté en « gérant » son intelligence tout en « gérant » l'école, serait dans ce cas vérifiable.

PIERRE (Cas 2) :

(1) Analyse contextuelle : Pierre a 16 ans lors du Profil Pédagogique, réalisé en novembre 2012, et 18 ans en fin d'étude du cas (mai 2014). Il est le benjamin de sa famille. Ses parents sont mariés et de nationalité française. Son père est consultant financier et sa mère Directrice des Ressources Humaines. Sur le plan éducatif familial, l'environnement de Pierre privilégie d'une part l'épanouissement personnel et d'autre part la réussite scolaire. Pierre exprime un vrai besoin de reconnaissance paternelle. Il admire le niveau intellectuel de son père et souffre de ne pas le satisfaire. De plus sa sœur, excellente élève, représente à ses yeux un idéal scolaire familial qu'il ne peut atteindre. Il est scolarisé en 2^{nde} générale dans son lycée de proximité de Marly le Roi (78) à l'ouverture du cas. L'étendue étudiée par le cas couvre ainsi la période de la seconde à la fin de la 1^{ère} ES. Pierre se dévalorise énormément sur le plan scolaire et se trouve « à la traine » du système. Il indique être plus à l'aise à l'écrit et perdre tous ses moyens à l'oral où il est victime de ses émotions. Il associe cette problématique à un trouble de la mémorisation et au stress. Par ailleurs, il a beau faire de nombreuses fiches, il n'arrive pas à se canaliser car il n'a pas de méthodes. Son environnement scolaire jusqu'à l'état initial du cas a été inadapté et peu épanouissant. Ses résultats scolaires sont moyens en 2012, malgré des efforts fournis depuis la 4^{ème}. Sur le plan extra-scolaire, Pierre a une passion pour le VTT et le BMX qui implique un vrai travail d'ingénierie au niveau de la conception des terrains qu'il utilise dans le cadre de ce sport. Il pratique aussi le waterpolo en club. D'une façon générale, il n'aime pas la compétition et pratique un sport pour le plaisir. Sa vie sociale est très riche et se traduit par une importante activité sur Facebook et des soirées fréquentes. Ses goûts musicaux couvrent autant le Rap, que l'Electro ou le Rock. Il aime aussi le cinéma ; privilégiant les films d'action, d'humour ou « à la mode ». Pierre ayant lui-même beaucoup d'humour, il l'utilise pour se faire apprécier des autres. Il favorise ses activités d'extérieur aux jeux vidéo et à la lecture, même si cette dernière ne le dérange pas.

²⁹⁹ Selon F. Gagné, les compétences traduisent un aboutissement réalisé des habiletés naturelles ; un talent représentant les 10% supérieur atteint lors de la maîtrise d'une compétence (*Supra*).

(2) Analyse historique : Pierre est né à terme, le 6 avril 1996 en région parisienne (Saint Germain en Laye - 78). Il est droitier. Si son acquisition de la parole a été normale, il a eu cependant un retard au niveau de l'apprentissage de la marche. Des troubles psychologiques sont apparus en lien avec les performances scolaires mais aussi lors de situations inconnues. Pierre dans ce cas développe une forte anxiété. Des épisodes dépressifs toujours en lien avec des problèmes scolaires l'ont affecté en 5^{ème} et en 3^{ème}, classe qu'il a redoublée à la suite d'un refus de la commission d'appel ; commission qu'il a très mal vécue avec des « *effets très lourds* » pour lui. Par ailleurs, Pierre a développé des phobies des avions et des hôpitaux qui ont été traitées par hypnose. Il a été suivi par un psychologue de 5 à 12 ans. Au niveau des apprentissages, il a rencontré des difficultés en motricité fine en écriture, résorbées depuis.

Sa scolarisation dans une école primaire privée sous contrat de Saint Germain en Laye a été harmonieuse. Pierre avait de bons résultats scolaires. Ces derniers ont chuté au collège (système privé sous contrat) pour devenir mauvais en 3^{ème}, malgré des efforts observables dès la 4^{ème}. Les conséquences ont été très lourdes à assumer pour Pierre. Un changement d'établissement a été nécessaire. Il est donc passé dans le système public au lycée, et est scolarisé depuis la 2^{nde} dans son lycée de proximité, à Marly Le Roi.

L'échec scolaire et ses problèmes psychologiques sont à l'origine du test de QI³⁰⁰, pratiqué à l'âge de 13 ans. Pierre a bien investi le test et « *s'exprime avec aisance* ». Ses résultats le mettent dans un niveau très supérieur mais ils n'ont pas été explicités aux parents. Ainsi bien que dans les 2% supérieur de la population concernée par le test, il n'a pas pu bénéficier de recommandations psychologiques adaptées à sa « précocité ». Ils n'ont pas non plus pu être pris en compte à l'apparition de ses difficultés scolaires. Pierre était scolarisé en 4^{ème} à cette époque. Ce n'est qu'à l'ouverture du cas qu'il a appris l'existence d'un haut potentiel. Bien qu'annoncés comme homogènes avec un QI Total de 132, ses résultats présentent une hétérogénéité certaine avec un écart de 19 points entre l'ICV (143) et l'IRP (124)³⁰¹. Si sa mémoire de travail est excellente (IMT 127) ses résultats sont chutés par l'IVT (96), avec un 8 au Code en raison d'une émotivité observable par le praticien lors du test ; ce qui le met dans la moyenne faible à cet *item*. En outre des différences significatives sont observables entre les indices (ICV/IVT : 47 points *etc.*³⁰²), mais aussi entre les *items* d'un même indice. Par ailleurs, Pierre en Compréhension a saturé le test. Avec une note standard de 19, il a plafonné ce dernier et ne peut donc être évaluable à cette échelle. Enfin avec un score de 96 en note composite à l'IVT, Pierre confirme une dyssynchronie graphomotrice, sans conséquence cependant sur son expression écrite. Pour finir, Pierre présente d'excellentes capacités de raisonnement (abstrait, logico-

³⁰⁰ Cf. Volume II, Annexes C : Cas 2 Test de QI, pp. A149-A156.

³⁰¹ L'hétérogénéité lorsqu'elle est conséquente se traduit par un écart supérieur à 15 points entre ces deux indices, voir Grégoire et Wierzbicki (2007). *Supra*.

³⁰² Le rapport avec l'IVT touche aussi les autres indices quoique qu'avec un moindre écart.

mathématique *etc.*) et de concentration. Son vocabulaire est très riche et il a une vraie culture générale. Sa mémoire est toute aussi bonne mais il peut être freiné par son émotivité et sa réactivité au stress. C'est pourquoi il a besoin d'un cadre rassurant et valorisant en raison de sa sensibilité.

(3) Analyse chronologique : la matrice suivante concentre et mesure les effets de la Gestion Mentale. Les résultats sont issus du Profil Pédagogique réalisé par Pierre au cours d'une introspection progressive et des questions/réponses de fait produites par Pierre et ses parents à la clôture du cas.

Figure 26. Matrice du ressenti des destinataires et des effets de la Gestion Mentale à la suite de son application chez Pierre³⁰³

Cas 2 – Pierre	PP2 (T +1)	QJ2 (T +3)	QP2 (T +3)
Itinéraire mental			
Perception (PER)	Vis	Vis	Vis
Paramètres (PAR)	P1 Vis EvS+ P2 Vis P3 Ve P4 Vis EvC+	Vis P3 EvC+ P4 EvC-	Vis P3 EvC - P4 EvC -
Personne	1p		
L	E Suc	E	E
Gestes mentaux	ACMIR	ACMIR	ACMRI
Structure de projets de sens (SPS)			
Projet de sens (PS)	AUT +++ APP ++ OPP ++ FIN + COQ + PBS REC TRF	FIN +++ APP +++ AUT +++ COQ +++ PBS +++ OPP +++ TRF ++ INV REC	FIN +++ APP +++ AUT +++ COQ/TEM ++ OPP/CMP ++ REC ++ REP/TRF ARG/PBS INV

Pierre a été suivi à l'issue du Profil au cours de quinze séances (du 14.12.2012 au 20.12.2013)³⁰⁴ dont deux séances de « contrôle » car il a exprimé le besoin de se rassurer et de s'ajuster aux attentes scolaires après une période de longues vacances (octobre et décembre 2013). Ce suivi a porté d'une part sur les gestes mentaux de la Mémoire et de la Réflexion ainsi que sur le développement de la logique (P3) et d'autre part sur sa stabilisation des projets de sens d'Applicant et de Finalité (fortement porteur d'efficacité), d'Opposant (apprentissage par l'erreur et le cas particulier), d'être Avec les autres (pour créer un environnement de travail ou obtenir une aide spécifique), de se mettre

³⁰³ Cf. Volume II, Annexes B : B.3 résultats aux Questionnaires sur les effets de la Gestion Mentale parents et adolescent, Cas 2, pp. A59-A60.

³⁰⁴ Cf. Volume II, Annexes C : Cas 2 Protocole de synthèse, pp. A116-A120.

en Conquérant avec d'autres techniques que celles que Pierre pratiquaient (notamment la schématisation des fiches en *Mind Mapping* et l'utilisation d'acronymes), d'anticiper une situation avec le Problématiser, et de gérer le Recordman et la pression qu'il peut s'imposer pour réaliser une performance. L'aide méthodologique s'est axée sur la transmission et l'utilisation de « recettes » rhétoriques pour répondre aux implicites de la construction d'un raisonnement (typologie de plans, structure d'une introduction, d'une conclusion d'un argument, techniques d'analyse) ; mais un travail d'orientation post Bac a aussi été nécessaire pour lui recréer des objectifs et une finalité de résultats accessibles. A partir de la 7^{ème} séance, une nette évolution est apparue. Pierre travaille de façon approfondie avec une réelle auto-détermination. Il se met en interactivité avec son cours et n'hésite pas à questionner son père pour enrichir sa connaissance avec, en conséquence, un changement dans la relation père/fils. Pierre a ainsi pris du recul face aux attentes paternelles et accepte mieux sa différence. Il n'hésite pas non plus à se faire aider par ses professeurs, allant au-devant d'eux et obtenant une meilleure reconnaissance par l'adulte. Son environnement de travail s'est ainsi organisé entre sorties et travail efficace, et ses résultats scolaires se sont nettement améliorés. Ses phobies ont disparu.

Les questions d'opinions ont été synthétisées dans la matrice suivante, toujours selon les mêmes critères que lors du cas de Marc :

Figure 26. Synthèse des opinions de Pierre et de ses parents

Cas types - Questionnaires : Observations finales	Cas 2 – Pierre	
	Adolescent	Parents
Organisation du travail	18 ans - 1 ^{ère} ES (lycée non spécifié) - Bonne, travail en s'avançant, travail seul, autonome, de préférence le soir, gère son environnement de travail, pratique une pédagogie active, utilise l'ordinateur comme support et met en place ses propres méthodes (logiciel de <i>mapping</i>), compense et complète son cours, organisé dans son désordre, ressent peu de stress. Préfère travailler sur un projet plus que sur un cours. Investi scolairement bien que passif. Intuitif, bonne analyse.	Bonne, plus efficace dans l'urgence mais stresser par la quantité. Travail tard le soir dans son propre espace. Préfère le groupe et les projets. Accepte de l'aide facilement. Met parfois des méthodes personnelles de travail et s'organise. Compense parfois un cours. Travail très souvent sur ordinateur. Ordonné dans son désordre. Intuitif. Analyse peu. Actif et investi scolairement.

Cas types - Questionnaires : Observations finales	Cas 2 – Pierre (Suite)	
	Adolescent	Parents
Relations aux autres	<p>Demande d'aide occasionnelle, respect de la différence chez l'enseignant en général, non intervention parentale / scolaire auj., les notes influencent la relation / parents, respecte les règles de vie familiales, favorise en société la politesse, la curiosité d'esprit, l'efficacité, le respect des autres, l'obéissance et l'honnêteté, extraverti et hypersensible, s'interroge sur son affectif ? apprécie le groupe mais méconnu de celui-ci, en décalage avec ses pairs, il joue cependant le jeu du social et se respecte en société, beaucoup d'amis en général. <u>Estime de soi moyenne.</u></p>	<p>Bonne communication et respect de ses enseignants, parfois des propos négatifs. Accepte aide et conseils. Les relations parents-enfant tendent à se détacher des résultats scolaires « on a évolué, on regarde les progrès ». Respecte les règles familiales et privilégie la politesse, l'ambition, la générosité, l'efficacité, le respect des autres, l'honnêteté et l'indépendance. Extraverti et hypersensible, épanoui sur le plan affectif mais a du mal à exprimer ses besoins dans ce domaine. <u>Bonne estime de soi.</u> Excellent investissement auprès de ses amis très nombreux, mais exigeant en amitiés</p>
-Acceptation des résultats	<p>Bien que non stressante la note est importante : considérée comme un salaire, le mauvais résultat est dû à un problème de stress et de précipitation, de mauvaise compréhension de la consigne ou de la méthode attendue selon lui, parfois du hors-sujet, le système scolaire est considéré comme responsable des mauvais résultats. Peu s'inscrire dans une recherche d'amélioration.</p>	<p>Résultats source de stress, note considérée comme un salaire, cherche fréquemment à comprendre la raison d'un mauvais résultat (cours mal appris, hors-sujet, précipitation et stress, non-respect des méthodes selon lui - selon les parents les cours sont aussi mal compris mais les méthodes sont respectées) Cherche fréquemment à améliorer ses résultats et peut en être abattu.</p>
Orientation	<p>Vit d'avantage au présent, satisfait de son orientation scolaire, privilégiera les métiers rentables avec du travail en équipe, peu compétitif.</p>	<p>Satisfait de son orientation scolaire. Se projette dans le futur sur un métier mais vit dans le présent. Il privilégie les métiers d'argent en équipe et n'est pas compétitif.</p>
Expression de principes éducatifs et notion de jugement	<p>Faire confiance, récompenser, favoriser le dialogue, donner l'exemple, encadrer avec souplesse, laisser beaucoup de liberté, s'adapter à chaque enfant, responsabiliser et préserver des mauvaises fréquentations - porter un regard critique sur l'Autre et le monde, formuler une pensée précise sur un sujet, exprimer ses opinions.</p>	<p>Faire confiance, récompenser, favoriser le dialogue, donner l'exemple, encadrer avec souplesse, s'adapter à chaque enfant, responsabiliser et préserver des mauvaises fréquentations - Porter un regard critique sur l'Autre, évaluer ou punir.</p>
Activités	<p>Très sportif (6h/semaine) : pratique des sports de fond (natation, course, vélo ...) et des sports à risques et sensations fortes. Passionné de VTT Dirt et wakeboard avec un bon niveau, invente et bricole des objets ou des obstacles en ingénierie de terrain. Pas d'activité socio-culturelle. Forte activité intellectuelle en relation avec les autres ou des technologies d'apprentissages. Régulier et conservateur au niveau de ses activités.</p>	<p>Plus énergique que la moyenne, il a besoin de changement réguliers d'activités. 5h de sport par semaine, sports de sensation et de fond, passionné de Bike Dirt avec un bon niveau. Créatif au quotidien. Activité intellectuelle modérée avec l'adulte ou via les NTIC.</p>

Pour Pierre, l'expérience Gestion Mentale a été « *excellente* »³⁰⁵. Il la conçoit comme une pédagogie scolaire qui lui a permis de comprendre son fonctionnement général, de faire évoluer sa compréhension de lui et des autres. Il exprime de vraies compétences au niveau du sport, de l'humain, de la technique et, désormais, sur le plan académique, mais ses parents ne lui reconnaissent que les trois premiers domaines. Ils sont cependant positifs sur la Gestion Mentale qui a permis un meilleur accompagnement de leurs fils ainsi qu'un éclairage sur son fonctionnement. Ils confirment également le fait que cette pédagogie renforce la connaissance de soi ainsi que celle des autres.

(4) Commentaires et interprétations : A l'issue du cas et sur le plan cognitif, Pierre maîtrise ses processus mentaux favorisant depuis toujours l'Imagination créatrice au geste de Réflexion. Sa dominante est visuelle en perception comme au niveau de ses évocations. Seule la logique est verbalisée chez lui. Aussi inscrit-il sa pensée plus dans un espace que dans le temps ou le mouvement. Toutefois lors du Profil, la forme de celle-ci est plus successive que simultanée ce qui favoriserait une pensée analytique. Nous avons par ailleurs constaté un renforcement de la logique dans le long terme au détriment de l'imaginaire, très fort à l'origine. Avec le recul de l'analyse, il aurait été intéressant de pratiquer un relevé d'intensité sur ces paramètres. Nous nous interrogeons en effet sur la possibilité que l'imaginaire soit toujours aussi présent mais que l'usage de la logique ait été fortifiée par le suivi orthopédagogique. Le renversement de cette posture en tout cas nous interpelle car nous avons aussi observé chez Marc un renforcement du paramètre logique (P3) au cours du suivi alors qu'il semblait plus négligé en premier lieu.

Au niveau de sa structure de projets de sens, nous observons que globalement les projets se sont tous développés. Certains demeurent extrêmement présents (Auprès des autres, Appliquant et Opposant). Cependant leur opposé ressort renforcé de cette étude³⁰⁶. Ce phénomène est tout aussi observable au niveau de projets jusqu'alors plus « dormants » (Finalité, Conquérant, Problématiser). Nous sommes donc à même de penser que cette dialectique est significative de la stabilité intellectuelle de Pierre. En outre, comme pour Marc, la palette des projets investis à l'état final est également plus complète que celle du Profil Pédagogique. Par ailleurs, nous constatons l'importance prise par la Finalité en clôture de cas. Finalité qui lors du profil occupait un poste mineur. Or nous avons, au cours du suivi, travaillé particulièrement cet axe afin de lui reconstruire un futur possible. C'est pourquoi, nous pensons que Pierre lors de notre premier échange s'était fortement désinvesti du monde scolaire. Ses troubles psychologiques, aujourd'hui disparus, traduiraient ce mal-être, en lien avec une dyssynchronie interne affective. La restauration de ce projet de Finalité était donc primordiale pour que Pierre sorte de son échec académique, et se reconstruise au niveau de son estime personnelle. Le

³⁰⁵ Cf. Volume II, Annexes B : B.2 Métamatrice chronologique intercas, Cas 2, pp. A52.

³⁰⁶ Cf. Volume II, Annexes B : B.3 résultats aux Questionnaires sur les effets de la Gestion Mentale parents et adolescent, Cas 2, pp. A59-A60.

projet de Conquérant, également très actif à l'état final, confirme le redémarrage de Pierre dans une posture pédagogique active qui lui est nécessaire. En tant qu'Opposant, Pierre apprend par le détail et les exceptions. Ce projet est très prégnant chez lui, ce qui lui a permis de développer efficacement son esprit d'analyse. Cependant, il peut aussi inscrire le sujet dans une observation négative du futur. Sans recherche de solution existante, il serait susceptible de maintenir Pierre dans son désinvestissement scolaire. C'est pourquoi, le suivi passait par une gestion de ce dernier.

Finalement, nous estimons que dans le cadre de l'accompagnement orthopédagogique avec la Gestion Mentale, le principe de *pharmakon*³⁰⁷ est une des constantes de l'accompagnement de l'orthopédagogue avec l'élève HPI dyssynchrone. C'est dire que ce principe à portée binaire doit être retenu au niveau de la praxie de l'orthopédagogue, lorsque la gestion des projets de sens est travaillée avec un sujet. Il semblerait en effet, avec l'exemple de Pierre, que le surinvestissement d'un projet de sens ou son abandon par l'élève (La Finalité dans ce cas) entraîne des complications émotionnelles non sans répercussions sur les plans pédagogique et scolaire. Est-ce l'effet d'une dyssynchronie envahissante ? Nous pensons que oui. La médiation de l'orthopédagogue porterait alors sur la gestion de celle-ci par l'introspection des projets de sens qui l'impacteraient. Enfin, bien que créatif, les projets de sens qui renforcent cette posture cognitive ne sont pas encore particulièrement investis par Pierre. L'accompagnement orthopédagogique investissant le scolaire, les projets de sens d'Inventeur et de Transformateur (à l'origine des hors-sujets), ou le geste d'Imagination créatrice, n'ont pas été travaillés spécifiquement. L'arrêt du cas en fin de scolarité ne pouvait donc pas permettre d'observer une évolution sur ce plan. Dans ce contexte, envisager de prolonger l'étude de ce cas serait ainsi susceptible de nous apporter des informations complémentaires ultérieures sur le développement du potentiel intellectuel du HPI dyssynchrone. En effet, le cas de Pierre nous paraît être très révélateur de ce développement³⁰⁸.

Cependant bien que globalement similaires, les observations de ses parents au niveau de son intellect sont parfois minorées, notamment au niveau de l'usage des raisonnements logiques comme imaginaires, moins actifs que ce que Pierre semble annoncer. En outre, ils le perçoivent comme plus orienté sur la Réflexion. Or, nous pensons que le rapport au scolaire, important dans la famille, pourrait induire ce type d'opinion. En outre, Pierre confirme que les notes influencent toujours, aujourd'hui, sa relation avec ses parents. Hypersensible et émotif, il reste vulnérable au stress ; stress engendrant de la précipitation. Il peut être également victime de hors-sujets, ou encore mal maîtriser une méthode attendue. Ses parents pensent par ailleurs qu'il ne comprend pas toujours ses cours.

³⁰⁷En référence aux travaux de Jacques Derrida (*La pharmacie de Platon repris dans La dissémination* (1972). Editions du Seuil). L'auteur a en effet analysé les significations opposées du mot *pharmakon* dans la Grèce ancienne, à la fois remède et poison. Nous retenons, dans le contexte qui est le nôtre, cette double définition, qui caractériserait le rôle joué par un projet de sens au niveau du système conatif d'un individu.

³⁰⁸ Nous avons maintenu des contacts avec Pierre qui a aujourd'hui créé plusieurs startups à caractère social, ce qui laisse à penser que la créativité est motrice au sein de sa structure mentale.

Nous considérons qu'il s'agit là d'une référence au sens commun du terme ; soit une compréhension de type scolaire. En effet, les résultats psychométriques de Pierre démontrent nettement le contraire, de même que le Profil Pédagogique qui ne fait pas part de troubles significatifs en ce qui concerne ce geste mental. Ceux-ci cherchent cependant à s'en détacher et affirment avoir « *évolué, on regarde les progrès* ». Finalement, le critère d'acceptation des résultats est celui qui apparaît comme le moins congruent à l'enquête entre Pierre et ses parents, même si des modifications de comportement ont eu lieu de part et d'autre. Par ailleurs, la gestion du stress est essentielle dans le cadre de la Finalité. Cette dernière peut paralyser un jeune ou l'induire sur une mauvaise piste, nous pensons que ce projet est celui qui serait responsable des aléas relevés par Pierre et ses parents au niveau de ses résultats. Les autres critères d'opinion sont plus homogènes et montrent une bonne reconnaissance mutuelle. Les modes d'apprentissage de Pierre (pédagogie active et pédagogie du projet) ainsi que son « *rythme biologique* » au niveau de son travail sont acceptés. Son rapport, riche, aux autres se confirme. Cependant bien qu'extraverti, Pierre s'interroge sur son affectif, et peut se sentir décalé vis-à-vis de ces derniers. Il joue le « *jeu du social* » car son intérêt pour les autres demeure prépondérant ; ce que confirment ses parents. Ici la dyssynchronie sociale de Pierre vis-à-vis des pairs est finalement motrice en lien avec le projet de sens *Auprès des autres*. La question de l'orientation a été solutionnée en ce sens. En effet, elle couple la Finalité au projet *Auprès des autres* et permet à Pierre de se poser sur son avenir. Excellent au niveau de ses activités, Pierre exprime pleinement ses capacités dans ses engagements sportifs au quotidien. Enfin les modes éducatifs et le rapport au jugement sont similaires chez Pierre et ses parents ; quoique le premier ne perçoive pas le jugement dans son sens juridique de punitions mais plus dans un sens étymologique d'expression d'une opinion. Globalement on retrouve les mêmes attentes dans le cadre des règles familiales et dans le rapport aux autres. Nous pouvons donc relever que la médiation de l'orthopédagogue n'a pas été sans impacter le cadre familial ; l'environnement quotidien de Pierre ayant évolué, et lui reconnaissant de vraies compétences. Ainsi, nous relevons des résultats certains quant à l'accompagnement en orthopédagogie de Pierre. L'usage de la Gestion Mentale dans le cadre de la médiation de l'orthopédagogue semble avoir réellement influé sur Pierre au niveau du développement de ses capacités, et de la gestion de ses dyssynchronies. Elle n'est pas sans effets également sur son environnement proche. En d'autres termes, la médiation aurait révélé à Pierre et ses parents les possibilités de ses capacités, et renforcé chez le premier ses dominantes cognitives, en tendant globalement vers une stabilité intellectuelle et émotionnelle. L'étude de ce cas nous confirme dans l'idée que le haut potentiel dyssynchrone est éduicable avec l'aide d'une pédagogie portant sur la connaissance de soi. L'éducabilité cognitive du HPI dyssynchrone, par l'autopsie que celui-ci aurait sur ses fonctionnements intellectuels, engagerait par conséquent son individuation.

PAUL (Cas 3) :

(1) Analyse contextuelle : Le cas suivant présente Paul, âgé de 13 ans au moment du Profil Pédagogique, réalisé en septembre 2010. Il a 16,5 ans en mai 2014, lors du traitement par questionnaires. Paul est l'aîné d'une famille recomposée. Il a deux demi-frères issus d'un précédent mariage paternel. La fratrie est composée uniquement de garçons. Ses parents ont une vie maritale et sont de nationalité française. Son père est chirurgien urologue. Sa mère : médecin sexologue. La famille vit à Saint Germain en Laye (78). Sur le plan éducatif, elle favorise en priorité l'épanouissement personnel. Paul a un réel intérêt pour l'univers scolaire. En effet, il est naturellement curieux et aime apprendre. Malgré des difficultés sérieuses pour mouler ses lettres, c'est un jeune qui apprécie la rédaction. Il est cependant plus à l'aise à l'oral ; pouvant parfois parler extrêmement vite. Paul se plaît aussi à inventer des mots. Il privilégie les raisonnements logiques et les associations d'idées qui découlent toujours d'une observation initiale. Ses difficultés concernent l'interprétation de la consigne où il est souvent hors-sujet ; il avoue ne pas comprendre les attentes de l'école et éprouve des problèmes de compréhension au niveau des règles de mathématiques. Par ailleurs, il a toujours été en décalage avec ses pairs et en éprouve une vive souffrance. L'aspect social de la classe est donc souvent mal vécu par Paul. A l'ouverture du cas, Paul était scolarisé en 4^{ème} dans un établissement privé sous contrat de sa ville d'origine, où il obtenait des résultats plutôt moyens. Au quotidien, hors scolarisation, Paul excelle en dessin et rédige des Bandes Dessinées. Il écrit également des *scenarios*, des nouvelles et des chansons de type Slam ; l'ensemble tapé sur ordinateur. C'est par ailleurs, un très grand lecteur que ce soit de livres fantastiques, d'encyclopédies, de magazines scientifiques ou de littérature classique. Il joue au théâtre depuis plusieurs années et sa connaissance des auteurs est déjà considérable. Il s'investit également dans le monde fantastique des *Warhammer*³⁰⁹. A l'état final, il est en classe de 1^{ère} L, option spé-art, dans un lycée privé hors contrat de Saint Germain en Laye. Malgré des efforts observables par son entourage en 3^{ème}, il reste inadapté au monde scolaire qui demeure non épanouissant. Ses résultats sont toujours du même ordre.

(2) Analyse historique : Paul est né prématurément le 22 juillet 1997 à Saint Germain en Laye. Il a été en avance au niveau de l'acquisition de la parole. Celle de la marche était normale. Il est droitier. Sur le plan psychologique son développement ne s'est pas réalisé sans heurts. Le sommeil a été touché dès l'enfance mais surtout à l'adolescence. Paul est aussi sujet à un trouble de l'alimentation qui se traduit par un grignotage important. Il a également développé des phobies en lien avec les clowns et les masques. Sur un plan scolaire et social, il a été victimisé au primaire comme au collège. L'ensemble s'extériorise par une anxiété importante vis à vis de l'Autre ; à la fois dans ses relations avec ses pairs et avec l'adulte. Une dyssynchronie sociale résulterait donc de ces observations. Son

³⁰⁹ Figurines de petite échelle à élaborer et à peindre qui se jouent par la suite en armée au cours de rencontres physiques et sur des « *maps* » aux univers variés réalistes ou fantastiques (lore) .

anxiété est par ailleurs renforcée par une déception sur des résultats scolaires globalement trop moyens. De plus des troubles des apprentissages ont aggravé cette problématique anxiogène. Paul est sous Concerta pour un TDA avec hyperactivité. Il rencontre des difficultés de motricité fine, observables au niveau de son écriture mais aussi de son équilibre ; il est souvent maladroit. Dyslexie, dysorthographe, dysgraphie font aussi parti de son quotidien, auxquels il faut associer des tics de langage. L'ensemble de ces données fait qu'il a été suivi en orthophonie de 7 à 12 ans, et par un psychologue depuis ses 6 ans jusqu'à l'ouverture de de cette recherche. Un suivi en graphothérapie a aussi été mis en place. Par ailleurs, le degré anormal d'anxiété, exprimé par Paul, pourrait être concomitamment dû à l'effet loupe d'une dyssynchronie affective qui caractérise le jeune HPI (*supra.*). En conséquence, Paul a connu un parcours scolaire relativement chaotique depuis le primaire, avec une fréquente intervention de ses parents qui favorisent la relation avec l'enseignant dans ce contexte. Après son primaire, il entre dans un établissement privé sous contrat dans lequel il reste jusqu'en 2^{nde} générale, où il est scolarisé dans une classe théâtre ; mais à l'issue de cette dernière, l'établissement ne conseille pas un maintien chez eux. Paul part donc dans un système de scolarisation hors contrat.

L'historique de Paul inclut un test de QI³¹⁰, réalisé le 8 novembre 2011 à l'âge de 14 ans ; un éclairage psychométrique étant nécessaire au regard de son vécu. Il a fait preuve lors de la passation d'un vrai « *plaisir et de curiosité intellectuelle* », d'humour et de maturité, avec une bonne concentration. Lorsqu'une difficulté s'est présentée, Paul s'est montré tenace. Les consignes sont vite assimilées et les données sont traitées rapidement (le test a été effectué en 1h10³¹¹), les définitions qu'il donne sont précises et pertinentes. Le psychologue relève une performance globale. Il obtient un QI total de 137 avec un ICV très élevé de 148. L'item de Similitudes ayant été saturé (19) présente un effet plafond. Celui de Vocabulaire n'en est pas loin non plus avec 18 en note standard. L'IRP est à 132, l'IMT à 121. Le test est chuté au niveau de l'IVT avec un score de 93. Le résultat au Code étant de 7. Il a fait preuve de « *lenteur de copie en lien avec ses troubles dyslexiques* ». L'hétérogénéité du test de Paul est donc indéniable, cependant elle n'est pas établie dans la conclusion du psychologue. Or le rapport ICV/IRP montre un écart de 16 points significatif. Celui de ICV/IVT étant de 95 points et les autres rapports se rapprochant des 30 points (ICV/IMT : 27, IRP/IVT : 39, IMT/IVT : 28). Paul présente donc au test en premier lieu une hétérogénéité intraindividuelle certaine, significative du haut potentiel dyssynchrone, mais aussi une dyssynchronie graphomotrice, quoique non spécifiée par le praticien lors du test. Son niveau intellectuel très supérieur est en revanche reconnu lors de l'analyse psychométrique du praticien, avec une aptitude très élevée au niveau des épreuves verbales. Ce dernier relève par ailleurs qu'il a un très large répertoire de connaissances et une vaste culture

³¹⁰ Cf. Volume II, Annexes C : Cas 3 Test de QI, pp. A185-A190.

³¹¹ Au lieu des 2h30 à 3h usuelles.

générale, des aptitudes de compréhension et de conceptualisation importantes, une très bonne logique mathématique avec un fort esprit d'analyse et une excellente capacité d'abstraction, ainsi que de catégorisation. Sa rapidité aux cubes traduit une très bonne organisation spatiale. Sa mémoire auditive à court terme est également bien supérieure à la normale. En raison des résultats, du vécu et de la personnalité de Paul, le psychologue a recommandé d'une part la mise en place d'un PAI avec tiers-temps, et d'autre-part de soulager l'écrit au quotidien.

(3) Analyse chronologique : Les effets de l'application de la Gestion Mentale sur Paul apparaissent dans la matrice suivante en deux temps (Profil Pédagogique : T +1 et Questionnaires : T +3), sur les destinataires que sont Paul et ses parents.

Figure 28. Matrice du ressenti des destinataires et des effets de la Gestion Mentale à la suite de son application chez Paul³¹²

Cas 3 - Paul	PP3	QJ3	QP3
Itinéraire mental			
Perception (PER)	Tac + Vis	Vis	Vis
Paramètres (PAR)	P1 Tac + Vis EvS+ P2 Tac + Vis P3 Tac + Ve P4 Ve + Tac EvC+	Vis P3 EvC- P4 EvC+	Vis P3 EvC- P4 EvC+
Personne	3p		
L	M Sim	E	E
Gestes mentaux	AMCIR	AMCIR	ACMIR
Structure de projets de sens (SPS)			
Projet de sens (PS)	PBS +++ CMP ++ TEM ++ DEC + EXP + TRF REC CHO MOY	CHO +++ TEM +++ REC ++ DEC ++ EXP ++ TRF ++ OPP/CMP ++ FIN/MOY ++ ARG/PBS ++	ARG/PBS +++ DEC/INV +++ CMP +++ FIN +++ COQ/TEM ++ AUT/CHO ++ CMT ++ EXP/APP + TRF +

Paul a été reçu pour un suivi pédagogique (T +2) du 2 octobre 2010 au 7 décembre 2012 sur 19 séances³¹³. Si dans un premier temps ces dernières ont respecté le rythme d'une séance tous les quinze jours (janvier 2011), elles se sont par la suite adaptées aux besoins de Paul ; soit une fois par mois jusqu'à la fin de l'année scolaire en cours. Par la suite, Paul a suivi des séances de redémarrage en

³¹² Cf. Volume II, Annexes B : B.3 résultats aux Questionnaires des effets de la Gestion Mentale parents et adolescent, Cas 3, pp. A61-A62.

³¹³ Cf. Volume II, Annexes C : Cas 3 Protocole de synthèse, pp. A158-A161.

début d'année scolaire 2011/12, et d'adaptation à la 2nde à la rentrée 2012/13 ; le rythme de ces séances étant de plus ou moins une par mois jusqu'aux alentours de Noël. Paul a, par ailleurs, été amené à solliciter parfois des ajustements ponctuels (avril 2012). Tout au long du suivi, Paul a été en demande d'explicitation des stratégies avant d'y adhérer. Obtenir son adhésion systématique a été l'objet des premières rencontres. En raison du TDA de Paul, le geste d'Attention a été étudié en premier lieu, en relation avec sa perception dominante visuo-tactile. Ce geste d'Attention sera repris régulièrement en séance. Les évocations mentales de Paul sont par ailleurs très riches en paramètre 1 (P1). Il développe progressivement son paramètre 2 (P2) en produisant des listes de dessins mentaux à partir de ses cours. Cette technique a été étendue à l'apprentissage des règles de mathématique, il les comprend plus facilement à partir du schéma initial de la règle qu'il redessine ensuite mentalement. Il est dès lors capable de verbaliser intérieurement les étapes logiques de la règle (P3). Paul se rassurant par une mémorisation mécanique, le geste de Mémorisation a aussi été réexpliqué en tant que mise en projet de réutilisation, avec un processus progressif, en étapes qui respectent son itinéraire mental (Compréhension, rappel, entraînement), au niveau des apprentissages des cours. Se mettre en posture d'Expliquant pour développer sa Compréhension a été une constante des séances. Le travail au niveau de sa structure de projets de sens a en effet visé à renforcer l'Expliquant mais aussi le Témoin ; Paul ayant un vrai besoin d'avoir la somme des informations inhérentes sur le sujet, avant de se risquer à se lancer dans une réalisation. L'anticipation du Problématiser lui a permis d'effectuer un tri dans sa pensée à partir de ses hypothèses ainsi que de prévoir les sujets et les situations en devoir. Enfin, nous avons abordé la gestion de la performance et des émotions avec le projet de Recordman. Sur le plan méthodologique, la pensée en arborescence de Paul étant très vaste, des techniques de tri par *mapping* ont été mises en place. L'ensemble des cours a été transformé en schémas logiques, directement en classe à l'aide de son ordinateur personnel. Les attentes implicites de l'Ecole lui ont été transmises, et un travail sur les protocoles scolaires a été réalisé (argument, analyse, importance de l'introduction et de la conclusion dans un raisonnement). Dans ce contexte, répondre aux « *pourquoi ?* » de Paul a été prioritaire. Paul ayant tendance à oublier les procédures, elles ont été l'objet des reprises en début d'année scolaire, ou des ajustements impromptus en lien avec une re-correction de ses évaluations.

Il a fallu atteindre la 9^{ème} séance pour observer une évolution chez Paul. C'est à partir de celle-ci qu'une nette amélioration de l'écriture rédactionnelle est apparue. En outre, Paul est désormais autonome dans son travail. Il généralise un apprentissage de ses cours en mots clés, via des arborescences logiques sur des logiciels de *mapping*. Une réelle motivation vis à vis des matières littéraires s'est développée chez lui. Paul se projette désormais dans l'avenir sur des hypothèses d'orientations possibles. L'accompagnement pédagogique de Paul a été de loin le plus complexe et le plus riche des trois cas, en raison de son anxiété, de son vécu et des exigences de son établissement

scolaire. De plus, pour répondre à la vivacité intellectuelle de Paul ainsi qu'à la variété de ses goûts, nous avons souvent dû utiliser ses références culturelles ; travaillant avec lui en Zone Proximale de Développement (Vygotsky, 1930/1978, *supra.*) pour lui faire appréhender le monde et les usages scolaires.

Les questions d'opinions des questionnaires, concernant Paul et ses parents, ont été concentrées dans une matrice de synthèse, comme lors des cas 1 et 2.

Figure 29. Synthèse des opinions de Paul et de ses parents

Cas types - Questionnaires : Observations finales	Cas 3 - Paul	
	Adolescent	Parents
Organisation du travail	<p>16 ans 1/2 - 1ère L Cours privé hors contrat (Saint Germain en Laye 78) - Gestion irrégulière du temps de travail et du temps travail/loisirs. Travail seul dans son espace de travail mais pas tardivement, n'aime pas l'aide des autres. Privilégie ses propres méthodes et travaille très souvent sur ordinateur. Plus actif sur les projets que sur l'apprentissage d'un cours. Il se contente du cours, pas de compensation si nécessaire. Peut-être bloqué par une importante quantité de travail. Est ordonné. Investi scolairement et actif. Bonne esprit d'analyse.</p>	<p>Organisation du temps de travail variable, plus efficace dans l'urgence, préfère travailler tard le soir et seul dans son espace personnel. Accepte l'aide et ne met pas souvent en place ses méthodes de travail personnelles. Travaille très souvent sur ordinateur. Plus ou moins passif ou investi scolairement selon matières et sujets proposés. Ne compense jamais un cours et préfère les projets. Est ordonné. Intuitif et a une bonne analyse.</p>
Relations aux autres	<p>Demandes fréquentes d'aide aux enseignants. Propos toujours positifs à leur rencontre. La note impacte légèrement la relation parents-enfant. Respecte les règles de vie familiale. Favorise en société la politesse, la générosité, la curiosité d'esprit, le respect des autres et la persévérance. Introverti et hypersensible. S'intéresse aux autres et empathique. A du mal à définir un retour de ces derniers au niveau du relationnel et peut avoir du mal à s'intégrer dans un groupe, exigeant en amitiés choisies. <u>Estime de soi moyenne.</u></p>	<p>Favorise la relation enseignante mais intervention fréquente des parents. Peu avoir des propos négatifs sur ses enseignants. Les notes ne touchent pas la relation avec les parents. Il respecte les règles familiales "<i>parfois avec tentions</i>". Favorise en société la politesse, la générosité, l'esprit de curiosité, l'obéissance, l'honnêteté et l'indépendance. Extraverti et hypersensible, il n'est pas épanoui mais exprime ses besoins affectifs. Ouvert aux autres avec de l'empathie et une bonne capacité relationnelle, cependant à du mal à s'intégrer et demeure en décalage. Exigeant en amitiés : ses amis sont choisis dans ce cas ils ne le connaissent pas vraiment mais lui se respecte dans sa personnalité. <u>Estime de soi moyenne.</u></p>

Cas types - Questionnaires : Observations finales	Cas 3 – Paul (Suite)	
	Adolescent	Parents
Acceptation des résultats	La note n'est pas une fin en soi mais les résultats génèrent parfois du stress. Cherche parfois à comprendre son résultat négatif (en général dû à un cours mal appris, précipitation et stress ou non compréhension de la consigne). Peut s'inscrire dans une recherche d'amélioration.	Considère la note comme un salaire et source de stress, cherche parfois l'origine du problème (hors-sujet, non compréhension de la consigne, stress et précipitation, non-respect des méthodes selon lui, pour les parents il faut ajouter un cours mal appris). Peut chercher à améliorer ses résultats.
Orientation	Bien que plutôt dans le présent, se projette dans un métier futur. Satisfait de son orientation. Vise les meilleures sections mais pas compétitif.	Se projette dans le futur (métier ...). Satisfait de son orientation scolaire. Non compétitif, ne travaillera pas dans une équipe ou pour l'argent.
Expression de principes éducatifs et notion de jugement	Récompenser, favoriser le dialogue, donner l'exemple, encadrer avec souplesse, avoir une discipline stricte, s'adapter à chaque enfant, responsabiliser et préserver des mauvaises fréquentations - Porter un regard critique sur l'Autre et sur le monde.	Faire confiance, récompenser et punir parfois, favoriser le dialogue, donner l'exemple, encadrer avec souplesse, s'adapter à chaque enfant, surveiller "avec mesure", responsabiliser et préserver des mauvaises fréquentations - Porter un regard critique sur l'Autre et le monde, formuler une pensée précise sur un sujet particulier, développer ses capacités intellectuelles et exprimer ses opinions.
Activités	Hyperactif et méditatif. Pratique des sports de type relaxant (Tai-chi, yoga ...) quand c'est possible, et pratique le tir à l'arc où il a un niveau moyen. Plusieurs activités artistiques : bon niveau en dessin, pratiqué en autodidacte, niveau moyen au théâtre, rédige régulièrement des poèmes, essais ou roman, créatif au quotidien. Forte activité intellectuelle avec l'adulte, des livres ou des moyens technologiques.	Méditatif, n'aime pas le changement. Pratique le tir à l'arc occasionnellement. Très créatif / dessin, bandes dessinées et théâtre, niveau excellent, dessin pratiqué en autodidacte. Rédige plusieurs formes d'écrits, créatif au quotidien. Activité intellectuelle élevée au travers d'échanges avec l'adulte, de lectures et des NTIC. Besoin de stimulations intellectuelles.

L'accompagnement par l'orthopédagogue en éducabilité cognitive, et plus spécifiquement l'application de la Gestion Mentale, semble avoir apporté à Paul un meilleur éclairage du fonctionnement de son intelligence ainsi qu'une compréhension de soi plus fine³¹⁴. S'il conçoit cette pédagogie comme un accompagnement scolaire, elle lui a aussi permis de faire des choix d'orientation. Bien que son estime de soi soit encore « moyenne » en fin de prise en charge, il affirme des compétences tant académiques, qu'artistiques et techniques. Ses parents font écho à leur fils sur ce point, et lui reconnaissent ces talents. Ils considèrent, en outre, la pédagogie de la Gestion Mentale

³¹⁴ Cf. Volume II, Annexes B : B.2 Métamatrice chronologique intercas, Cas 3, p. A52.

comme un moyen de « *s'adapter à la personnalité et aux façons de fonctionner de l'enfant* », à la fois pédagogie scolaire, de la connaissance de Soi et de l'Autre.

(4) Commentaires et interprétations : L'historique de Paul est lourd. Reconnu tardivement comme haut potentiel, il n'a pu bénéficier que sur le tard des aides scolaires relatives à ce statut dans le cadre d'un PAI. Son haut potentiel a ainsi été perçu dans un premier temps en tant que pathologie. Sur le plan cognitif, Paul, très créatif dès son plus jeune âge, n'a pas, non plus, pu être nourri par un système scolaire en décalage avec cet aspect. Le geste d'Imagination créatrice est en effet très dominant au Profil Pédagogique comme aux questionnaires. Le geste de Réflexion est quant à lui fragilisé. Paul a en effet développé une mécanisation de la mémoire, sacrifiant la Compréhension, pour s'adapter aux modèles scolaires. Or, si le geste de Mémorisation n'est pas géré correctement dans sa dimension de réutilisation, dans la perspective de construire ensuite un raisonnement réflexif, les résultats au lycée risquaient d'être fortement dépréciés. Il a été par conséquent impératif de travailler en priorité avec lui ce geste dans sa structure correcte. Nous l'avons d'abord développé dans un contexte créatif, qu'il maîtrisait parfaitement hors scolarisation. Par la suite, il a été appliqué en amont de la Réflexion afin de construire des raisonnements logiques sur des acquis exploitables, et éviter toute récitation du cours appris « par cœur ».

Au niveau des paramètres complexes que sont P3 et P4, et contrairement aux autres cas étudiés, nous n'avons pas observé de renforcement du P3 logique qui reste moins investi. L'imaginaire (P4) est constant et particulièrement prégnant chez Paul. Dès lors, nous pouvons concevoir que chez un adolescent ayant établi une dominante créative très jeune il n'y aurait pas toujours de bascule vers la logique mais une affirmation et un renforcement de ses raisonnements faisant appel à l'imaginaire ; et donc l'existence de difficultés récurrentes du point de vue scolaire envers les matières de logique qui sollicitent ce paramètre. Nous pensons de ce fait à un surinvestissement dans le domaine de l'imaginaire qui aurait engendré chez Paul un besoin au niveau d'une orientation adéquate ; ce qui expliquerait sa compréhension de la Gestion Mentale dans cette perspective.

La gestion du Mouvement en tant que lieu de sens, nous pose aussi une problématique à laquelle nous n'étions pas préparée lors de la sélection des cas. En effet, nous avons souhaité étudier des cas représentatifs des différents lieux de sens : Espace, Temps et Mouvement tels que les définissait Antoine de La Garanderie. Or, au Profil Pédagogique, le mouvement chez Paul impactait la perception sous sa forme tactile mais aussi colorait des évocations simultanées qui investissaient par la suite le visuel. Cette observation sur la prégnance du mouvement confirmerait notre compréhension de « l'hyperactivité » tant physique que mentale de Paul. La mauvaise gestion du mouvement, devenu pathologie, expliquerait la gêne qui en a résulté au niveau des apprentissages ; l'usage médicamenteux du Concerta en aurait été la conséquence. Nous avons, lors du suivi, travaillé cette question afin qu'il contrôle ce mouvement, insistant sur l'usage de méthodes de travail s'appuyant

sur la création de rythmes externes pour éviter une production de mouvements corporels désorganisés (manipulation d'objets, travail en musique ou debout sur des tableaux de type *whiteboard*, et recommandation d'activités sportives régulières, antérieures à la période de travail scolaire pour évacuer un trop plein gestuel). Par ailleurs, afin de gérer le mouvement cérébral, l'usage de logiciel de *mapping* s'est révélé déterminant pour effectuer un tri d'idées, successivement. Cependant Paul et ses parents ne relèvent pas cette dominante. Paul se perçoit pour finir comme visuel en perception et en évocation (seule sa logique est verbale et tactile au Profil Pédagogique). Nous nous interrogeons donc sur la reconnaissance du mouvement en tant que support d'apprentissage. Devons-nous comprendre que pour Paul et sa famille, il se soit agi d'une gêne qui devait être solutionnée ou que sa stabilisation aurait renforcé un caractère visuel ultérieur (notamment au niveau de la perception et du paramètre 2, déterminant sur le plan scolaire au niveau des modalités graphiques, et fortement développé par Paul entre les deux dates constitutives du cas) ? En outre Marc, très auditif a également évacué le mouvement de son mode perceptif une fois géré. La question du statut du mouvement au niveau des processus cognitifs resterait donc à définir³¹⁵.

Comme pour les autres cas, la structure de projets de sens de Paul semble se renforcer avec le temps³¹⁶. Nombreux sont les couples à présenter une stabilité se traduisant dans une dialectique entre les pôles opposés (Finalités/Moyens, Opposant/Composant, Recordman/Compétiteur, Argumentateur/Problématiser *etc.*) Les résultats aux questionnaires parents et enfants le confirment, avec cependant une minoration des intensités chez Paul au regard des réponses de ses parents ; notamment en ce qui concerne le projet de création de l'Inventeur/Découvreur. Paul investi davantage celui de Transformateur dans ce contexte. Nous observons les mêmes constats au niveau du Problématiser/Argumentateur. En effet, le Problématiser (création d'hypothèses et anticipation de situations) est moins dominant selon Paul mais pas pour ses parents. Nous mettons en relation l'attitude de Paul avec son estime de soi qu'il avoue être moyenne. Ainsi ses parents lui reconnaissent un vrai talent créatif, là où Paul doute encore de son potentiel dans ce domaine. La Finalité que ses parents indiquent comme plus dominante que ce que Paul annonce pourrait être significative d'un besoin d'orientation que Paul semble avoir signifié fréquemment en famille. Elle pourrait aussi relever de l'expression d'un stress en lien avec les résultats scolaires de Paul ; que lui comprendrait plus comme une contre-performance (Recordman).

Par ailleurs, des projets apparaissent dominants chez Paul comme pour Marc et Pierre ; l'importance d'Auprès des choses ou le Témoin en l'occurrence. Ces deux projets sont significatifs du rapport à l'Autre de Paul. Son mode d'apprentissage est dès lors individuel, ou avec des personnes choisies,

³¹⁵ Antoine de La Garanderie n'a traité le mouvement que dans son dernier ouvrage (de La Garanderie, 2006).

³¹⁶ Cf. Volume II, Annexes B : B.3 résultats aux Questionnaires des effets de la Gestion Mentale parents et adolescent, Cas 3, pp. A61-A62.

dans un but bien précis. Il travaille définitivement mieux seul au contact avec un objet de recherche, livre ou ordinateur, dans lequel il étudie des leçons adaptées à son besoin du moment ; ce qui expliquerait sa culture générale au niveau des savoirs acquis par ces biais dès l'enfance. En outre la pédagogie active ne lui convient pas particulièrement. Ces projets expliqueraient également ses difficultés relationnelles avec les autres. Paul étant Auprès des choses, l'humain le met mal à l'aise dans un premier temps, aussi doit-il apprendre le bon comportement à avoir dans les livres et autres supports-objets avant de s'y confronter. Le temps lui a appris à aller vers ses pairs et l'adulte, mais il n'éprouve cependant pas cela comme une nécessité et demeure plutôt indépendant au niveau de ses comportements, sauf s'il a besoin d'aide ; ce que traduisent ses réponses aux questions d'opinions dans le cadre de sa relation aux autres ou au niveau de son organisation de travail. Il ne serait donc pas inenvisageable d'estimer que la dyssynchronie sociale de Paul, associée à ses projets dominants, est engendrée les difficultés relationnelles de celui-ci. Elle est mieux gérée cependant avec le temps mais au demeurant encore sensible en ce qui le concerne en fin de suivi.

Les opinions parents/enfant se rejoignent globalement. L'environnement de Paul a ainsi une bonne compréhension de ce dernier et celui-ci reconnaît à ses parents un véritable accompagnement ; que ce soit dans le respect de son rythme de travail, dans le choix de ses activités ou dans une aide à l'orientation. Ils partagent également les mêmes principes éducatifs ainsi qu'une même conception de l'éducation au jugement, en tant que mode d'expression d'une opinion. Seul les opposerait le rapport aux résultats scolaires que les parents perçoivent davantage comme source de stress. Au regard, de ces résultats, la question de l'accompagnement du jeune haut potentiel par ses proches nous paraît essentielle. Le lourd passif de Paul et le rejet scolaire qu'il a vécu auraient pu engendrer un décrochage scolaire définitif chez un jeune ayant ces caractéristiques. En d'autres termes, la famille semble avoir assumé un rôle prépondérant pour le maintenir dans un système scolaire qu'il a partiellement désinvesti. L'accompagnement en orthopédagogie à partir de la Gestion Mentale, s'il a aidé Paul à mieux se connaître et à gérer son hétérogénéité, a également eu un impact sociétal.

Nous pouvons conclure de ce cas que la médiation de l'orthopédagogue clinicien a permis à Paul de développer ses capacités intellectuelles en respectant son hétérogénéité, son rythme de développement, et plus particulièrement certaines dimensions de son intelligence qu'il a investies prioritairement. Toutefois, l'action de l'orthopédagogue, certainement thérapeutique pour Paul, ne semble pas avoir abouti à une pleine individuation chez lui. En d'autres termes, si l'exercice d'autopsie de l'élève, qu'autoriserait cette médiation par l'introspection en Gestion Mentale, a permis une meilleure insertion scolaire de Paul, il n'y a pas en ce qui le concerne une véritable autonomisation dans la gestion de la totalité de ses processus intellectuels. Des problématiques restent ainsi encore en suspens à l'issue de sa prise en charge. On ne peut donc pas à proprement parler d'individuation

en ce qui le concerne même si l'action positive de l'orthopédagogue est indéniable pour ce qui touche à sa situation éducative.

Nous avons choisi l'étude de cas dans le cadre de cette recherche afin de comprendre les effets de la posture pédagogique de l'orthopédagogue clinicien auprès et avec un élève en grande difficulté scolaire. Ces études de cas ou monographies viennent ici éclairer certaines caractéristiques résultant des types de HPI dyssynchrones. Elles nous amènent à constater trois cooccurrences entre les cas. La première est que l'action clinique de l'orthopédagogue intervient sur la base d'un diagnostic épistémologique réalisé lors du Profil Pédagogique, et qui contrecarre, semble-t-il, des diagnostics médicaux précédents. La seconde porte sur le ressenti d'une action d'accompagnement qui varie selon les cas eux même ; en raison des pathologies initiales de l'élève, de son vécu scolaire, mais aussi de ses traits de caractères identifiables lors du profil, et de l'état de développement de ses capacités intellectuelles. Enfin, il apparaît que l'action de l'orthopédagogue impacte également l'environnement familial. La démarche descriptive que nous avons suivie au niveau de l'analyse des cas a constitué la première étape de l'interprétation de nos résultats, mais comme nous l'avons indiqué précédemment (*supra.*), notre objectif méthodologique ne se résume pas à cette seule analyse ; somme toute compréhensive d'une situation particulière d'un élève tout aussi particulier. Elle vise à expliciter les effets d'une relation orthopédagogue clinicien-HPI dyssynchrone. L'objet de la discussion qui suit sera donc de confronter nos résultats au modèle théorique actantiel que nous avons retenu comme cadre de nos analyses dans une dimension explicative. Il s'agira par un retour sur la théorie du modèle actantiel d'établir des relations entre les acteurs qui modéliseraient la situation d'accompagnement de l'orthopédagogue et ses résultantes.

3) Discussion des cas types par *pattern matching*

Dans cette perspective, nous avons retenu l'analyse en « *pattern matching* » que propose Luc Albarello (Albarello, 2011, *supra.*). L'objectif que nous défendons, sur les recommandations de cet auteur, est de rechercher une logique d'appariement entre les sites afin de comparer les phénomènes empiriques avec les phénomènes proposés par la théorie actantielle. Toujours selon cet auteur, un modèle théorique proposé au départ de l'analyse contient généralement une chaîne logique qui relève d'un ensemble de causes et d'effets issus d'une situation. C'est ce que procure à notre analyse le modèle actantiel. Ainsi, le scénario canonique de ce modèle pourrait permettre d'identifier d'une part les causes et d'autre part les effets d'un accompagnement pédagogique particulier ; inscrivant *de facto* cette étude de cas dans une dimension explicative complémentaire.

Nous nous sommes penchées dans cette thèse sur la question de l'existence de moyens pédagogiques originaux qui pourraient être à l'origine de la mise en œuvre par un sujet de ses

capacités pour se réaliser. Il nous semble que l'action clinique de l'orthopédagogue puisse y répondre. En d'autres termes, comment expliciter les effets de la posture pédagogique propre à la clinique de l'orthopédagogue ? Ce sont ces phénomènes qu'une analyse en *pattern matching* devrait nous permettre de modéliser à la suite de cette première tranche d'étude de cas. C'est pourquoi nous avons repris le modèle actantiel d'Algirdas Julien Greimas ; l'adaptant à notre contexte du haut potentiel dyssynchrone. L'analyse fonctionnelle qu'autorise ce modèle révèle en effet les différentes opérations de disjonction, négation et implication caractérisant la théorie actantielle mais qui serait ici applicable à la situation du HPI dyssynchrone en échec scolaire ; les rôles tenus par les différents actants s'articulant dans des structures diachroniques formant les axes de la description. Ces catégories actantielles présentent ainsi :

- La Gestion Mentale dans son rapport à l'hétérogénéité du jeune HPI dyssynchrone et à son Environnement autour de l'axe du pouvoir.
- Le Haut Potentiel Intellectuel dans son rapport à l'Educabilité cognitive autour de l'axe du vouloir.
- L'orthopédagogue/chercheur dans son rapport au HPI autour de l'axe de la transmission.

L'axe du pouvoir oppose le couple adjuvant à celui d'opposant. Les attitudes adoptées par les environnements familiaux de nos cas, si elles privilégient toutes le développement personnel, varient au niveau de l'importance des résultats scolaires chez Pierre et de l'adaptation aux conventions pour Marc. En outre les parents de Paul sont plus interventionnistes, bien que dans une approche constructive avec l'école. L'environnement peut ainsi prendre une dimension d'opposant active ou celle plus passive de non-opposant. Par ailleurs, Marc, Pierre comme Paul sont tous trois reconnu au test de QI comme étant des hauts potentiels. Si sur un plan psychométrique, les chiffres indiquent des différences au niveau des indices chez ces trois sujets, nous considérons comme significatif du HPI un QI élevé, et plus spécifiquement une dispersion aux résultats du test révélatrice d'hétérogénéité. Cette hétérogénéité étant une des constantes de l'expression de la variabilité intraindividuelle du haut potentiel. Sur le plan de la multidimensionnalité de leur potentiel intellectuel, Pierre, Marc et Paul ne présentent pas les mêmes champs opératoires, Paul étant le plus créatif des trois. Cet aspect le met, en outre, davantage en difficulté dans le système scolaire que les deux autres jeunes. Nous avons également constaté un rythme de développement différent au niveau de nos trois cas. Ainsi Marc a rapidement fait siennes les propositions pédagogiques. Là où Pierre a exprimé le besoin d'y revenir pour se restabiliser. Paul pour sa part a eu plus de difficulté à se poser intellectuellement, et s'est installé dans un suivi à plus long terme. Variabilité intraindividuelle et environnement ont ainsi une posture modulable d'opposant/non opposant au niveau de cet axe du pouvoir. La pédagogie de la Gestion Mentale est l'adjuvant choisi par le chercheur. Elle a été

appliquée en deux temps : un temps de diagnostic pédagogique sous la forme d'un Profil Pédagogique, et un temps d'accompagnement en orthopédagogie, en fonction des besoins du jeune.

L'axe du vouloir représente la rencontre entre un sujet et un objet, et se concrétise par une quête voulue par un sujet intentionnel. Marc, Pierre et Paul sont les jeunes hauts potentiels qui ont désiré développer leur potentiel. Cette quête qui visait à leur permettre d'exprimer leurs capacités s'est concrétisée dans l'autopsie de leur fonctionnement mental avec une volonté de se respecter dans leurs spécificités ; associée à celle de s'intégrer au système scolaire. Nous avons ainsi observé un redressement de leur confiance en soi quelques soient leurs résultats scolaires, car seul Marc a reconnu une réelle amélioration de ces derniers. L'expression d'une certaine stabilité intellectuelle chez eux s'est essentiellement traduite au niveau de la gestion de leurs processus cognitifs et de l'apparition d'une structure de projets de sens enrichie et plus stable. Globalement une dialectique s'est établie entre les pôles constitutifs des couples et une augmentation des intensités d'action au niveau des projets dominants. Paul, Pierre et Marc ont ainsi été en mesure d'exprimer « leur » connaissance de leurs compétences à l'issue des questionnaires. De plus, tous ont déclaré des compétences académiques. Or leur vécu ne les prédisposait pas à cette possibilité. Au regard de ces résultats, nous pouvons donc affirmer que l'éducabilité cognitive du haut potentiel dyssynchrone est possible avec des sujets volontaires et dans un contexte de quête bien définie.

L'axe de la transmission s'articule autour d'une demande de jonction, réalisée par le destinataire vers un ou des destinataires. Elles ne seraient pas sans effets observables en cas d'aboutissement. Nous allons dès lors chercher à préciser 1) la posture de l'orthopédagogue/destinataire, 2) la nature de ces effets. A l'issue de cette première tranche d'études, il apparaîtrait qu'un travail pédagogique autre, qui s'intéresserait non pas à une transmission de savoirs mais à un recentrage sur le soi de l'élève, qui tendrait à établir une certaine souplesse aussi tant affective que cognitive chez celui-ci, provoquerait d'une part un effet de développement chez cet élève, et d'autre part lui permettrait de contrôler ses différences. La jonction entre destinataire et destinataire se fait dans ce contexte via l'éducabilité cognitive au travers de la praxie d'une pédagogie qui s'y réfère ; en l'occurrence ici la Gestion Mentale. La médiation de l'orthopédagogue et la pratique d'une introspection méthodique, régressive ou eidétique (*supra.*), selon la nature des difficultés vécues par le jeune HPI, assurerait une transmission à la fois cognitive autour des processus utilisés, et conative autours des structures de projets de sens. Nous avons ainsi observé un changement net chez Marc, Pierre et Paul entre la 6^{ème} et la 9^{ème} séance. Cette transmission est modulable en fonction de phénomènes de surinvestissement ou de suradaptation au niveau de leur structure de sens. Globalement Marc, Pierre et Paul surinvestissaient des projets dominants engendrant paralysie ou désinvestissement scolaire. Pierre a ainsi été très touché intellectuellement par sa mauvaise gestion de la Finalité, Marc par sa posture d'Expliquant, et Paul au niveau de son

rapport aux autres en surinvestissant le projet de sens. Auprès des choses. Cette transmission vise aussi à spécifier les processus cognitifs du destinataire dans le cadre de son itinéraire mental et en fonction de la tâche attendue. Ainsi Paul gérât mal le geste de Mémoire, le détournant de sa fonction réelle de réutilisation. Nous avons constaté aussi chez Marc et Pierre un renforcement des paramètres complexes, logique et imaginaire, qu'ils ne maîtrisaient pas pleinement. Ce renforcement leur a apporté certainement un équilibre scolaire. Seul Paul a maintenu l'imaginaire (P4) en tant que priorité. Il en a ainsi fait une orientation en lien avec sa structure de projet de sens. Ainsi les effets de la transmission se concrétiseraient pour finir sur deux niveaux distincts : d'une part une connaissance de soi en termes de fonctionnement intellectuel qui permettrait une réinsertion scolaire, d'autre part une acceptation et une gestion des différences par l'élève HPI dyssynchrone. Cette nouvelle stabilité serait alors à l'origine du développement de cet élève.

Par ailleurs, si la fonction principale de l'orthopédagogue, est bien celle de l'accompagnement ne serait-ce que sur le plan étymologique du *paidagôgos* (*supra.*), dans le contexte qui est le nôtre, elle serait finalement triple. Si l'action de ce dernier va aux jeunes, nous avons été surpris de constater, par ailleurs, un changement au niveau du contexte familial ; à la suite du compte rendu de deux heures, réalisé avec les parents. Il semblerait qu'ayant appris le « fonctionnement » de leur enfant, cet éclairage les ait faits évoluer vers une posture éducative plus souple. Le cas de Pierre est ainsi significatif de ce changement. Enfin, l'action de l'orthopédagogue clinicien sur le destinataire a également concerné l'orientation. Cette action a ainsi été signifiée clairement par Paul, mais aussi par Pierre et Marc, bien que de façon plus diffuse, et sur des options à court et moyen terme ; Paul se projetant dans un plus long terme. En outre nous constatons que ce dernier a évolué en éliminant ou réduisant les champs à problèmes, tout en se stabilisant intellectuellement, alors que Pierre comme Marc ont plus investi les structures scolaires dans leur intégralité.

Dans le cadre de notre recherche, nous proposons en définitive la structure opérationnelle suivante pour traiter les effets de l'action de l'orthopédagogue clinicien au sein du modèle actantiel :

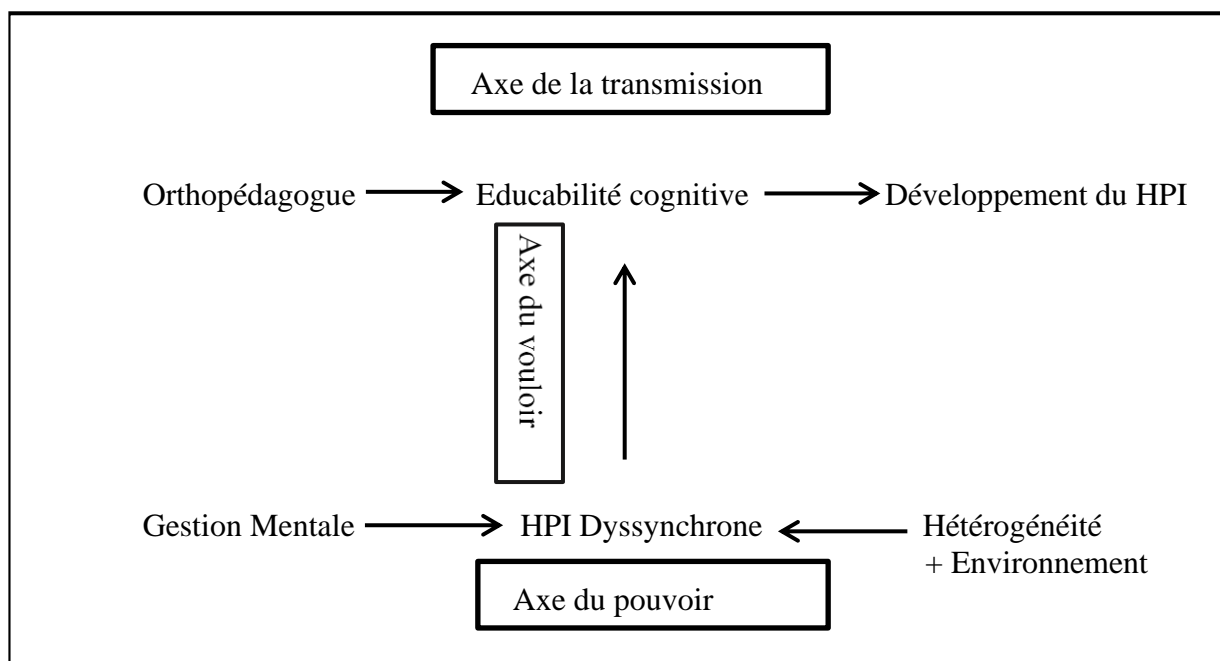


Figure 30. Posture et effets de l'orthopédagogue clinicien au sein du modèle actantiel

Sur un plan individuel, décrit par A. –J. Greimas (*supra.*), des strates hiérarchiques de structures s'établissent donc dans le temps et séquent l'histoire de nos différents cas, autour d'un concept de « structuralisation ». En effet, chacun des cas étudiés présente une même hiérarchisation. Marc, Pierre et Paul ont vécu une perte au niveau de leur estime de soi, s'exprimant dans un échec scolaire plus ou moins prononcé ainsi que par l'émergence d'un certain nombre de pathologies plus ou moins sérieuses. Le scénario canonique du cas voulait que le travail de l'orthopédagogue clinicien avec la Gestion Mentale les aide à restaurer une stabilité intime ; faisant d'une perte négative une restauration positive. Les résultats observés, depuis l'application de la Gestion Mentale au cours du Profil Pédagogique et sa formalisation dans le cadre du suivi, jusqu'au questionnaire final, ont montré que, dans les cas de Marc, Pierre et Paul, un élargissement du champ conatif d'une part, et une meilleure gestion des processus cognitifs d'autre part, favorisaient une restauration de leur estime personnelle. Et qu'au-delà de ce constat, au-delà de cette restauration parfois encore fragile chez eux, la médiation de l'orthopédagogue leur a permis de se reconnaître de réelles compétences ; dont une compétence académique qui n'apparaissait pas lors de l'état initial des cas, en raison de leur vécu. Dès lors, les structures fondamentales décrites par Greimas seraient dans notre modèle celles qui touchent à la nature humaine profonde de l'être. Elles sont éducatives d'un point de vue cognitif. Les structures historiques modulent l'histoire du sujet à moyen terme. Alors que les structures stylistiques signalent les tensions auxquelles le sujet est soumis, engendrant des répercussions structurelles certaines. L'orthopédagogue clinicien, dans une relation de cause à effet, serait alors le vecteur de l'harmonisation d'un tout qui conditionne l'aptitude que l'homme a de s'appréhender, dans sa totalité,

à partir de « structures de signification simples », pour reprendre les propos de Greimas (Greimas, 2013).

Notre problématique était de comprendre les effets d'une posture pédagogique qui viserait la connaissance du soi par l'élève décrocheurs, et chez le HPI dyssynchrone plus particulièrement. Ainsi la gestion de ses différences chez cet élève par la médiation clinique de l'orthopédagogue contribuerait au développement de son potentiel intellectuel, et permettrait un retour scolaire si ce n'est son inclusion. Si les phénomènes empiriques, étudiés au cours des cas présentés, donnent à cette action sa dimension descriptive, le modèle actantiel validerait par conséquent la dynamique de cette praxie, l'inscrivant dans une dimension explicative. Il reste que cette première entreprise limitée à trois cas tests seulement nous a certes permis de concrétiser une posture d'accompagnement et de déterminer des effets observables chez cet EBEP, mais nous nous interrogeons désormais d'une part sur sa généralisation à des profils qui ne soient pas aussi spécifiques sur le plan cognitif que ces trois cas. Et d'autre part sur la question de l'autopsie, de l'autonomie de cet élève, son individuation aussi, qui n'est toujours pas résolue. C'est pourquoi, les analyses suivantes porteront sur des cas différents polymorphes d'abord puis créatifs afin d'infirmer ou confirmer ces premières conclusions.

b. Cas illustratifs polymorphes

1) Présentation des cas sélectionnés

Quatre cas constituent ce second ensemble. Ils se caractérisent contrairement aux précédents par leur diversité. Cette diversité intercas est établie sur plusieurs critères³¹⁷.

- Critère 1 : le premier étant celui du genre. Ce nouveau panel introduit en effet la mixité avec deux cas masculins (cas 4 et cas 5) et deux cas féminins (cas 6 et cas 7). Le genre pourrait en effet déterminer ou non une meilleure réaction à l'accompagnement clinique de l'orthopédagogue. Est-ce que, parce que traditionnellement plus scolaire, une fille HPI dyssynchrone adhère plus naturellement aux propositions pédagogiques de l'orthopédagogue ? Sous cet angle, va-t-elle accéder plus facilement à ses processus intellectuels pour mieux les gérer, et parvenir plus rapidement à une certaine stabilité ? Ou à *contrario*, va-t-elle chercher à se démarquer de ces présupposés parce qu'elle est justement en grande difficulté scolaire ?
- Critère 2 : autre critère : le « niveau scolaire » en termes de grade d'abord. Sur les quatre cas, trois ont été pris en charge sur la période du lycée. Un seul concerne le collège (cas 5). Il se pourrait en effet qu'une certaine maturité intellectuelle en lien avec la maturation cérébrale favorise davantage une réactivité chez l'adolescent, ou du moins une certaine distanciation

³¹⁷ Ces critères sont synthétisés dans la Matrice des facteurs socio-historiques des cas étudiés (B1), Volume II, Annexes B, pp. A44-A47.

vis-à-vis de ses difficultés scolaires ? Autre point concernant le scolaire : non plus l'âge mais les résultats. Seul un des cas est considéré comme un bon élève sur le plan institutionnel (cas 4), les autres cas ont connu soit un redoublement soit une déscolarisation, avec des résultats dans l'ensemble « moyens ». Quels seraient alors les effets d'une pratique de l'orthopédagogie sur un élève mieux intégré scolairement ?

- Critère 3 : notre sélection précédente avait retenu des profils types avec des évocations de nature homogène au niveau des paramètres. Le troisième critère d'analyse relève cette fois-ci d'une hétérogénéité des évocations au niveau des différents paramètres, mixant auditif/verbal, visuel et mouvement. Cette variété complexifie-t-elle 1) l'accompagnement de l'orthopédagogue, 2) l'introspection de l'élève. Elle pourrait en effet changer la nature du suivi et en prolonger la durée.
- Critère 4 : enfin les tests de QI de ces cas ne présentent pas un caractère homogène entre eux³¹⁸. Le haut potentiel n'est pas totalement reconnu au cas 6. Trois cas ont été testés avec le WISC IV (cas 4, 6 et 7) et un avec le WISC III (cas 5). Le score pour ce dernier sera à nuancer mais nous y reviendrons au cours de l'analyse. Enfin les trois premiers cas ont obtenu un QI Total, malgré une hétérogénéité ICV-IRP pour certains (cas 4 et cas 6) alors que le cas 7 n'a pas été chiffré en raison de celle-ci. Ces variations dans l'interprétation de la dispersion des scores au test de QI ont impacté la prise en charge de ces élèves, et ont engendré des effets environnementaux ; d'ordre familial, paramédical ou scolaire, plus manifestes que pour les cas tests. Nous avons donc retenu le facteur environnemental comme quatrième critère d'analyse intercas pour des cas que nous considérons comme polymorphes du fait de leur nature relativement différente.

Notre démarche sera par conséquent ici empirique à partir de cas illustratifs afin d'infirmier ou confirmer nos premiers résultats, et tenter de répondre aux nouvelles problématiques introduites par cet échantillonnage varié.

³¹⁸ Cf. Volume II, Annexes C : annexes Recherche (2) – Donnée des cas, pp. A191-A327.

Figure 31. Présentation générale des cas polymorphes sélectionnés

Cas polymorphes	Cas 4	Cas 5	Cas 6	Cas 7
Civilité				
Date de naissance	27.12.1997 - Paris (75011)	25.05.1999 - Glaris (Suisse)	02.02.1996 - Levallois Perret (92)	16.02.1995
Age lors de l'enquête	PP 13 ans (janvier 2011) QJ 17 ans (mai 2014)	PP 13 ans (déc. 2012) QJ 15 ans (mai 2014)	PP 16 ans (sep. 2012) QJ 18 ans (mai 2014)	PP 17 ans (oct. 2012) QJ 19 ans (mai 2014)
Sexe	M	M	F	F
Structure familiale				
Milieu social	père - ingénieur, mère - coach Mariés, nationalités françaises	père - directeur des achats (groupe US), mère - ex-traductrice/mère au foyer Mariés, nationalités françaises	père - conseiller en gestion de patrimoine indépendant, mère - sans activités depuis 2008 Vie maritale, nationalités françaises	père - profession libérale, mère - profession libérale Vie maritale, père nationalité française, mère nationalité française par naturalisation (née péruvienne)
Environnement type	privilégiant l'épanouissement personnel, la réussite scolaire	privilégiant l'épanouissement personnel et l'adaptation à des conventions	privilégiant l'épanouissement personnel, la réussite scolaire et l'adaptation à des conventions	privilégiant l'épanouissement personnel, la réussite scolaire et l'adaptation à des conventions
Lieu d'habitation	Villennes Sur Seine (78)	Marly Le Roi (78)	Versailles (78)	Aigremont (78)
Nombre d'enfants	3	2	1	3
Place dans la fratrie	2	2	1	2
Test de Wechsler : WISC IV (Cas 4, 6, 7) WISC III (Cas 5)	08.2006 - 8 ans et 8 mois - Chatou (78)	15.12.2006 - 7 ans et 6 mois - Versailles (78)	03.07.2012 - 16 ans et 5 mois - Le Chesnay (78)	30.05.2012 - 17 ans et 3 mois - Paris (75016)
ICV	155	QIV 133	138	150
IRP	124	QIP 122	114	119
IMT	133		103	103
IVT	131		103	134
QIT	149	132	122	non chiffré

De même que pour notre premier échantillon, nous avons renommé nos cas pour faciliter la lecture de nos analyses, et leur interprétation. Le cas 4 se nommera Romain, le 5 : Jules, le 6 : Marine et le cas 7 : Alizée.

2) Analyses des cas

ROMAIN (Cas 4) :

(1) Analyse contextuelle : né en 1997, Romain a 13 ans lors de la réalisation de son Profil Pédagogique (2011), et 17 ans en 2014 pour la clôture du cas par questionnaires. Il est le cadet d'une fratrie de trois enfants. La famille est de nationalité française. Les parents sont mariés et travaillent tous les deux. Son père est ingénieur et sa mère coach. Si le mode éducatif familial favorise l'épanouissement personnel, cela n'exclut pas, bien au contraire, la réussite scolaire qui reste un élément central des relations interfamiliales. A l'ouverture du cas, il est scolarisé en 3ème en classe

EIP³¹⁹, dans un établissement privé sous contrat. De fait, il s'agit dit autrement d'une classe ULIS pour enfants précoces. Dans ce parcours que suit Romain, le programme de 3^{ème} est approfondi, le rythme d'apprentissage accéléré. Ces résultats scolaires sont bons. Il vient dans le cadre d'une préparation au brevet, pour apprendre ses modes de fonctionnement intellectuel afin de bien gérer sa 3^{ème}. C'est un jeune adolescent plutôt à l'aise, passionné par l'histoire sur le plan scolaire. Ses activités extrascolaires sont relativement équilibrées entre sport ; il est cavalier, jeux vidéo, modérément, et lecture de romans policiers ; il anticipe généralement le scénario et lit pour vérifier ses hypothèses.

(2) Analyse historique³²⁰ : Romain est né à terme à Paris dans le XI^{ème} arrondissement. Il est droitier. L'acquisition de la marche s'est faite normalement. Il a en revanche eu un retard dans celle de la parole, et a bégayé jusqu'en classe de 5^{ème}. Bon élève dès le début du primaire, Romain a fini par sauté la classe du CM1 sans qu'il n'y ait eu de changements notables dans ses résultats scolaires. Il n'a pas eu d'efforts à fournir dans sa scolarité avant la classe de 1^{ère}. Si le cursus, est bien adapté à ses besoins (classe EIP au collège, lycée élitiste par la suite), l'environnement scolaire n'est pas perçu cependant comme épanouissant par Romain, alors en terminale à l'issue de l'étude du cas, ni par ses parents. Il a fait la majeure partie de sa scolarisation dans un établissement privé sous contrat. Ce manque d'enthousiasme vis-à-vis de la scolarisation pourrait être dû à un relationnel compliqué avec les jeunes de son âge d'une part ; Romain a été victimisé par deux fois par ces camarades, au primaire puis en fin de 3^{ème}. D'autre part, à une dysgraphie, son bégaiement, un trouble de l'équilibre et une maladresse qui le dévalorisent. Ces divers troubles développementaux ou d'apprentissage ont justifié une prise en charge orthophonique de 5 à 7 ans, et un suivi en psychomotricité à partir de 6 ans. A ce tableau s'ajoute des troubles du sommeil jusqu'à un âge avancé, impliquant des rituels au coucher. L'ensemble de ces éléments renforce son caractère naturellement anxieux. Un suivi psychologique a d'ailleurs été instauré à la suite d'un épisode dépressif en lien avec son isolement relationnel et des changements dans son cadre de vie. Romain avait alors 7 ans.

Quoique succincte en données, le test de QI³²¹ valide bien un haut potentiel intellectuel ; seul le chiffrage nous ayant été fourni par la famille. Celui-ci a été motivé par le saut de la classe de CM1. L'interprétation qui s'en suit est donc la nôtre. Avec 155 en notes composites à l'ICV, Romain obtient la note maximale. L'ensemble des *items* de cet indice sont à 19 en note standard, y compris l'*item* complémentaire « information » que Romain a également passé. En raison d'un effet plafond, il n'a donc pas été possible d'évaluer pleinement ses capacités verbales. Cet excellent résultat indique également une vitesse de pensée hors-norme qui pourrait expliquer ses difficultés de langage. Avec un écart de 31 points, une hétérogénéité ICV-IRP (à 124) significative du HPI caractérise Romain.

³¹⁹ Enfant Intellectuellement Précocité, selon la nomenclature de l'époque. EHP depuis 2019.

³²⁰ Cf. Volume II : Annexes B : B.1 Matrice des Facteurs socio historiques des cas étudiés (T-1 et T0), Cas 4 à Cas 7 inclus, pp. A44-A56.

³²¹ Cf. Volume II, Annexes C : Cas 4 Test de QI, p. A218.

Elle validerait une dyssynchronie interne verbale-performance. Par ailleurs, un écart de 24 points entre ICV et IVT (à 131) exprimerait une dyssynchronie graphomotrice, et expliquerait les difficultés graphiques de Romain. Ces résultats, même à l'IVT, sont tous dans la norme très supérieure au test. Seul le score au cube (11 en note standard) est dans la moyenne. A-t-il réagi émotionnellement au chronomètre qui régule cette échelle, ou ce résultat sensiblement plus bas est-il lié à sa maladresse et peut-être plus ? Sans l'approche clinique du psychologue ces questions resteront en suspens. En définitive, Romain présente un haut potentiel intellectuel très supérieur qui le met dans les 1% des jeunes ayant un QI Total supérieur à 140 ; 149 pour Romain. Son vocabulaire et sa culture générale sont extrêmement développés. Il a aussi d'excellentes capacités attentionnelles et de mémorisation. Ses raisonnements logiques sont aussi très bons. Par conséquent, il ne devrait pas avoir de difficulté à suivre dans une classe supérieure à la sienne. Le test, effectué à 8 ans et 8 mois en vue d'un saut de classe, valide donc celui-ci ; d'autant que Romain devrait être plus à l'aise avec des jeunes plus âgés ; les difficultés relationnelles qu'il rencontre relevant probablement d'une dyssynchronie sociale vis-à-vis de ses pairs. Par ailleurs, son anxiété pourrait traduire une dyssynchronie intelligence-affectivité ; en cause l'écart entre des raisonnements verbaux « d'adulte » et une affectivité proportionnelle à son âge lors de la passation. Cette dernière le ferait surréagir aux situations en raison de l'effet loupe attaché à cette forme de dyssynchronie. Nous regrettons donc de ne pas avoir de données cliniques complémentaires sur Romain. L'accompagnement en orthopédagogie devra prendre en compte ces présupposés, et procéder par tâtonnements en ce qui le concerne ; notamment pour tout ce qui a trait aux comportements anxieux.

(3) Analyse chronologique : cette analyse porte sur les trois niveaux de l'évolution du cas : le temps T +1 ou interaction diagnostic, le temps T +2 ou interaction traitement, et le Temps T +3 ou observation finale. Pour se faire la matrice suivante des effets de la Gestion Mentale synthétise les aspects cognitifs de Romain au départ et à la fin du cas. Ces données résultent d'une démarche introspective.

Figure 32. Matrice du ressenti des destinataires et des effets de la Gestion Mentale à la suite de son application chez Romain³²²

Cas 4 - Romain	PP4	QJ4	QP4
Itinéraire mental			
Perception (PER)	Vis	Aud/Ve + Vis	Vis
Paramètres (PAR)	P1 Vis EvS+ P2 Vis P3 Vis + Mvt EvC+ P4 Vis + Ve	Vis P3 EvC+ P4 EvC+	Vis P3 EvC- P4 EvC-
Personne	3p		
L	E Suc	E	E
Gestes mentaux	ACMRI	AMCRI	AMCRI
Structure de projets de sens (SPS)			
Projet de sens (PS)	REC +++	FIN +++	EXP/APP +++
	EXP ++	TEM +++	FIN +++
	OPP ++	OPP/CMP ++	TEM +++
	AUT +	EXP/APP ++	ARG +++
	MOY +	ARG/PBS ++	CMP +++
	TEM	CHO ++	OPP +++
	PBS	TRF ++	CHO +++
		REC/CMP +	REP ++
		DEC +	DEC +

Huit séances de suivi en orthopédagogie, on fait suite au diagnostic pédagogique qui a été établi avec Romain (PP4)³²³. Ce dernier donne au visuel un rôle important en perception comme lors des évocations. Ces caractéristiques étaient déjà bien connues de Romain. Sa perception est excellente. Elle se focalise sur les erreurs et détails particuliers pour mieux appréhender son environnement. Par ailleurs, les paramètres 2 (graphique) et 3 (logique) sont privilégiés du point de vue évocatif, de même que le geste de Réflexion chez Romain. Le projet de Recordman, dominant à cette époque, laissait présager d'une volonté de s'améliorer. Nous avons orienté notre accompagnement avec lui sur 1) l'apprendre sur soi pour satisfaire ses projets de Témoin et de Recordman, 2) comprendre l'Autre, 3) l'acquisition de méthodologies scolaires en prévention, pour compenser la méconnaissance des processus à suivre qui caractérisent l'Expliquant, mais aussi parce que le Témoin a besoin d'avoir l'ensemble des informations pour se mettre en action. Les séances s'échelonnent du 4 février 2011 au 1 décembre 2011, avec une interruption pendant la période des vacances d'été. La première vague de séances (du 04.02.11 au 21.05.11) concernait un objectif de réussite au brevet. La deuxième vague (du 15.10.11 au 01.12.11) est venue étayer la scolarité de Romain au lycée. C'est donc la première vague qui visait davantage la connaissance sur soi, la seconde étant motivée par l'apprentissage des

³²² Cf. Volume II, Annexes B : B.3 résultats aux Questionnaires des effets de la Gestion Mentale parents et adolescent, Cas 4, pp. A63-A64.

³²³ Cf. Volume II, Annexes C : Cas 4 Protocole de synthèse, pp. A192-A194.

implicites méthodologiques de la classe de seconde. Lors de la 1^{ère} vague, nous avons opté pour une triple approche pour chaque séance, dans la mesure du possible ; soit introspecter un projet et un geste, puis étudier une méthode rédactionnelle. Romain a particulièrement bien investi son projet d'Expliquant. Il s'est montré extrêmement curieux du mode d'apprentissage des règles par leur origine, visualisant le schéma initial associé, et investissant rapidement le fonctionnement des gestes de l'Attention, de la Mémorisation et de la Compréhension, dans ce cadre explicatif, renforcé par les approches sur l'erreur de l'Opposant. Pendant cette période les techniques de l'argument et de l'analyse de document ont été explicitées. Une nette amélioration de son écriture est observable à partir de la 4^{ème} séance (avril 2011). Ce changement va de pair avec une meilleure confiance en lui ; ce qui a justifié l'arrêt du suivi. La 2^{ème} vague a visé une insertion scolaire au lycée dans son rapport aux Autres, en plus de l'enseignement des méthodes rédactionnelles de ce cycle (introduction, plans types et conclusion). Les séances sont alors mensuelles sur le premier trimestre. L'accompagnement a été adapté au besoin du moment de Romain. Ainsi, en mathématique, Romain a dû compenser l'approche active et appliquante de son enseignant qui ne correspondait pas à ses besoins. L'aide d'une tierce personne (son père) s'est avérée nécessaire. Dès la deuxième séance, Romain s'est mis à maîtriser et à développer sa structure de projets de sens. Investissant des projets jusqu'alors peu exploités comme le couple Problématiser/Argumentateur. Une réelle souplesse est apparue au niveau de la gestion Appliquant/Expliquant qu'il maîtrise pleinement. La gestion du projet Moyens a été abordée. Globalement Romain a montré une grande curiosité pour la nature des propositions de la Gestion Mentale en général sur ces temps d'interaction lors du suivi.

Cet intérêt perdure-t-il après plusieurs mois en autonomie ? L'analyse des questionnaires de Romain et de ses parents (T +3)³²⁴ a l'objectif d'y répondre.

³²⁴ Cf. Volume II, Annexes B : B.2 Métamatrice chronologique intercas, Cas 4, pp. A53-54.

Figure 33. Synthèse des opinions de Romain et de ses parents

Cas polymorphes - Questionnaires : Observations finales	Cas 4 - Romain	
	Adolescent	Parents
Organisation du travail	<p>17 ans - Terminale lycée privé sous contrat (Verneuil sur Seine 78) - Bonne organisation dans la division travail/loisir. Ne travaille pas dans l'urgence et peut être bloqué par la quantité à faire. Travail seul dans la journée mais accepte de se faire aider lorsque l'aide lui correspond. Mets en place ses propres méthodes de travail (livres, NTIC), compense et complète le cours très souvent par des recherches personnelles. Très organisé. Très bonne analyse. Intuitif.</p>	<p>Bonne gestion de son travail/loisir, plus efficace dans l'urgence et stressé par la quantité. Travail seul dans la journée, il gère également bien son espace de travail et met en place ses propres méthodes ; utilisant fréquemment l'ordinateur. Il est organisé dans son désordre. Investit scolairement. Peu intuitif ni impulsif au niveau de ses choix. Bonne analyse.</p>
Relations aux autres	<p>Respect globalement de l'enseignant mais ne recherche pas le contact. Autonome vis à vis de l'adulte, il ne demande de l'aide que ponctuellement. La note n'influe pas sur la relation parents/enfant. Normalement sensible, il sait exprimer ses besoins affectifs. Il a des amis choisis, Généralement, il est touché par les problèmes des autres et se sent en empathie avec eux. Bien qu'exigeant dans ses relations, il a su se faire des vrais amis qui le connaissent bien et qui lui correspondent. Il s'intègre bien dans un groupe tout en restant lui-même, et ne se sent pas en décalage avec les autres membres. Il respecte les règles et, favorise en société la politesse, la générosité, la curiosité d'esprit, le respect des autres, l'efficacité, l'honnêteté, l'indépendance et la <u>persévérance</u>. <u>Bonne estime de soi</u>.</p>	<p>Ne recherche pas l'échange avec l'enseignant avec parfois des propos négatifs sur eux. Plutôt passif. Compense fréquemment seul au niveau du cours sans l'aide de l'humain. La note n'influence pas la relation parents-enfant. Introverti et hypersensible, épanoui affectivement, il exprime ses besoins affectifs. Touché par les problèmes des autres et en empathie avec eux mais avec de faibles capacités relationnelles. Il sait s'intégrer dans un groupe en se respectant mais est en décalage avec les autres le plus souvent. Quelques amis, bien que peu exigeant en amitié. Respecte les règles de vie familiales et privilégie la politesse, la générosité, la curiosité d'esprit, le respect des autres, l'obéissance, l'honnêteté et l'indépendance. Autres qualités significatives du jeune : l'ambition, le travail et l'efficacité. <u>Bonne estime de soi</u>.</p>
Acceptation des résultats	<p>Investi scolairement. La note est source de stress, hors pression familiale. Cherche fréquemment à comprendre son résultat (cours mal appris mais généralement compris, stress et précipitation : erreurs de calcul, non-respect des méthodes scolaires attendues). Accepte ses résultats, cherche parfois à s'améliorer.</p>	<p>Il considère sa note comme un "salaire" et ses résultats génèrent du stress chez lui, sans pression parentale à ce sujet. Très souvent, il veut comprendre son résultat, A l'origine : cours mal appris, hors-sujet, stress et précipitations. Ces points sont signifiés à ses parents par le jeune. Les parents rajoutent un non-respect des méthodes attendues. Il cherche très souvent à s'améliorer et ne se laisse pas abattre par un mauvais résultat.</p>
Orientation	<p>Vit au présent mais souhaite un métier rentable, peu compétitif, satisfait dans ses choix d'orientation scolaire.</p>	<p>Ne se projette pas dans un futur d'orientation (métier) et vit dans le présent. Souhaite "gagner de l'argent" et n'aime pas le travail en groupe. Peu compétitif. Il est satisfait par son orientation scolaire.</p>

Cas polymorphes - Questionnaires : Observations finales	Cas 4 - Romain	
	Adolescent	Parents
Expression de principes éducatifs et notion de jugement	Faire confiance, récompenser, favoriser le dialogue, encadrer avec souplesse, s'adapter à chaque enfant et responsabiliser mais en surveillant ce qu'il fait - porter un regard critique sur l'Autre et le monde.	Faire confiance, favoriser le dialogue, Encadrer avec souplesse, laisser beaucoup de liberté, s'adapter à chaque enfant, surveiller ce qu'il fait et responsabiliser - être capable de formuler une opinion précise sur un sujet spécifique tout en développant ses capacités intellectuelles.
Activités	Très forte activité intellectuelle, recherches personnelles dans les livres et sur internet, fort esprit d'analyse, intuitif et parfois impulsif, curiosité, esprit de décision. Pas d'intérêt sportif, socio-culturel ou artistique. Déteste le changement.	Méditatif. N'aime pas du tout le changement d'activité. Pas d'activité sportive, ni artistique ou socio-culturelle. Importante activité intellectuelle se traduisant par une volonté d'apprendre de nouvelles choses et une curiosité naturelle. Il a besoin de stimulation intellectuelle et effectue des recherches sur internet, dans les livres et auprès de l'adulte.

L'accompagnement en orthopédagogie à partir de la pratique de la Gestion Mentale semble avoir bien répondu aux attentes de Romain. C'est en terme « *d'éclairage sur soi* » et de « *compréhension de l'Autre* » qu'il exprime son intérêt pour cette démarche. Très réflexif, il annonce une réelle maturité à l'issue du cas, avec de réelles compétences académiques mais aussi une autonomie significative dans ses apprentissages ; notamment *via* les TICE. Romain confirme ainsi une stabilité tant personnelle que sur le plan scolaire ainsi qu'une ouverture sur le monde qui l'entoure et la société en général. Le stress lors des évaluations est cependant encore bien présent quoiqu'il cherche à relativiser et gérer ses résultats. Il semble que l'accompagnement clinique de l'orthopédagogue ait donc permis à Romain de dépasser le cadre scolaire pour se « poser » socialement. Pour ses parents en revanche, la pratique clinique de l'orthopédagogue conserve un caractère plus scolaire qui a permis à leur fils de développer des compétences académiques et techniques. Si ces derniers semblent donc satisfaits en termes de résultats, et corroborent globalement les analyses de leur fils, ils n'ont pas cependant dépassé la dimension pédagogique, utilitaire de ce suivi sur le plan scolaire.

(4) Commentaires et interprétations : pour enrichir l'analyse initiale, nous avons choisi de procéder par *process tracing* pour confronter nos premiers résultats à des résistances possibles lorsque certains nouveaux facteurs étaient introduits dans la sélection de nos monographies. Pour Romain, la variation porte sur le niveau scolaire en termes de résultats. Si son vécu social a pu être difficile avant et pendant l'étude de son cas, son rapport aux savoirs scolaires est bon ainsi que ses résultats aux évaluations au cours de sa scolarité. Quoique n'appréciant pas l'école, Romain n'est pas en grandes difficultés scolaire contrairement aux autres cas étudiés. Nous avons vu dans les cas précédents que l'activation ou la réactivation du paramètre 3 renforçait possiblement la gestion du scolaire. Chez Romain, les

paramètres 2 (symboles) et 3 (logique) sont naturellement privilégiés du point de vue évocatif, de même que le geste de Réflexion ; donnant à son profil un caractère plutôt scolaire qui expliquerait son aisance sur ce plan. Dans son cas le développement du paramètre 4 (imaginaire) s'est réalisé par la suite, complétant en définitive sa palette évocative. Il semble que le profil cognitif de Romain soit adapté au système scolaire français et ait facilité une scolarité qui ne lui a pas coûté de grands efforts avant la fin du lycée, du fait de ses caractéristiques. Nous pouvons donc faire l'hypothèse qu'un P2 et un P3 bien investis, associés à une dominante réflexive, puisse caractériser le HPI qui réussit en classe. Il s'agira de vérifier lors des analyses suivantes s'il s'agit bien là d'une constante. Par ailleurs, Romain était conscient de ses modes de fonctionnement intellectuel ; notamment de la part importante du visuel tant en perception que du point de vue évocatif. Plutôt que de se découvrir lors des dialogues pédagogiques, Romain validait en fait ce qu'il avait déjà relevé sur le plan cognitif. Le premier effet aura été de régler un problème d'écriture jusque-là récurrent. Il semblerait par conséquent qu'une connaissance de soi efficiente stabilise le jeune HPI hétérogène dyssynchrone, et lui permette de gérer ses dyssynchronies.

La curiosité de Romain envers ses modes de fonctionnement intellectuel est indéniable. Cette appétence se retrouve aussi dans sa volonté de comprendre et gérer sa structure de projets de sens. La matrice détaillée des effets aux questionnaires de Romain³²⁵, comparée à celle réalisée à l'issue du Profil Pédagogique (PP4, *supra.*), montre une nette évolution en termes d'enrichissement au niveau des couples comme en ce qui concerne leur niveau d'intensité. Sur les trois ans du cas, Romain a activé l'ensemble des projets de sens référencés par la Gestion Mentale. Au sein des couples une stabilité est observable entre les pôles qui les constituent. Très actif en tant qu'Expliquant, Romain ne néglige cependant pas l'Applicant. Il en va de même entre le Problématiser et l'Argumentateur ou l'Opposant et le Composant. Romain demeure toutefois résolument Témoin dans son rapport au savoir. Ce projet de sens en devient dominant, alors que le Recordman s'est affaibli semble-t-il. Cela se traduit en fin de cas par un besoin d'apprendre, un goût de l'effort qui l'amène à développer un vrai talent académique mais aussi technique dans ses recherches sur le net. La Finalité n'apparaissait pas lors de son profil initial. Cet aspect n'a par conséquent pas été traité en suivi. Elle domine cependant en fin de cas le couple Finalité/Moyen ; même si les Moyens sont au demeurant aussi très présents alors que peu investis en 2011. Il est à noter que la Finalité n'est pas ici envahissante comme en ce qui concerne Pierre mais bien gérée par Romain.

La question du social à l'école a cependant été plus complexe pour Romain. De même que pour Marc, Romain a cherché à investir prioritairement le projet de sens Avec les Autres. Il l'a reconnu lors du Profil Pédagogique. Or ses réponses comme celles de ses parents montrent un certain détachement à

³²⁵ Cf. Volume II, Annexes B : B.3 résultats aux Questionnaires des effets de la Gestion Mentale parents et adolescent, Cas 4, pp. A63-A64.

l'encontre des autres pour finir. Il se satisfait d'un petit groupe d'amis choisis, et préfère un travail en solitaire via des écrans ou dans les livres. Nous estimons que les différentes victimisations à l'âge de la socialisation en provoqué un manque et une souffrance relationnelle, et ont donc eu un effet de demande de la part de Romain. Avec la maturité et le travail sur lui-même, il aurait relativisé cette situation pour ensuite s'en détacher et assumer, maîtriser aussi, sa dyssynchronie sociale. Il est intéressant de constater que globalement ses parents corroborent l'autopsie de leur fils, tout en lui reconnaissant un talent humain que lui ne relève en revanche pas.

En conclusion, parce que notre thèse interroge l'efficacité d'une théorie de l'éducabilité cognitive, la Gestion Mentale, en vue d'une inclusion des HPI dyssynchrones en échec scolaire, il relève du cas de Romain un certain nombre de réponses qui instruisent la démarche épistémologique sur l'apprendre que nous avons engagée dans cette recherche. D'une part la gestion de l'environnement scolaire, en lien avec des dyssynchronies sociale et interne intelligence-affective, a finalement plus été l'objet d'un travail en profondeur au niveau de la structure de projet de sens chez Romain que la connaissance de ses processus intellectuels et leur gestion, sommes toutes relativement accessibles pour lui. Lors de la dernière séance, Romain a en outre souhaité revoir son Profil dans son ensemble et en garder une trace. Il se pourrait dès lors qu'à la suite d'une médiation ciblée de l'orthopédagogue, un apprenant puisse poursuivre de lui-même une introspection sur sa cognition dans la mesure où les principes pédagogiques de la Gestion Mentale ont été bien assimilés. D'autre part, une ouverture vers l'autre semble découler de cette connaissance sur soi. En d'autres termes, à partir du moment où cette connaissance existe, la relation à l'autre s'exercerait pour se développer ensuite. Non décrocheur, sans difficultés scolaires majeures, cette seconde étape s'est, de fait, enclenchée très rapidement, et s'est traduite dans les comportements scolaires de Romain ; notamment au lycée. Si ce cas confirme bien la nécessité d'un travail cognitif sur soi pour générer ensuite une stabilité au sein des couples, il permet aussi de grader la médiation de l'orthopédagogue auprès de l'élève HPI dyssynchrone sur deux moments : un premier moment tourné vers un sujet qui s'autopsie par l'introspection au cours de dialogues pédagogiques, un deuxième moment où le sujet en individuation se construit socialement tout en gérant ses différences. Le cas de Romain précise en premier lieu les effets de l'introspection, et confirme son statut de *tekhnè* de l'éducabilité cognitive. Deuxièmement, le travail introspectif sur le souci d'une connaissance de soi avec la médiation orthopédagogique outrepassé notre hypothèse initiale en ouvrant ce jeune à une forme de gouvernance de soi sur le plan social, dans une nouvelle relation à l'autre où sa différence semble être admise mais aussi gérée.

JULES (Cas 5) :

(1) Analyse contextuelle : Jules est scolarisé en 4^{ème}, dans une classe spéciale EIP d'un établissement privé élitiste de la région parisienne, au Vésinet (78). Il a 13 ans à l'ouverture du cas en décembre

2012, et 17 ans lors de sa clôture en mai 2014. Ce cas a ainsi la particularité de ne concerner que la période du collège. Il est le cadet d'une fratrie de deux garçons. Ses parents, tous deux français, sont mariés. Son père est directeur des achats d'un groupe américain (US). Sa mère, ancienne traductrice, est femme au foyer lors de cette étude. Comme pour nos autres cas, le milieu familial privilégie d'un point de vue éducatif l'épanouissement personnel mais il y associe l'adaptation aux conventions sociales. L'objet de la prise en charge en orthopédagogie portait sur l'état psychique de Jules. La question d'un risque de dépression, ou même d'une dépression installée, a été soulevée. Il exprime en effet une profonde souffrance scolaire, et une vive déception concernant des résultats scolaires mauvais, malgré un travail considérable à la maison ; il est trop stressé, et n'arrive pas non plus à finir ses devoirs. C'est un jeune discret, mais qui est très attentif aux autres. Son empathie est très forte, et fait qu'il est souvent, pour le citer, « *le psy des autres* »³²⁶. Cependant sa socialisation reste difficile. Elle pourrait être le reflet d'une dyssynchronie sociale. Il explique également lors du Profil Pédagogique, qu'il « *cogite* » tout le temps, et est « *un observateur en hypothèses* ». Cette forme d'intellectualisation pourrait relever de l'effet loupe d'une dyssynchronie intelligence-affectivité. Sur le plan extrascolaire, Jules est très créatif dans plusieurs domaines : il a inventé un jeu de société, crée des labyrinthes très complexes. Il joue et compose au piano mais il se dévalue fréquemment. Il se considère mauvais en sport. Le contexte de ce cas à l'ouverture présente donc un jeune adolescent ayant une plutôt mauvaise estime de lui, et méconnaissant, ou du moins appréciant mal, ses capacités.

(2) Analyse historique³²⁷ : Jules est né en Suisse en 1999, à Saint Glaris plus exactement. Il est gaucher. L'acquisition de la marche comme de la parole sont dans la norme. Sa scolarisation n'a pas été épanouissante, dans un système inadapté à ses besoins. Jules fournit de vrais efforts depuis le CE1 sans résultats. Son écriture laisse à désirer, et pénalise ses productions écrites. Par ailleurs, il est victimisé régulièrement depuis son entrée en maternelle. Son anxiété est chronique et concerne l'ensemble de son quotidien (amitié, résultats scolaires, loisirs *etc.*). Il semble que l'effet loupe de la dyssynchronie intelligence-affectivité s'exerce donc ici sur un deuxième niveau, relatif aux angoisses cette fois-ci. La situation est telle qu'en fin de 4^{ème} un changement d'établissement s'est avéré nécessaire. A la rentrée de septembre 2013, la tentative d'un établissement hors-contrat, trop disciplinaire, ayant avortée, la famille prend la décision de déscolariser Jules. Il suit alors les cours du CNED en 3^{ème}, en inscription réglementée, au sein d'un cours privé proche de chez lui (Le Pecq, 78). Depuis l'enfance, Jules a des troubles du sommeil. Il a aussi développé des phobies (araignées et peur des cambriolages). Enfin il a fait plusieurs épisodes dépressifs en raison de problèmes

³²⁶ Cf. Volume II, Annexes C : Cas 5 Protocole de synthèse pp. A220-A223.

³²⁷ Cf. Volume II, Annexes B : B.1 Matrice des Facteurs socio historiques des cas étudiés (T-1 et T0), Cas 5. pp. A44-A47.

scolaires, d'un isolement relationnel, d'une incompréhension, ou s'il y a eu un changement au niveau du cadre de vie.

Il a été testé très jeune (7 ans et 6 mois) au WISC III pour une suspicion de précocité, formulée par un pédiatre ; en raison du regard désabusé que Jules portait déjà sur l'école et les enseignants. Au test, il obtient 133 en note composite au QI Verbal, et 122 au QI Performance. Le QI Total est de 132, et présente un caractère homogène. Cependant la psychologue relève des résultats souvent inégaux entre les différentes échelles³²⁸ ; notamment au Codes (8 en note standard), chutés par une anxiété liée à l'usage du chronomètre, et une suspicion de troubles graphomoteurs ; en d'autres termes une possible dyssynchronie graphomotrice. Les items Compréhension et Similitudes plafonnent quant à eux à 19. Ses conclusions confirment un niveau intellectuel très supérieur, observé d'un point de vue clinique, aux résultats du test ainsi qu'en raison de l'importance de sa mémoire sur du court et du long terme. Elle constate cependant que les excellentes capacités intellectuelles de Jules ne peuvent s'exprimer que dans un contexte cadré et bienveillant (famille, école). Ce qui impliquerait une scolarité adaptée. Les règles doivent être claires et justes, hors pression extérieure car il génère celle-ci de lui-même. Du fait de son anxiété, il a en effet besoin de se sentir sécurisé en premier lieu. Elle a également été très significative lors de l'*item* Arithmétique ; liée à un niveau scolaire qui le déstabilisait déjà à 7 ans. L'ensemble des *items* à durée réduite est également moins bien réalisé en raison, là aussi, de cette constante anxieuse. Jules présente donc pour cette psychologue les traits caractéristiques des EIP : hypersensibilité, émotivité, anxiété, inhibition, refus de l'injustice et refus plus généraux, manque de confiance et décalage entre éveil intellectuel et maturité affective. Les méthodes classiques d'apprentissage ne lui conviennent pas ; il doit apprendre à apprendre. Au premier plan, elle relève la qualité de réflexion de Jules, sa curiosité, sa compréhension, sa rapidité au niveau de la vitesse de traitement de l'information. En arrière-plan, elle note l'importance de la sphère « émotive-affective ». Jules risque par conséquent de se trouver « débordé » par le social ; un dépassement se traduisant chez lui par une perte de moyens et un repli dans un monde imaginaire ou créatif, hors réalité. Si les dyssynchronies sociale, et intelligence-affectivité ne sont pas nommées à proprement parlé par cette praticienne, elles sont cependant plusieurs fois sous entendues. A l'issue du bilan, la psychologue annonce déjà des risques de trouble obsessionnel, de suradaptation et de victimisation sur le plan du groupe ; pouvant provoquer chez Jules une marginalisation ou du renoncement. Une proposition de psychothérapie complémentaire au test a été mentionnée mais n'a pas été effectuée par Jules.

(3) Analyse chronologique: Nous avons concentré les résultats du cas de Jules, au Profil Pédagogique et à l'issue des questionnaires, dans la matrice suivante :

³²⁸ Cf. Volume II, Annexes C : Cas 5 Test de QI, pp. A245-A250.

Figure 34. Matrice du ressenti des destinataires et des effets de la Gestion Mentale à la suite de son application chez Jules³²⁹

Cas 5 - Jules	PP5	QJ5	QP5
Itinéraire mental			
Perception (PER)	Vis	Vis+Aud/Ve+Tac	Vis
Paramètres (PAR)	P1 Vis EvS+ P2 Vis P3 Aud/Ve P4 Ve EvC+	Vis P3 EvC- P4 EvC+	Vis + Aud/Ve P3 EvC- P4 EvC+
Personne	3p		
L	E Sim	E	E
Gestes mentaux	ACMIR	ACMIR	AMCRI
Structure de projets de sens (SPS)			
Projet de sens (PS)	PBS +++	EXP/APP ++	ARG/PBS +++
	EXP ++	REP/TRF ++	EXP +++
	CMT ++	FIN ++	FIN +++
	FIN +	OPP ++	TEM +++
	DEC +	CMP ++	OPP/CMT ++
	AUT	COQ/TEM +	DEC/INV ++
	REC	AUT/CHO +	REP/TRF ++
	REP	PBS/ARG +	AUT/CHO ++
	TEM	DEC +	REC ++

Le cas de Jules a la particularité de ne couvrir que la période du collège ; soit la classe de 4^{ème} pour le Profil Pédagogique et un premier suivi, et le premier trimestre de la 3^{ème}, de nouveau sur un suivi. Seize séances (du 05.12.2012 au 06.11.2013)³³⁰ se sont enchaînées, tous les quinze jours, sur cette période complexe pour lui car impliquant la gestion de diverses situations scolaires ; avant de trouver une forme de scolarisation qui convienne à ses besoins face au risque de déscolarisation. La médiation orthopédagogique a eu pour objet de préciser les besoins pédagogiques de Jules d'une part, et d'autre part devait l'étayer dans ces changements. Avec lui, le travail sur la structure de projet de sens a été immédiat à l'issue du Profil Pédagogique afin de le remotiver. Et Jules a éprouvé plusieurs fois le besoin de la reconstruire en introspection au cours des différents suivis, éprouvant un besoin de réassurance certain par la connaissance de soi. Nous l'avons donc accompagné à la demande, et au cas par cas, dans ses problématiques scolaires. Très Expliquant, Jules a dû en premier lieu maîtriser ce projet ; notamment dans son rapport à la logique des règles par leur origine lors de la Compréhension (renforcement du P3), tout en s'appuyant sur une perception et des évocations visuelles et le geste d'Attention. Nous n'avons pas pu cibler certains projets spécifiquement car Jules revenait régulièrement sur le fonctionnement global de sa structure, mais avons cependant privilégié

³²⁹ Cf. Volume II, Annexes B : B.3 résultats aux Questionnaires des effets de la Gestion mentale parents et adolescent, Cas 5, pp. A65-A66.

³³⁰ Cf. Volume II, Annexes C : Cas 5 Protocole de synthèse, pp. A220-A223.

la Finalité et le Recordman pour faciliter son rapport à la notation et alléger la pression dans son travail. La séance du 19.06.2013 (séance 8) a ciblé particulièrement les aspects créatifs de Jules (Reproducteur/Transformateur et Inventeur/Découvreur) qui lui font privilégier le geste d'Imagination créatrice. Son école ne le nourrissait pas sur ce plan et Jules a dès lors compris qu'il devait enrichir ces traits autrement. Ce constat a en outre convaincu Jules de changer d'établissement. Enfin, Jules a découvert les capacités de son imaginaire. Il a appris à relativiser ses angoisses en gérant son paramètre 4, et en exploitant les hypothèses par anticipation du Problématiser. Du point de vue méthodologique, comme Jules fonctionne en pensée simultanée. Les idées coexistent et se bousculent dans ses productions mais aussi au quotidien. Nous avons donc opté pour une démarche méthodologique qui se focalise sur une seule matière scolaire : le français, afin de le rassurer sur une base de résultats observables rapidement. Il a donc fallu lui donner des méthodes pour construire un argument et développer sa réponse en conséquence (structure en causes et conséquences), présenter et analyser un document, mais aussi développer des techniques pour gérer son stress en devoir et au quotidien : techniques d'anticipation de l'évaluation écrite ou orale, usage d'une "ancrage" en cas de stress envahissant. A la quatrième séance, un net changement s'est alors opéré chez Jules. La dernière étape a été de l'aider à se canaliser, à faire un tri aussi pour organiser ses idées et les séquencer, à généraliser aussi ces pratiques à l'ensemble des matières du programme scolaire. Le travail en *mapping* et la schématisation des règles et des définitions ont donc été essentiels sur ce point. Cet ultime travail n'a de fait pu être abouti que lorsque l'environnement de Jules est devenu positif et bienveillant à la suite de son inscription au CNED (octobre 2013).

Les questions d'opinions viennent vérifier, dans une approche longitudinale du site, les effets de l'accompagnement en orthopédagogie. Elles éclairent aussi les résultats aux questions de fait des questionnaires. Elles sont d'autant plus importantes que, pour le cas de Jules, ses réponses lors du questionnaire divergent quelque peu de celles issues du diagnostic épistémologique ; réponses qu'il validait lors des différents dialogues pédagogiques du suivi. La matrice suivante en présente la synthèse :

Figure 35. Synthèse des opinions de Jules et ses parents

Cas types - Questionnaires : Observations finales	Cas 5 - Jules	
	Adolescent	Parents
Organisation du travail	<p>15 ans - Classe de 3ème Cours du CNED en inscription règlementée - Bonne organisation de son travail/loisir. Stresser par la quantité bien que plus efficace dans l'urgence mais relève un manque parfois d'organisation. Il travaille seul et tard le soir. Il n'aime pas les exposés ou les projets. Demande de l'aide ou des conseils. Il gère son espace de travail, ordonné. Travail sur ordinateur et mets plus ou moins en place ses propres méthodes. Il peut parfois effectuer des recherches complémentaires au cours soit auprès de l'adulte, soit dans des livres ou sur internet. Il est rapide parfois impulsif avec un bon esprit d'analyse mais peu parfois avoir du mal à prendre une décision.</p>	<p>Il gère peu son temps de travail/loisirs et est stressé par la quantité de travail à effectuer. Il travaille tard le soir et dans l'urgence, plutôt seul. N'aime pas être en groupe ou sur des projets. Son espace de travail est ordonné et il utilise l'ordinateur en tant qu'outil de travail. Il met parfois ses propres méthodes d'apprentissage en place, et compense parfois le cours de son enseignant sur le net, pas dans le livre. Il n'est pas désinvesti sur le plan scolaire, et favorise l'analyse des situations. Il peut avoir du mal à prendre une décision, et n'est pas intuitif ou impulsif.</p>
Relations aux autres	<p>Demande d'aide occasionnelle à l'adulte, compense le cours de l'enseignant mais n'émet jamais de propos négatif à son envers. Plutôt passif sur le plan scolaire. Les parents interviennent peu dans cette relation. Introverti et hypersensible. Il affirme son besoin d'être aimé. Il est touché par les difficultés des autres et à une forte empathie dans sa relation à l'Autre ; ce qui se traduit aux niveaux de ses capacités relationnelles qui sont bonnes. Il n'est cependant pas certain que la réciprocité soit vraie. Il n'est pas sûr que ses amis le connaissent réellement et peut avoir du mal à s'intégrer dans un groupe. Il se sent en décalage avec les autres et a peu d'amis pour finir. Il respecte les règles de vie familiales, favorise en société la politesse, la générosité et le respect des autres. Il valorise le travail, l'efficacité, la persévérance et l'obéissance. <u>Estime de soi moyenne.</u></p>	<p>Bonne communication avec ses enseignants, et respect de la différence chez ces derniers, bien qu'il tienne fréquemment des propos négatifs à leur envers. Accepte parfois l'aide et les conseils de l'adulte. Les relations parents-enfant ne sont pas fondées sur les résultats scolaires. Il accepte les règles de vie familiales. C'est un jeune obéissant, poli et généreux qui respecte les autres. Il est également honnête. Il est curieux d'esprit et fait preuve d'indépendance et de persévérance au quotidien. Il est ambitieux. Dans son rapport aux autres, il est introverti et hypersensible. Il exprime ses besoins affectifs et à besoin d'être aimé. Il est touché par les problèmes des autres et est très empathiques. Ses capacités relationnelles sont bonnes et il a su se faire des amis qui lui correspondent ; tout en étant exigeant au niveau de ses choix. Il en a quelques-uns. Globalement, il se sent en décalage avec les autres et peut rencontrer des difficultés à s'intégrer dans un groupe. Il restera cependant lui-même s'il doit le faire. <u>Mauvaise estime de soi.</u></p>

Cas types - Questionnaires : Observations finales	Cas 5 – Jules (Suite)	
	Adolescent	Parents
Acceptation des résultats	Les notes sont sources de stress et il cherche très souvent à les comprendre, Le cours est bien appris mais mal compris. La consigne est aussi mal comprise. Il est également hors-sujet. Le stress engendre des erreurs de calcul. Il cherche à améliorer ses résultats, et est parfois abattu par ces derniers ou rejette la faute sur son enseignant.	Il considère la note comme un salaire et ses résultats sont source de stress (alors que le résultat n'interfère pas dans la relation parents-enfant). Il cherche parfois à comprendre son échec dû : à un hors-sujet, à une incompréhension de la consigne, au stress et à la précipitation, ainsi qu'au non-respect des méthodes attendues. Il peut en conséquence être très abattu par ses résultats, et rejette fréquemment la faute sur son enseignant.
Orientation	Se projette dans le futur sur des métiers d'argent qui favorisent le travail en équipe mais envisage aussi de faire de l'humanitaire. Il est satisfait par ses choix scolaires et vise les "meilleurs" sections.	Il se projette dans le futur, sur un métier et privilégie ceux qui génèrent de l'argent. Il est satisfait de son orientation scolaire.
Expression de principes éducatifs et notion de jugement	Faire confiance, favoriser le dialogue, donner l'exemple, encadrer avec souplesse, laisser beaucoup de liberté, s'adapter à chaque enfant tout en le surveillant - porter un regard critique sur l'Autre et le monde, formuler une pensée précise sur un sujet, exprimer ses opinions mais aussi évaluer et punir.	Faire confiance, favoriser le dialogue, donner l'exemple, encadrer avec souplesse, s'adapter à chaque enfant, responsabiliser et préserver des mauvaises fréquentations - Porter un regard critique sur l'Autre ou formuler une pensée précise sur un sujet particulier.
Activités	Plutôt méditatif. Il aime les changements au niveau de ses activités : Il pratique les sports de fond (course, natation, vélo ...), les sports de jeux type tennis. Il est surtout passionné par le golf. Sur le plan des activités créatives : il écrit des essais. Il aime "jouer" en société et a de bons niveaux dans ce domaine (Président, Majong, Sudoku, Yam, Tarots ...). Il a une bonne activité intellectuelle en lien avec sa curiosité et aime apprendre de nouvelles choses via l'adulte les livres et internet. Il a besoin d'être stimulé sur ce plan.	Méditatif. Il n'aime pas le changement. Le sport est plus une hygiène de vie (sports de fond et de jeu). Il s'implique davantage sur le plan artistique. Il a un bon niveau de piano et écrit régulièrement (poèmes, essais, roman ...). Il invente des théories inédites ou "bricoles", et est aussi créatif dans son quotidien. Sur le plan intellectuel, il aime apprendre, et est curieux ; il a besoin de stimulations et fait parfois ses propres recherches.

Si pour Jules, la médiation clinique de l'orthopédagogue a été constructive en ce qui le concerne, elle est plus informative au niveau de ces parents qui n'ont pas été réellement impacté dans leur conception éducative. Il s'agit plus d'un éclairage sur leur fils à qui ils reconnaissent déjà de vraies et nombreuses compétences ; les domaines les plus investis étant la relation aux autres, le technique, l'académique, l'artistique, et à moindre échelle le sport. Jules témoigne des mêmes compétences, et a apprécié sa prise en charge en orthopédagogie. Il avoue une meilleure compréhension de son fonctionnement cognitif ainsi qu'une connaissance et un respect de l'autre, une aide pour son

orientation « scolaire » également. Ces retours certes positifs s'opposent cependant à une estime de soi moyenne selon lui, et mauvaise d'après ces parents. Ce paradoxe sera donc central pour notre interprétation.

(4) Commentaires et interprétations : l'accompagnement de Jules a nécessité un travail en profondeur sur un site particulièrement complexe ; probablement, le plus complexe de la sélection retenue. Si l'environnement scolaire en est le principal responsable, il y a aussi chez Jules un besoin d'autopsie particulièrement intense qui justifie la longueur de l'accompagnement. Parce que Témoin de nature, nous avons souvent dû revenir sur les caractéristiques de chacun des projets dans lequel Jules se reconnaissait, mais aussi de présenter son opposé. Sa posture exprime, selon nous, une forte intellectualisation de son Profil Pédagogique. Il semblerait par conséquent que la connaissance de lui-même qu'il a développé s'inscrive dans une dyssynchronie intelligence-affectivité très présente. Finalement cette autopsie lui aurait permis de 1) comprendre ses différences, 2) d'exploiter cette dyssynchronie pour se stabiliser. *A contrario*, la gestion de la dyssynchronie sociale qui impacte son vécu scolaire ne nous paraît pas acquise à la clôture du site. Si les qualités humaines de Jules sont aussi relevées par ses parents, il n'y a pas, chez Jules, d'acceptation de la différence de l'autre, mais plus une posture, nous semble-t-il, de repli sur soi pour se protéger. Le rapport aux autres a été pour ainsi dire évacué par le CNED. Et la cellule familiale a constitué une « bulle » de protection autour de lui.

Par ailleurs, si des constantes sont observables aux questionnaires parents et enfant telles qu'Expliquant et créatif, la connaissance que Jules a de sa structure a changée dans le temps. Les réponses de sa famille s'alignent quant à elles sur celles du Profil de 2012. Pourquoi ? La structure dans laquelle Jules se reconnaissait clairement en fin de suivi, dont il maîtrisait finalement l'usage, la pratique introspective aussi, ne semble pas avoir perduré dans le long terme ce qui transparaît dans ces réponses au questionnaire³³¹, contrecarrant souvent celles du Profil (Opposant au lieu de Composant, Compétiteur au lieu de Recordman). Les réponses de Jules nous interpellent donc en comparaison des quatre cas précédents pour qui le temps n'avait pas ou peu d'impact. Faut-il y voir un effet de l'âge ? La « jeunesse » de ce cas fragilise-t-elle les acquis d'une pratique introspective dont les effets seraient alors de l'ordre du thérapeutique plus que de la gestion du soi ? C'est dire que la posture anthropologique de l'orthopédagogue sur le travail sur soi auprès d'un collégien HPI dyssynchrone confirme certes le statut d'une *tekhnè* de l'éducabilité cognitive mais qui n'aboutit pas à l'ascèse dans la conception foucauldienne qui nous intéresse. Du point de vue de l'anthropologie réflexive historico-culturelle qui nous intéresse sur le plan éducatif, il n'y pas eu de rapprochement mimétique avec l'autre qui se soit instauré dans le cas de Jules. En d'autres termes, la médiation

³³¹ Cf. Volume II, Annexes C : Cas 5 Questionnaire adolescent pp. A236-A244.

orthopédagogique n'a pas agi sur la capacité mimétique du collégien. C'est là l'effet manquant en ce qui concerne Jules. Ce résultat avec ce filtre de l'âge sera donc à confronter à l'ensemble des autres cas de lycéens pour comprendre si ce facteur de l'âge impacte significativement ou non l'action de l'orthopédagogue clinicien.

Plus généralement, les réponses de Jules et de ses parents aux questionnaires montrent une structure de projet de sens plus complète, avec de nombreux couples où les deux pôles sont également investis. On retrouve ici une caractéristique commune aux autres cas étudiés qui présentent également le même enrichissement au niveau de leur structure. De même, le recadrage de la logique, en Expliquant et en renforçant le paramètre 3, a impacté certainement la réussite scolaire de Jules. Ainsi de ce point de vue, nous pouvons penser qu'en restaurant les éléments plus « scolaires » de l'itinéraire mentale (P3, projet de sens d'Applicant/Expliquant, gestes de Compréhension et de Réflexion) d'un élève malmené dans sa scolarité, il est possible d'améliorer certainement désormais sa situation. Ainsi appliquer à cet élève une pédagogie de l'éducabilité qui vise à former ces différents niveaux cognitifs renforcerait donc les apprentissages scolaires et le rapport au savoir chez cet élève *a posteriori*. Cependant éduqué cognitivement l'élève, c'est aussi prendre en compte l'ensemble de son profil pour restaurer son identité ; notamment lorsque celui-ci privilégie les productions créatives. Un travail en ce sens sur le paramètre 4, le geste d'Imagination créatrice, comme sur les projets de sens Inventeur/Découvreur et Transformateur/Reproducteur relève par conséquent aussi de l'action de l'orthopédagogue. Les effets de cette action sur les cas plutôt créatifs de Paul et de Jules, tous deux phobiques à l'origine, le prouvent. Pour ces deux cas, le P4 domine encore le P3 dans le long terme mais sans que le premier ne soit exclusif. Nous chercherons donc à approfondir ces premières conclusions auprès de cas créatifs, plus complexes dans ce domaine, par la suite.

Pour conclure sur le cas de Jules, une amélioration scolaire est apparue lorsque l'environnement a été adapté à ses besoins, parallèlement au travail sur soi entrepris en orthopédagogie. Jules exprime dès lors ses ambitions de réussite (au questionnaire) mais avec une certaine exigence normative vis-à-vis de lui-même, dans ces attentes vis-à-vis des autres, et sur les jugements critiques qu'il peut porter sur le plan social, alors que ses parents sont plus souples sur le plan éducatif. On ne peut donc pas parler d'individuation avec Jules, ni d'ouverture à l'Autre dans le sens de l'individuation. Certes Jules, grâce à l'introspection, a su autopsier ses traits cognitifs. Il a aussi appris à les gérer quotidiennement dans une scolarisation adaptée et à cours termes. Mais ce travail sur soi, s'il a permis une stabilisation de la structure cognitive de Jules, de certaines dyssynchronies aussi, n'a pas abouti à une reconnaissance et à une gestion de ses différences, ni à une acceptation de celles des autres. La médiation de l'orthopédagogue, si elle n'est pas sans effets, se résumerait pour ce cas à une thérapie en pédagogie. Le cas de Jules confirme pour finir l'efficacité de l'accompagnement introspectif de l'orthopédagogue clinicien en ce qui concerne la maîtrise des gestes cognitifs chez l'adolescent. Ce travail particulier a

en effet restauré la dynamique de ses apprentissages. Toutefois ce cas, pris au collège, ne valide pas pleinement une maîtrise du soi chez cet élève. La démarche formative se limite en définitive à une pratique de l'autopsie à court terme chez Jules. Si ce cas corrobore notre hypothèse de départ, il n'ouvre pas à l'altérité. Du point de vue de l'anthropologie réflexive historico-culturelle, l'action éducative de l'orthopédagogue n'est donc pas ici totalement aboutie.

MARINE (Cas 6) :

(1) Analyse contextuelle³³² : Avec Marine, nous introduisons le genre comme nouveau facteur au sein de l'étude de cas. Elle a 16 ans à l'ouverture du cas en 2012, et 18 ans en 2014, à la fin de celui-ci. Marine est fille unique. Ses parents, de nationalité française, sont mariés. Son père est conseiller indépendant en gestion de patrimoine. Sa mère est sans activité depuis 2008. Du point de vue éducatif, si la famille recherche l'épanouissement de leur fille, elle insiste aussi sur le respect des conventions sociales et la réussite scolaire. Les parents ont donc choisi de scolariser Marine dans un lycée privé élitiste au Chesnay, en région Versailles. Lors du Profil Pédagogique, Marine est scolarisée en seconde, classe qu'elle redouble afin d'être admise en première S l'année suivante ; un refus lui ayant été opposé précédemment. Ce redoublement est mal vécu par Marine en raison du regard que les autres pourraient porter sur elle. Elle a depuis longtemps des problèmes relationnels avec ses camarades. Scolairement, elle préfère les matières scientifiques. Elle éprouve des difficultés en grammaire et en langues (LV1 : GB, LV2 : espagnol). Globalement ses résultats scolaires sont moyens au lycée. C'est en outre une jeune qui est fragile psychologiquement. Globalement, elle est très émotive et pleure fréquemment. Plus spécifiquement, d'une part Marine est « accrochée » à la cellule familiale dont elle ne peut pas s'éloigner ; la séparation engendrant des crises de larmes. D'autre part, elle est fréquemment hospitalisée pour une anorexie mentale depuis 2011. Sur le plan extrascolaire, Marine semble plus épanouie. Artiste et sportive à la fois : elle peint, fait de la photo, et a appris le violon, elle joue au tennis et pratique l'athlétisme en compétition (demi-fond). Elle a aussi participé au championnat de France d'équitation avant d'arrêter en 2010.

(2) Analyse historique³³³ : marine est née en région parisienne, dans le 92, le 2 février 1996. Sur le plan psychomoteur, elle est droitnière. Les acquisitions de la marche comme de la parole ont été précoces. Sur le plan scolaire, elle effectue une partie de son primaire dans l'école publique de quartier ; d'abord à Courbevoie (92) où elle vivait, puis à Saint Nom La Bretèche (78), à partir du CE1, à la suite d'un déménagement. En CM2, elle entre alors dans un établissement privé élitiste de Saint Germain en Laye (92) et y reste jusqu'à la fin du collège. Ses résultats scolaires sont bons voir

³³² Cf. Volume II, Annexes C : Cas 6 Protocole de synthèse, pp. A252-A256.

³³³ Cf. Volume II : Annexes B : B.1 Matrice des Facteurs socio historiques des cas étudiés (T-1 et T0), Cas 6, pp. A44-A47.

excellents sur l'ensemble de cette période. Marine travaille régulièrement ses cours. Elle fournit des efforts plus importants depuis la 4^{ème}. Elle change de nouveau d'établissement pour son lycée et intègre un lycée privé, également élitiste du Chesnay (78). Ses résultats scolaires baissent alors au point de justifier un redoublement de l'année de seconde. Elle y restera jusqu'à la fin de cette étude (2014), quoique la question d'un changement d'établissement se soit posée sur cette dernière période (2013). Globalement elle ne s'épanouit pas à l'école dans un environnement qui lui est inadapté. A cela s'ajoute un épisode de victimisation lors de ces 14 ans qui a exacerbé ses difficultés d'intégration dans un groupe. Sur le plan psychologique, le cas de Marine est sérieux, souvent lié au contexte scolaire. Marine a en effet développé sur plusieurs années une anorexie mentale, associée à des troubles du comportement, se traduisant par des colères et de l'agressivité en famille. Elle fait des phobies sur la mort et les cambriolages. Son tempérament est globalement anxieux. Les performances scolaires, les relations avec ses pairs, et toute les situations nouvelles et inconnues engendrent un surcroît d'anxiété. A 15 ans elle fait un premier épisode dépressif, dû à des problèmes relationnels, associés à un nouveau changement de cadre de vie (déménagement). Sa souffrance morale est persistante. Elle déteste s'éloigner de sa famille, et la séparation de ses parents pendant la période de cette étude (février 2014) provoquera une tentative de suicide, suivie d'une hospitalisation. En raison de ces éléments, Marine est suivie en psychiatrie et en psychologie. L'orthopédagogie s'inscrit aussi dans ce contexte pour la famille. Elle a par ailleurs été prise en charge en psychomotricité lorsqu'elle était enfant, à 7 ans. Enfin elle aurait un trouble de l'attention sans hyperactivité. Ces parents indiquent qu'elle a toujours été une enfant « dans la lune », avec des difficultés gênantes de concentration. L'ensemble pathologique de Marine, sa relation aux autres, et ses difficultés scolaires sont à l'origine de son test de QI en 2012. Elle est très angoissée lors de la passation, « à la limite du tremblement »³³⁴, relève la psychologue. Elle se noie par ailleurs dans les détails lors de ses réponses à un questionnement verbal ; obligeant la psychologue à l'interrompre plusieurs fois. Selon cette dernière le test est difficilement interprétable de manière globale en raison de la dispersion des résultats aux indices. Et le « décalage des indices » expliquerait son problème d'attention. Un niveau très supérieur est reconnu uniquement à l'ICV avec 138 en note composite. A l'époque, il n'y a pas eu de reconnaissance de haut potentiel par le praticien. Cependant les dernières théories sur l'intelligence du haut potentiel (*supra.*) permette d'avancer avec certitude une zone de haut potentiel verbal. Par ailleurs, le test est probablement chuté par l'état émotionnel de Marine. Enfin le QI Total de 122, chiffré malgré son hétérogénéité (ICV/IRP à 114), inscrit Marine dans l'intervalle [119 ;131], défendu comme significatif de la précocité par nombre de chercheurs, spécialistes de la question du HPI (*supra.*). Nous considérons donc que Marine a tout à fait sa place dans le panel des HPI que nous

³³⁴ Cf. Volume II, Annexes C : Cas 6 Test de QI, pp. A257-A270.

avons constitué. Par ailleurs, le test de Marine, en plus de présenter une hétérogénéité significative du HPI, a des aspects dyssynchroniques. D'une part, en lien avec cette dernière, une dyssynchronie verbale-performance. D'autre part, avec un écart de 35 points en note composite entre l'ICV et une IVT à 103, Marine a une dyssynchronie graphomotrice. Toutefois l'écriture ne semble pas problématique sur le plan scolaire. Nous pensons par conséquent que la dispersion des résultats n'exprimerait pas un TDA mais des dyssynchronies internes. La dyssynchronie sociale de Marine transparait dans les conclusions de la psychologue, de même qu'une dyssynchronie interne intelligence-affectivité. Selon celle-ci, Marine « *aurait tendance à trop intellectualiser* ». Elle privilégie en effet l'intellect avec de bonnes ressources, issues du contexte familial et social. Marine cherche aussi à comprendre ce qui lui arrive, et se pose des questions sur son décalage d'avec le contexte social ; son problème de mal être social impliquant un suivi psychologique.

(3) Analyse chronologique : la matrice suivante présente les résultats de l'introspection de Marine en T +1 et T+3 ainsi que le ressenti de ses parents en fin de cas.

Figure 36. Matrice du ressenti des destinataires et des effets de la Gestion Mentale à la suite de son application chez Marine³³⁵

Cas 6 - Marine	PP6	QJ6	QP6
Itinéraire mental			
Perception (PER)	Vis	Vis	Vis
Paramètres (PAR)	P1 Vis EvS+ P2 Vis P3 Ve P4 Ve EvC+	Vis +Aud/Ve + Mvt P3 EvC- P4 EvC+	Vis P3 EvC- P4 EvC+
Personne	3p		CHO
L	E Sim	E	E
Gestes mentaux	ACMIR	AMCIR	AMCIR
Structure de projets de sens (SPS)			
Projet de sens (PS)	CMP +++	EXP/APP +++	CHO +++
	OPP ++	OPP/CMT +++	COQ +++
	COQ ++	COQ/TEM +++	REC +++
	EXP +	PBS/ARG +++	FIN +++
	TRF +	INV +++	OPP/CMT ++
	CHO	CHO +++	EXP/APP ++
	FIN	FIN +++	ARG/PBS ++
	DEC	REC/CMP ++	INV ++
	PBS	TRF ++	TRF ++

Marine a été suivi de 2012 à 2014 après avoir effectué son Profil Pédagogique. Vingt-six séances s'enchaînent donc : tous les quinze jours, hors vacances scolaires du 21.09.12 au 23.11.2013, puis

³³⁵ Cf. Volume II, Annexes B : B.3 résultats aux Questionnaires des effets de la gestion Mentale parents et adolescent, Cas 6, pp. A67-A68.

une fois par mois du 18.01 au 30.05.14. Il est ressorti du Profil Pédagogique de Marine un important besoin d'interpréter son environnement qu'elle ne comprenait pas, tant sur le plan social qu'au niveau des attentes de ses enseignants dans l'application des savoirs. Par ailleurs, l'introspection de Marine sur son itinéraire mentale n'a pas montré de difficulté particulière au niveau de sa perception à dominante visuelle, ni au niveau de ses évocations comme lors de la gestion des gestes mentaux. Le geste d'Attention est aisé ; ce qui invalide la question du TDA. Marine exploite bien l'ensemble de ses paramètres. Le paramètre 4 est cependant très présent. Il ressort avant tout de ces premiers échanges un réel intérêt pour sa structure de projet de sens. Certains projets dominent cette structure. Parmi ceux-ci, le projet *Auprès des choses* est surinvesti. Marine ne comprend pas le groupe, ni les codes sociaux des jeunes de son âge. Elle préfère par conséquent des activités solitaires qui ne la contraignent pas sur ce plan, et s'isole. Le Compétiteur est aussi mal géré. Il est fort et paralyse les actions ou les rapports qui ne la mettent pas en tête de classe ou du groupe. Nous avons donc axé le suivi prioritairement sur la gestion de cette structure par l'introspection, tout en travaillant les techniques qui amélioreraient ses résultats scolaires pour la remonter dans le rang fort de sa classe ; en premier lieu les méthodologies rédactionnelles (plan, introduction, conclusion, analyse de documents *etc.*³³⁶) au détriment de celles qui concernent les apprentissages. Elle a aussi un besoin marqué de comprendre les fonctionnements du cours, des enseignants, de son intellect (test et Profil), stimulé par l'aspect Expliquant de sa structure cognitive. Les autres projets qui impactent les apprentissages ou les productions scolaires ont ensuite été abordés successivement en fonction de leur intensité afin de stabiliser leur fonctionnement : la Finalité, le Conquérant, l'Opposant et le Découvreur. C'est seulement à l'issue de ce premier travail sur soi que le fonctionnement des gestes, le statut des paramètres ; de façon exhaustive pour ces derniers, puis l'aspect créatif de son profil (Transformateur et Découvreur) ont pu être traités, en fin de suivi par conséquent.

L'aide méthodologique complémentaire a ciblé essentiellement la mise en place d'une pédagogie inversée par anticipation du cours, que Marine a apprise ensuite à gérer seule. Cette anticipation a ainsi exploité son intérêt pour les apprentissages solitaires via les livres et les tutoriels (*Auprès des choses*) tout en lui permettant de renforcer son geste de Compréhension d'Expliquant. Un travail sur les erreurs de ses copies et leur anticipation, ici aussi, a joué sur les aspects Opposant et Conquérant de son profil. Parce que plutôt visuelle, l'usage de la schématisation a été généralisé à la prise de notes ou au fichage du cours. Enfin pour diminuer le stress des évaluations, des techniques d'anticipation des sujets, ont permis de la rassurer sur site, le jour fixé pour celles-ci. Nous avons observé un changement dans ses comportements entre les séances 3 et 7, et une nette accélération du phénomène à partir de la 12^{ème} séance, avec de bons, voire très bons, résultats scolaires. Cependant

³³⁶ Cf. Volume II, Annexes C : Cas 6 Protocole de synthèse, pp. A252-A256.

un choc familial a nécessité la mise en place d'un PAI avec aménagement d'horaires, et le maintien d'un suivi qui devait prendre fin à la 18^{ème} séance ; dont le seul but était d'étayer sa rentrée scolaire de septembre 2013. Auparavant, une réelle amélioration dans sa relation aux autres s'était mise en place se traduisant dans des démarches vers l'adulte et une recherche d'amitiés adaptées. Marine apprend la psychologie des gens dans les livres pour anticiper les bons comportements scolaires. Ses lectures sont riches et variées (Tolstoï, Sartre, Nothomb *etc.*). Elle réalise un profond travail sur elle-même, sur sa différence et les différences des autres (comprendre ses enseignants, ses parents). Elle s'engage dans un groupe de parole pour jeunes HPI chez Cogito'z (*supra.*), et est coach sportif pour des plus jeunes. Marine gagne en maturité sur le plan humain, même si une certaine fragilité émotionnelle perdure. Parallèlement, elle a réalisé l'importance de la compétition dans son développement ; le rang supérieur engendrant la motivation interne, mais elle en relativise les effets désormais. Elle exploite aussi sa connaissance d'elle-même sur le plan cognitif pour analyser et gérer ses performances sportives. Nous avons repris l'introspection de son Profil Pédagogique au niveau des structure de sens lors de la dernière séance. Marine a non seulement validé son Profil initial mais il était aussi renforcé et stabilisé.

Nous avons par ailleurs été surprises de la constance de son Profil aux questionnaires parents et enfant, les questions d'opinion pourraient amener des éléments qui justifieraient ce cas de figure.

Figure 37. Synthèse des opinions de Marine et de ses parents

Cas types - Questionnaires : Observations finales	Cas 6 - Marine	
	Adolescent	Parents
Organisation du travail	18 ans - 1ère S lycée privé sous contrat (Le Chesnay 78) - Bonne gestion du temps de travail par anticipation. Travail tard le soir et seule. N'accepte pas d'aide ou de conseils. Peut être bloquée par la quantité à effectuer. Préfère les exposés ou les TP. Son temps de travail est organisé et elle met en place ses propres méthodes ; utilisant très souvent son ordinateur. Complète le cours auprès de l'adulte dans les livres ou via les NTIC. Bon esprit d'analyse. Intuitive, parfois impulsive. Son espace de travail est bien géré autour de la notion de désordre organisé. Elle est désinvestie sur le plan scolaire et peut parfois avoir du mal à prendre une décision.	Elle gère parfois son temps de travail/loisir mais organise fréquemment son temps de travail. Elle est stressée par la quantité à effectuer et n'aime pas travailler dans l'urgence ou tard le soir. Elle préfère être seule plutôt qu'en groupe. Elle aime travailler sur des projets et des TP plus que sur le cours, accepte aide et conseils et utilise très souvent l'ordinateur en tant qu'outil de travail. Ordonnée dans son désordre. Elle instaure fréquemment ses propres méthodes, a un bon esprit d'analyse, est intuitive, parfois impulsive. Elle peut cependant avoir du mal à prendre une décision.

Cas types - Questionnaires : Observations finales	Cas 6 – Marine (Suite)	
	Adolescent	Parents
Relations aux autres	<p>Ne communique jamais avec les enseignants dans le sens " <i>d'aller les voir</i>". Tiens des propos très souvent négatif à leur rencontre et recherche très souvent un cours conforme à ses besoins ailleurs. Les relations parents/enfant ne sont pas fondées sur les résultats scolaires. Elle n'accepte en général pas les règles de vie familiales. Elle apprécie la politesse, la générosité, la curiosité d'esprit et le respect des autres. Elle privilégie le travail, l'ambition et l'efficacité. Dans son rapport aux autres en société : elle est touchée par leurs problèmes et a de l'empathie, pouvant se mettre à leur place sur le plan émotionnel ou des sentiments. Ses amis lui correspondent mais ne la connaissent pas vraiment. Elle est exigeante dans ses relations et ne s'intègre dans un groupe d'amis que si elle peut se respecter. Ses capacités relationnelles ne sont pas bonnes. Elle a quelques amis. <u>Estime de soi mauvaise ou fluctuante</u>. Elle estime que ses parents et son entourage scolaire en sont conscients. Elle a besoin d'être aimée et n'est pas épanouie sur le plan affectif.</p>	<p>Elle ne recherche pas l'échange avec les enseignants mais les respecte, même si elle tient des propos négatifs sur eux. Elle va fréquemment compenser un cours. Les parents n'interviennent jamais auprès d'eux. Elle ne respecte pas les règles familiales. Elle est généreuse, curieuse d'esprit, respecte les autres et est honnête. Elle a de l'ambition, est travailleuse, indépendante et persévérante. C'est une jeune introvertie et hypersensible qui a besoin d'être aimée et sait exprimer ses besoins affectifs. <u>Son estime de soi est fluctuante</u>. Dans son rapport aux autres, elle est touchée par leur problème et fait preuve d'une forte empathie avec l'Autre. Elle a su se faire quelques amis qui lui correspondent et qui la connaissent bien. Elle est exigeante dans sa relation. Elle n'a pas de bonnes capacités relationnelles et à des difficultés à s'intégrer dans un groupe. Elle se sent en décalage avec les autres.</p>
Acceptation des résultats	<p>Ses résultats génèrent du stress mais ne sont pas source de conflits avec ses parents. Elle recherche fréquemment les raisons de ses notes dues à un cours mal appris, un problème de compréhension au niveau de la consigne, du stress et de la précipitation, et au non-respect des méthodes attendues. Elle met ainsi de nouveaux moyens pour améliorer ses résultats mais est abattue s'ils sont mauvais, et rejette la faute sur l'enseignant ou le système scolaire.</p>	<p>Les résultats scolaires sont stressants et sont prépondérants dans la relation parents/enfant. Elle cherche fréquemment à comprendre la raison de son résultat : cours mal appris et mal compris, hors-sujet, la consigne non comprise, les méthodes attendues non respectées. Elle est victime de son stress et de la précipitation au niveau de ses réponses. Elle cherche très souvent à améliorer ses résultats tout en étant fréquemment déçue par eux. Elle rejette parfois sa déception sur l'enseignant.</p>
Orientation	<p>Se projette dans le futur et dans l'humain (elle voulait être médecin urgentiste ou pédiatre cf. T+2). Elle est satisfaite de son orientation scolaire (1ère S). Elle est compétitive vis-à-vis de ses pairs, et vise les meilleures sections.</p>	<p>Se projette dans le futur et dans l'humanitaire. Elle n'est pas intéressée par les métiers générant de l'argent et par le travail en équipe. Elle privilégie les meilleures sections et est compétitive vis-à-vis de ses pairs.</p>

Cas types - Questionnaires : Observations finales	Cas 6 – Marine (Suite)	
	Adolescent	Parents
Expression de principes éducatifs et notion de jugement	Faire confiance, récompenser, favoriser le dialogue, encadrer avec souplesse, s'adapter à chaque enfant et responsabiliser - Formuler une pensée précise sur un sujet particulier, exprimer ses opinions, porter un regard critique sur le monde en développant ses capacités intellectuelles.	Faire confiance, favoriser le dialogue, punir, donner l'exemple, encadrer avec souplesse, laisser beaucoup de liberté en surveillant ce qu'elle fait, s'adapter à chaque enfant, responsabiliser et préserver des mauvaises fréquentations - Porter un regard critique sur l'Autre et le monde, formuler une pensée précise sur un sujet particulier, développer ses capacités intellectuelles et exprimer ses opinions.
Activités	Très énergique mais également méditative. A besoin de varier les activités au risque de s'ennuyer. De 2 à 6h de sport par semaine par période (sports de fond, à sensation, de jeux) et passionnée par la course à pied, l'équitation, le tennis et la natation, avec de bons niveaux. Artiste, elle dessine à l'aquarelle en cours et fait de la photo en autodidacte avec de bons niveaux. Elle rédige des écrits de type poèmes, essais, roman ..., aime à inventer des théories ou créer des objets. Elle est créative dans ses pratiques au quotidien. Elle aime aussi les jeux collectifs de stratégies où elle a un bon niveau. Sur le plan intellectuel, elle est curieuse et aime apprendre. Elle a besoin d'être stimulée intellectuellement.	Très énergique et hyperactive. Elle a besoin de changements réguliers au niveau de ses activités au risque de s'ennuyer. Pratique des sports de fond, à sensation et de jeu de 3 à 6h par semaine. Elle a un bon niveau en équitation, course de fond et tennis. Sur le plan artistique elle a un bon niveau en dessin (cours) et photographie (autodidacte). Pas de créativité au quotidien. Elle a un bon niveau en jeux de société (casse-tête, jeu de dames, triominos). Sur le plan intellectuel, elle est curieuse et aime apprendre via l'adulte, les livres et les sites internet. Elle effectue fréquemment des recherches personnelles culturelles, sociales ou scientifiques complémentaires. Elle a besoin d'être stimulée.

Nous constatons la stabilité des réponses de Marine vis-à-vis de son profil initial qui, comme pour la plupart des cas, sort enrichi de l'accompagnement orthopédagogique. La seule différence a trait au projet d'Inventeur qui prend le pas sur le Découvreur chez elle. Toutefois les deux pôles de ce couple sont très accentués chez Marine qui a développé, lors du suivi, le geste d'Imagination créatrice ; ce que confirme la part donnée par Marine aux activités de création en clôture de cas. Par ailleurs, nous relevons l'harmonisation des réponses des parents sur celles de leur fille, quelques différences mises à part (Recordman au lieu de Compétiteur). Cet équilibre s'explique par un changement des conceptions éducatives chez les parents de Marine³³⁷, et la reconnaissance par ceux-ci de nombreuses compétences chez celle-ci. La démarche orthopédagogique et le retour sur le Profil Pédagogique de leur fille ont éclairé l'image qu'ils avaient d'elle, et impacté par conséquent la relation parents/enfant. Du côté de Marine, on ressent à la lecture de ses réponses une prise en charge individuelle de sa différence, une acceptation aussi de cette différence. Elle parle elle-même d'un « *boost de*

³³⁷ Cf. Volume II, Annexes B : B.2 Métamatrice chronologique intercas, Cas 6, pp. A53-A54.

motivation », et se sent plus compétente, sauf envers l'Humain, malgré une estime d'elle-même encore fluctuante et parfois mauvaise.

(4) Commentaires et interprétations : Marine aura été prise en charge en orthopédagogie pendant l'ensemble de l'étude ce qui biaise un peu le caractère longitudinal de celle-ci au questionnaire enfant, nous en sommes consciente. Mais la tentative de suicide de Marine a cassé une dynamique scolaire positive. Devenue pour elle une « personne ressource », nous avons maintenu un suivi qui devait théoriquement prendre fin. Nous avons cependant retenu ce cas dans notre sélection en raison de la complexité des dyssynchronies sociales de Marine (pairs et famille). Mais aussi parce que peu de filles, venues nous consulter, sont en risque de décrochage. Serait-ce dû à l'aspect plus scolaire de la personnalité des filles HPI que nous avons déjà évoqué (*supra.*) ? Nous souhaitons, dans cette recherche de terrain, introduire le genre comme variable à étudier. Nous poursuivrons donc cette démarche avec les deux cas suivants, également féminins.

Nous ne reviendrons plus sur le renforcement de la logique expliquante ou appliquante au niveau du geste de Compréhension, ni sur l'importance du paramètre 3, dans les autres cas que nous interpréterons, car le cas de Marine corrobore, une fois de plus, la nécessité de ces ajustements pour que l'inclusion scolaire du HPI dyssynchrone soit performante. Nous estimons qu'avec ce 6^{ème} cas, qui va dans ce sens, nous sommes arrivée à une saturation qui valide cet effet de l'action pédagogique de l'orthopédagogue auprès du jeune HPI décrocheur, ou du moins en difficulté scolaire. Ainsi la Gestion Mentale parce qu'elle ouvre l'élève aux « bons gestes » sur soi, à la compréhension de son itinéraire mentale par l'introspection, est un atout certain pour une restauration cognitive, et un facteur par conséquent de rescolarisation. Nous considérons donc que la pédagogie d'Antoine de La Garanderie sur ce point pourrait être un élément central de la pratique clinique de l'orthopédagogue. Par ailleurs, nous n'avons pas sélectionné nos cas sur la base de leur structure de projet de sens, or jusqu'ici la plupart de nos jeunes sont Expliquant(s). Faut-il voir dans ce projet lorsqu'il est mal géré l'origine des difficultés scolaires des HPI dyssynchrones ? Nous chercherons à mieux cerner ce dernier point lors des études restantes.

Nous notons par ailleurs les effets de l'accompagnement sur les dyssynchronies de Marine. Si la dyssynchronie graphomotrice, relevée au test, n'est pas problématique pour elle du point de vue de l'effort rédactionnel, les autres dyssynchronies affectaient Marine dans sa scolarité. La médiation de l'orthopédagogue a eu ce premier effet de répondre au besoin d'intellectualisation de Marine. Par l'introspection de sa structure de projet de sens, il semblerait qu'elle est pu enfin comprendre la différence de son fonctionnement intellectuelle ; ce qui l'a en définitive rassurée. Ainsi l'effet loupe de cette dyssynchronie interne intellectuelle-affectivité en est ressorti affaibli, et cette dernière stabilisée. Mais les résultats les plus effectifs concerne la gestion par Marine de ses dyssynchronies sociales ; notamment avec ses pairs. Il y a eu chez Marine un vécu de l'ordre de la souffrance sur ce

plan. Quoique profondément Auprès des choses, l' introspection de ce projet de sens, sa gestion aussi, l'a ouverte à l'acceptation de l'autre. On ne peut pas dire que cette dyssynchronie sociale est disparue mais seulement qu'elle est apaisée. La dyssynchronie sociale vis-à-vis de la famille est demeurée plus prégnante. Si Marine sur ce plan s'est aussi ouverte à la différence de ses parents, la séparation de ceux-ci a de nouveau impacté cet aspect de la personnalité de Marine. A l'issue de l'accompagnement, il a eu cependant de nouveau une amélioration certaine sur ce point.

Dans la perspective d'une démarche d'analyses en *process tracing*, les cas s'enchainent pour être confrontés les uns aux autres, et faire avancer les éléments de la recherche. A ce stade de nos réflexions, nous pensons donc pouvoir avancer qu'il y aurait un lien à établir entre la gestion de certaines des dyssynchronies et la Gestion Mentale. Avec le cas de Marine, comme pour ceux de Romain et de Jules, nous avons en effet pu constater une réelle appétence pour l'autopsie, non sans rapport avec un processus d'intellectualisation. C'est comme si cette autopsie des spécificités de chacun en termes de structure de sens permettait de stabiliser une dyssynchronie intellectuelle-affective, en réduisant l'effet loupe de celle-ci sur les situations anxiogènes. Par ailleurs, le travail certain que Marine a réalisé sur elle-même porte sur les dyssynchronies sociales, alors que Paul, et Jules surtout, ne l'ont que peu abordé. A lire son évolution, l'autopsie du soi au niveau des projets de sens lui a permis de ne plus subir cette dernière. Cette gestion de sa structure en premier lieu a, comme pour Romain, aboutit à une forme d'autonomie dans sa relation aux autres, un détachement doublé d'empathie aussi. La médiation de l'orthopédagogue qui pratique la Gestion Mentale pourrait donc avoir avec l'élève cette forme d'ascèse prise chez les anciens et que rappelle si bien Foucault. Au regard des cas concernés par cet effet (Marc, Pierre, Romain, Marine), nous pouvons avancer que la mise en place des processus d'individuation serait dépendante de la bonne gestion de la structure de projet de sens. Le cas de Marine vient enrichir en soi la démarche épistémologique de cette recherche qui concerne l'apprendre. Le travail qu'elle a entrepris sur soi l'a certainement rendu plus acceptante vis-à-vis de l'Autre. Son cas plus douloureux vérifie cependant aussi les résultats observés avec Romain. Le travail introspectif très complet qu'elle a effectué sur elle-même, ce souci de la connaissance de son Moi, lui a permis en définitive d'amorcer un processus d'individuation dans le cadre de la praxie clinique de l'orthopédagogue. De plus la gestion de ses différences, la reconnaissance de celles des autres, ont instauré un état d'être qui lui a permis de négocier avec son environnement, de se gouverner aussi dirait Foucault, sur le plan de la socialisation. Cette progression viendrait confirmer finalement l'action formative particulière de l'orthopédagogue au sein du champ éducatif ; en réponse donc à nos hypothèses sur ce point.

ALIZEE (Cas 7) :

(1) Analyse contextuelle³³⁸ : second cas féminin de cette recherche, Alizée à 17 ans à l'ouverture du cas (octobre 2012) et 19 ans à sa clôture (mai 2014). C'est le cas le plus « âgé » de la sélection. Il couvre la fin du lycée et les premières années des études postbac d'Alizée. Elle est la cadette d'une fratrie de trois enfants. Ses parents sont mariés. Son père est français. Sa mère, d'origine péruvienne, a été naturalisée française. Alizée est bilingue en espagnol. Les deux parents travaillent en profession libérale. Le modèle éducatif familiale privilégie comme pour les autres cas l'épanouissement personnel auquel s'ajoute ici la réussite scolaire et l'adaptation à des conventions. Scolarisée en classe de terminale ES lors de la réalisation du Profil Pédagogique, Alizée avait initialement le projet de mieux se connaître pour définir une orientation professionnelle qui lui convienne (commerce, journalisme, en école ou licence). De plus, elle reconnaît être insatisfaite par ses résultats scolaires qui ne correspondent pas au travail personnel qu'elle fournit. Et avoue s'ennuyer scolairement car « *une fois qu'elle a compris, elle aimerait passer à autre chose* »³³⁹. Elle est plus investie dans ses activités extra scolaires scolaire. Alizée est d'une part très sportive, et pratique plusieurs sports (handball, basket, badminton, Roller et équitation). D'autre part, elle est artiste : elle joue au théâtre, dessine et a une passion pour toutes les formes de danse (classique, Modern jazz, Flamenco, Rock et Salsa). Enfin si elle joue à des jeux sur internet, c'est avant tout une grande lectrice en tout genre ; même si elle privilégie le fantastique et la science-fiction. Le cas d'Alizée, comme celui de Romain, ne présente donc pas, *a priori*, de difficultés scolaires majeures si ce n'est une certaine forme de désinvestissement scolaire, d'insatisfaction aussi, de frustration peut-être, qui pourrait être liée à une dyssynchronie sociale vis-à-vis du curriculum en raison de l'effet Everest qui peut impacter le rapport au savoir chez un jeune HPI (*supra.*)

(2) Analyse historique : Alizée est née le 22 juillet 1997 à Saint Germain en Laye (78), à terme. Elle est droitière. Les acquisitions de la marche et du langage sont dans la norme attendue. Scolairement, elle a redoublé la grande section de maternelle sans que les raisons aient été précisées par les parents. Elle effectue son primaire dans son école de quartier avec de bons résultats. Elle entre alors dans un établissement privé élitiste de Saint Germain en Laye (78) pour y suivre le reste de sa scolarité. A partir de ce moment-là, ses résultats chutent, et deviennent moyens dans l'ensemble. Selon ses parents, elle serait dilettante vis-à-vis du travail à fournir dans un système scolaire qui est inadapté à ses besoins et non épanouissant pour elle. Elle est étudiante à la fin du cas. Elle effectue des études de commerce à l'étranger, à Madrid en Espagne, et s'est inscrite à l'ICADE (Universidad Pontificia Comillas Icade) en première année de faculté, dans le cadre d'un partenariat international de l'ISEG

³³⁸ Cf. Volume II, Annexes B : B.1 Matrice des facteurs socio-historiques des cas étudiés (T-1 et T0), Cas 7, pp. A48-A51.

³³⁹ Cf. Volume II, Annexes C : Cas 7 Protocole de synthèse, pp. A300-A302.

Marketing & Communication School (France). Sur le plan psychologique, Alizée a eu un épisode dépressif entre 12 et 13 ans, lié à son isolement relationnel, associé à de l'incompréhension de sa part. Sur cette même période, elle a été victimisée en raison d'une jalousie entre filles. Cette relation limitée et conflictuelle avec les jeunes de son âge serait alors significative d'une dyssynchronie sociale vis-à-vis de ses pairs.

Le test de QI d'Alizée, réalisé en mai 2012, confirme un haut potentiel intellectuel au WISC IV. Mais Alizée, ayant 17 ans et 3 mois lors de la passation, n'a pas passé la bonne échelle de Wechsler. Le test correspondant aurait dû être la WAIS-IV, nouvelle version de l'échelle d'intelligence de Wechsler pour adultes, 4ème édition (2011 pour la version française), qui distingue onze tranches d'âge de 16 ans à 79 ans et 11 mois ; dont une allant de 16 ans 0 jours à 17 ans, 11 mois et 30 jours. Toutefois, nous ne pensons pas que les résultats biaisés d'Alizée impactent considérablement la reconnaissance du HPI. L'analyse psychométrique de la dispersion des scores par la psychologue est en effet très approfondie. En outre, celle-ci est également clinicienne³⁴⁰, et a aussi évalué le HPI d'Alizée sous cet angle. Le score de l'ICV (150 en note composite) pourrait être cependant moins performant à la WAIS IV. Par ailleurs la WISC IV évalue les jeunes âgés au maximum de 16 ans et 11 mois. Le rapport à l'échantillonnage de référence n'est donc pas juste ; ce qui peut également gonfler les scores d'Alizée. De plus l'objet de la passation est inhabituel. Si la passation de ce test est antérieure au Profil Pédagogique, elle s'inscrit néanmoins dans le même contexte d'orientation. Son objectif est d'aider Alizée à comprendre ses forces et ses faiblesses intellectuelles pour faciliter ses prises de décisions. Il résulte pour finir de cette circonstance la mise en évidence d'un haut potentiel intellectuel hétérogène chez Alizée, non envisagé auparavant. Le QI Total n'est cependant pas chiffré en raison d'une différence significative entre ICV (150 en note composite) et IRP (119). Selon La psychologue, il ne peut pas être considéré dans ce cas comme un bon indicateur. En outre, cet écart de 31 points entre ces deux indices indiquerait une dyssynchronie interne verbal-performance selon J. -C. Terrassier. Quoique le score à l'IVT soit très élevé (134 en note composite, avec un effet plafond aux Symboles), on observe cependant un écart de 16 points avec l'ICV, significatif d'une dyssynchronie graphomotrice selon cet auteur. Sur le plan clinique la psychologue décrit une jeune à l'aise avec l'adulte, qui a une très bonne expression orale, et une capacité largement supérieure à une enfant de son âge en compréhension et en adaptation aux situations sociales. Sa compréhension des instructions est bonne. Elle travaille rapidement, avec de bonnes aptitudes d'analyse et de synthèse. Elle a cependant un penchant pour les activités intellectuelles et culturelles. Selon le praticien, le score à l'IMT (103 en note composite) indique des variations possibles de sa concentration en fonction de l'intérêt ressenti envers un thème qui peut provoquer une baisse d'attention ou un décrochage en

³⁴⁰ Cf. Volume II, Annexes C : Cas 7 Test de QI, pp. A225-A227.

cours. Par ailleurs, elle a « *des capacités de réflexion profondes et un peu complexes* » qui peuvent également impacter son rapport au savoir enseigné.

(3) Analyse chronologique : la matrice suivante synthétise les effets de l'application de la Gestion Mentale dans le temps : au Profil Pédagogique, et au travers des réponses aux questions de fait des questionnaires.

Figure 38. Matrice du ressenti des destinataires et des effets de la Gestion Mentale à la suite de son application à Alizée³⁴¹

Cas 7 - Alizée	PP7	QJ7	QP7
Itinéraire mental			
Perception (PER)	Tac	Tac	nsp
Paramètres (PAR)	P1 Mvt + Vis P2 Mvt +Vis EvS+ P3 Mvt + Vis P4 Ve EvC+	Mvt P3 EvC- P4 EvC+	nsp P3 EvC+ P4 EvC-
Personne	3p		
L	M suc	M	
Gestes mentaux	ACMIR	AMCIR	ACMRI
Structure de projets de sens (SPS)			
Projet de sens (PS)	DEC +++ CHO ++ APP ++ OPP + COQ + FIN PBS REC TRF	OPP/CMT +++ PBS/ARG +++ CHO +++ DEC +++ TRF +++ FIN/MOY ++ COQ/TEM ++ EXP ++ CMP +	CHO +++ EXP +++ CMT +++ FIN/MOY ++ COQ ++ DEC ++ REP ++ PBS + REC/CMP

Cinq séances concernent le cas d'Alizée à l'issue du Profil Pédagogique ; soit du 4 décembre 2012 au 15 janvier 2013³⁴². L'essentiel de celles-ci se concentre sur le mois de décembre, une seule séance aura lieu en janvier. Il s'agit donc d'un suivi relativement court. Si Alizée venait initialement pour faire de l'orientation, la demande d'un accompagnement scolaire a pris le pas sur ce premier objectif. Alizée exprimait un besoin d'efficacité scolaire immédiat, insufflé par un projet de sens fort en Finalité, corrélé à celui d'Applicant. Nous avons donc opté, contrairement à notre pratique habituelle, pour un ajustement méthodologique en priorité, et des séances rapprochées ; une fois par semaine sur une courte période. Les aides méthodologiques ne sont donc plus complémentaires mais dominant le suivi. L'usage de la Gestion Mentale est donc plus « insidieux », même s'il est opéré au

³⁴¹ Cf. Volume II, Annexes B : B.3 résultats aux Questionnaires des effets de la Gestion Mentale parents et adolescent, Cas 7, pp. A69-A70.

³⁴² Cf. Volume II, Annexes C : Cas 7 Protocole de synthèse, pp. A300-A302.

cours de dialogue pédagogique. L'introspection, plutôt que de tendre vers sa phase eidétique, est avant tout méthodique. Sur le plan du Profil Pédagogique, outre ce besoin de résultats observables rapidement, Alizée a un rapport au savoir marqué, initié par les deux projets Auprès des choses et Découvreur. Le premier lui permet d'apprendre dans les livres, sur le net, plus qu'avec l'humain en cours. Il peut aussi fausser ou complexifier sa relation à l'autre si Alizée ne l'estime pas ou peu. Le second nourrit une appétence à la recherche, à la compréhension de l'inexpliqué, et se traduit en théories à vérifier. L'un comme l'autre stimulent son rapport au savoir. Les autres projets de sa structure seront pris en compte mais au niveau de l'accompagnement, et dans le cadre des propositions pédagogique qui lui seront faites ; notamment la pédagogie active en ce qui concerne le Conquérant, et l'apprentissage par l'erreur pour l'Opposant, en travaillant sur celles de ces évaluations. De plus bien que géré, il faut noter l'importance du mouvement chez Alizée tant en perception que dans ses évocations. En ce qui concerne l'apport méthodologique, les techniques avancées sont générales et transversales. Elles exploitent les schémas de *mapping* qui répondent bien au besoin de mouvement. Elles renforcent aussi le tri logique en P3 et le geste de Réflexion. Elles ont couvert par ce biais les diverses méthodes rédactionnelles (introduction, plans, conclusion et technique du corpus de documents). En raison des attentes d'Alizée sur des « recettes immédiates », nous avons avancé des techniques, sur une base d'acronymes, prises au système anglo-saxon et traduites : construire un argument (technique du IEC : Idée, Exemple, Conclusion), analyser un document (NOBIC : Nature, Origines, But, Intérêt, Connaissances).

Hormis une démarche personnelle de recherche en orientation, construite autour de son Profil Pédagogique, et aboutie lors de la dernière séance du 15.01.13, il n'y pas eu de changement chez Alizée ; ni dans un désir de s'autopsier, encore moins en termes d'ouverture aux autres. Le profil est pris en tant que mode d'emploi à suivre mais n'ouvre pas à la connaissance du soi. Les notes restent sujettes à une forte déception, si elles sont inférieures à la moyenne. Alizée reste focalisée sur ses résultats qu'elle estime toujours insuffisants. L'arrêt des séances a été décidé lorsque l'orientation a été définie ; soit d'un côté les métiers du livre et le journalisme, de l'autre le commerce (en école avec prépa intégrée, incluant droit social et ressources humaines). Cette dernière suggestion relevait cependant davantage des attentes familiales. A plus long terme, elle ne souhaite pas particulièrement avoir un travail de « bureau » car elle a besoin de bouger (PER Tac), ni un métier ennuyeux parce que répétitif, type « compta » (à l'opposé du Transformateur, et en raison d'un P4 qui favorise l'imaginaire). Son besoin de se projeter dans le futur (Finalité et Problématiser) a nécessité un descriptif sur cinq ans des différentes options, avec les passerelles possibles dans le cadre du cursus LMD.

Figure 39. Synthèse des opinions d'Alizée et de ses parents

Cas types - Questionnaires : Observations finales	Cas 7 - Alizée	
	Adolescent	Parents
Organisation du travail	<p>19 ans - En études supérieures à l'ICADE (Universidad Pontifica Comillas Icade, Madrid, 1ère année de faculté), partenariat international de l'ISEG Marketing & Communication School (France) - Division travail/loisir mal acquise, travail dans l'urgence, seule et le soir mais préfère travailler en groupe. Elle aime les projets plus que les cours (les TP mais pas les exposés). Elle travaille très souvent sur ordinateur, mettant fréquemment en place ses propres méthodes. Bien que désordonnée en apparence, elle est organisée. La quantité de travail ne l'impressionne pas. Elle n'aime pas être aidée. Elle pense mal gérer son cadre de travail. Très intuitive, ses choix sont rapides. Elle a une bonne analyse mais peut-être impulsive ; elle peut cependant avoir du mal à se décider. Elle peut être passive et est désinvestie sur le plan scolaire.</p>	<p>Gère très bien temps de travail et de loisir. Elle est organisée dans son désordre. Son espace de travail est adapté (lieu, ambiance, travail de groupe). Elle met en place très souvent ses propres méthodes et organise bien son temps de travail ; utilisant très souvent l'ordinateur. Elle travaille de préférence tard le soir, dans l'urgence et seule ; et préfère les projets aux cours qu'elle doit très souvent compenser par elle-même. Elle est cependant désinvestie scolairement. Intuitive, ses choix sont rapides et parfois impulsifs. Elle a un bon esprit de décision et une bonne analyse.</p>
Relations aux autres	<p>Demande peu d'aide, respect de l'enseignant même si elle tient parfois des propos négatifs sur eux. Elle va fréquemment compenser leur cours via le livre, des amis ou internet. Elle respecte les règles de vie familiale. Les relations parents/enfant ne sont pas impactées par les résultats. Elle privilégie dans son rapport à l'Autre la politesse, la générosité, l'honnêteté et le respect des autres. Les qualités comme la curiosité d'esprit, l'efficacité, l'indépendance et la persévérance sont importantes pour elle. Elle est introvertie et pense être moins sensible que la moyenne des gens. Elle a besoin d'être aimée cependant. Elle est touchée par les problèmes des autres mais ne ressent pas d'empathie. Ses capacités relationnelles ne sont pas bonnes, bien qu'elle ait su se faire des amis qui lui correspondent ; sans que ceux-ci ne la connaissent vraiment. Elle a du mal à s'intégrer dans un groupe et reste dans ce cas elle-même. Elle se sent en décalage avec les autres et est exigeante dans ses relations. Elle a quelques amis. <u>Estime de soi : fluctuante.</u></p>	<p>Ne recherche pas l'échange avec l'enseignant mais accepte leur différence, avec parfois des propos négatifs sur eux. Elle compense très souvent leurs cours. La note n'influence pas la relation parents-enfant. Extravertie et hypersensible. Elle n'est pas épanouie sur le plan affectif et n'exprime pas ses besoins dans ce domaine ; bien qu'elle ait besoin de sentir aimée. <u>Estime de soi moyenne.</u> Son relationnel est difficile que ce soit dans ses capacités ou dans l'empathie vis à vis de l'Autre. Elle a quelques amis qui ne la connaissent pas. Si elle intègre un groupe, c'est en restant elle-même. Elle est en décalage avec eux. Respecte les règles de vie familiales et privilégie la politesse, la générosité, la curiosité d'esprit, le respect des autres, l'obéissance, l'honnêteté, l'indépendance et la persévérance. Elle est ambitieuse.</p>

Cas types - Questionnaires : Observations finales	Cas 7 – Alizée (Suite)	
	Adolescent	Parents
Acceptation des résultats	Ne travaille pas pour une note. Le résultat n'est pas source de stress. Elle cherche parfois à le comprendre (cours mal appris mais généralement compris, hors-sujet, non-respect des méthodes scolaires). Ne recherche pas une amélioration de ces derniers car ils sont sans impact sur elle.	Elle n'est pas abattue par ses résultats. Ceux-ci n'impactent pas sa personnalité ou son comportement, ni la relation avec les parents. Si la note ne la satisfait pas, elle va fréquemment chercher à en comprendre la raison ; généralement, un cours mal appris. Elle cherche dans ce cas à l'améliorer. Parfois, elle rejette la faute sur son enseignant.
Orientation	Elle ne se projette pas dans un futur. Elle préférerait travailler en équipe et faire de l'humanitaire.	Elle se projette sur un métier qui favorise le travail d'équipe, l'humanitaire. Elle vise pour cela les meilleures sections. Satisfait de son orientation scolaire. Elle n'est pas compétitive.
Expression de principes éducatifs et notion de jugement	Faire confiance, favoriser le dialogue, donner l'exemple, encadrer avec souplesse, s'adapter à chaque enfant et responsabiliser - porter un regard critique sur l'Autre et le monde et permettre l'expression d'une opinion.	Faire confiance, favoriser le dialogue, donner l'exemple, encadrer avec souplesse, laisser beaucoup de liberté, s'adapter à chaque enfant, responsabiliser et surveiller ses fréquentations.
Activités	Plutôt méditative. Elle a besoin de varier ses activités, au risque de s'ennuyer. Artiste : elle peint et dessine en autodidacte avec un bon niveau. Elle aime développer des théories et inventer au quotidien. Active intellectuellement, elle aime apprendre et est naturellement curieuse. Elle éprouve un besoin de stimulation intellectuelle. Elle effectue parfois des recherches personnelles complémentaires auprès de l'adulte, dans les livres ou sur internet.	Méditative. Favorise les changements d'activité. Pas d'activité sportive. Créative dans des activités spécifiques ; mais pas au quotidien, avec un excellent niveau (domaine non spécifié) qu'elle pratique en autodidacte. Elle rédige des écrits type poèmes, essais ou roman. Pas d'activité socio-culturelle. Forte implication intellectuelle : elle aime apprendre, recherche très souvent des informations supplémentaires auprès de l'adulte et dans les livres, curieuse naturellement. Elle a besoin d'être stimulée intellectuellement.

Les parents d'Alizée ont constaté un réel impact de l'accompagnement de leur fille sur l'évolution des relations parents/enfant ainsi que sur l'évolution de leur conception éducative. Bien qu'elle soit centrée sur la réussite et le respect des conventions, il s'agit désormais d'« *encadrer avec souplesse, laisser beaucoup de liberté, s'adapter à chaque enfant* ». Depuis cet éclairage, leur modèle éducatif s'est davantage porté sur la connaissance de soi et le respect des autres. Ils conçoivent l'action de l'orthopédagogue comme un accompagnement, et portant sur un travail d'orientation. Ce qu'Alizée valide également. Mais elle ajoute que cela lui a permis de mieux cerner ses limites en ce sens qu'elle s'interroge dessus « *en est-ce vraiment, entendement plus profond sur le pourquoi et le comment de mes choix et du raisonnement qui le suit* ». Il y a donc chez Alizée toujours un retour réflexif, une quête sur elle-même qui ne semble pas aboutie...

(4) Commentaires et interprétations : Ce cas questionne notre praxie parce qu'il ne se « dénoue » pas. Les enchaînements logiques ont du mal à se déterminer en raison d'un certain nombre de paradoxes entre les positions des destinataires. Ce qui, par ricochet, questionne la posture de l'orthopédagogue sur ce cas. Nous pensons que privilégier les méthodologies à la connaissance de soi, en intégrant la seconde de façon induite à la première, fut une erreur. Si Alizée a été satisfaite de cette orientation croisée à son profil, le manque d'approfondissement clair de celui-ci n'a pas mis l'orthopédagogue dans une posture de médiateur mais dans un accompagnement finalement didactique sur des apprentissages parfois cognitifs. Ce cas confirme par conséquent la nécessité, perçue avec Romain, d'une médiation qui porte 1) sur la connaissance du soi chez l'individu, puis 2) sur l'acceptation des différences tant chez lui que chez les autres, pour enfin 3) avoir une approche méthodologique qui doit être uniquement complémentaire. De ce fait, le cas d'Alizée, dysfonctionnel sur ce point, instaure en raison de ce manque l'impératif d'une introspection eidétique pour atteindre l'éducabilité cognitive individuelle. Le mode introspectif eidétique pourrait être l'élément pédagogique qui favoriserait le processus d'individuation. De ce cas émerge donc des critères ayant trait au protocole de la séance en termes de rythme, de durée, mais aussi vis-à-vis d'une clarification dans les objectifs de la prise en charge du travail sur soi. La pratique de l'orthopédagogue dans ce cadre serait alors centrée sur l'accompagnement de l'individu du point de vue de l'ascèse foucauldienne (*supra.*).

Nous souhaitons par ailleurs revenir sur les paradoxes de ce cas du côté, non plus de la posture de l'orthopédagogue, mais en ce qui concerne son contenu. Certes de nouveau le Profil Pédagogique sort enrichi de l'accompagnement orthopédagogique, avec des équilibres au sein de la structure de sens d'Alizée entre les pôles de couples devenus dominants (Opposant/Composant, Argumentateur/Problématiser). Reste cependant en suspens l'émergence, confirmée par les réponses des parents, de l'Expliquant au détriment de l'Applicant qui motiva à l'origine un certain type d'accompagnement. Faut-il faire l'hypothèse d'une suradaptation de l'Applicant lors de la réalisation du profil ? ou d'un possible biais de demande dans la relation orthopédagogue/élève également ? La part du subjectif, que nous avons précisée précédemment, ne peut être en effet occultée dans ce type d'accompagnement (*supra.*). Cette problématique imprévue nécessiterait de retravailler ce projet avec Alizée. Elle pourrait être une des raisons qui justifierait les limites de la praxie qui nous préoccupent sur ce cas.

Par ailleurs, il semble que la dyssynchronie sociale vis-à-vis du *curriculum* soit désormais une dynamique pour Alizée, comme pour Marine. Ainsi « elle aime développer des théories et inventer au quotidien. Active intellectuellement, elle aime apprendre et est naturellement curieuse ». Son rapport au savoir est donc toujours puissant et motivant, porté par les projets de sens de Découvreur et Auprès des choses. Toutefois, ce dernier projet semble toujours aussi intense et mal géré. Ce

surinvestissement fait que la relation aux autres reste problématique. Alizée souffrirait encore de sa dyssynchronie sociale vis-à-vis des autres. Ce qu'elle exprime clairement au questionnaire, dans ses réponses aux questions d'opinion, en ces termes : « *elle est introvertie et pense être moins sensible que la moyenne des gens* ». Elle ajoute par ailleurs qu'elle « *ne ressent pas d'empathie. Ses capacités relationnelles ne sont pas bonnes* ». Ses propos ne reflètent pas de réel intérêt pour les autres, plutôt un malaise latent. Si certains points du questionnaire au niveau des questions de fait sont en rapport par conséquent avec le Profil Pédagogique initial, d'autres ne le sont pas. En effet, Alizée « *préfererait travailler en équipe et faire de l'humanitaire* », ce que confirment ses parents. Or, ces opinions ne sont pas en phase avec la personnalité d'Alizée. Elle ne se reconnaît pas de compétences humaines, et rejoint là-dessus ses parents. Son orientation postbac en école de commerce ne semble pas être conforme à ses vrais intérêts. Cela ne signifie pas que cette option soit mauvaise, mais elle est paradoxale à ce stade avec certaines des réponses d'Alizée. Il y a ici le risque que son orientation soit inadaptée finalement par une méconnaissance de soi. Il semblerait donc que cette ouverture sur soi que nous avons relevé pour les autres cas serait le vecteur qui permettrait à l'aspect dyssynchronique du HPI de se stabiliser. Il se pourrait par conséquent que l'acceptation de sa différence par l'autopsie de sa structure de projet de sens soit le déclencheur d'une forme d'individuation. Le cas d'Alizée vient finalement confirmer mais autrement nos conclusions précédentes parce qu'il exclut un certain mode fonctionnel. Pour répondre aux attentes initiales d'Alizée et de sa famille, nous avons en effet dû nous détacher de la démarche introspective, essentiellement eidétique, qui visait la connaissance de soi pour nous inscrire dans une action classique d'accompagnement scolaire, plus didactique, avec les effets qui ont résulté de ce choix. Or, l'abandon de la posture particulière que nous défendons dans ce travail n'a pas permis à Alizée de « se trouver », encore moins d'être libre de ses choix. Indirectement par conséquent le cas d'Alizée nous aide dans cette recherche à préciser notre démarche sur l'épistémologie de l'apprendre.

3) Discussion des cas polymorphes à la suite du *process tracing*

Les analyses en *process tracing*, issues de l'étude de ces cas polymorphes, nous permettent d'avancer quelques conclusions sur la base des critères que nous avons précédemment énoncés. La première repose sur les effets de la médiation du point de vue de la scolarisation de l'élève. La saturation au niveau des cas (tous sauf Alizée) qui résulte de la compréhension par l'élève de son itinéraire mental, et d'une intervention de renforcement du point de vue paramétrique (P3) comme en ce qui concerne le geste de Compréhension, laisse à penser que le travail introspectif, sur ce niveau de la Gestion Mentale, permettrait à l'élève HPI en difficulté de reprendre pied dans ses apprentissages ; quel que soit la nature de son hétérogénéité (critère 3).

La seconde porte sur le protocole d'une médiation qui vise l'éducabilité cognitive avec la pédagogie de la Gestion Mentale. Ce serait par la conscientisation de sa structure de projet de sens (tous sauf Alizée), que l'individu, parce qu'il perçoit sa différence est alors en mesure d'accepter celles des autres ; la seconde ne va pas sans la première, toutefois elle n'est pas systématique (cas de Paul, Jules et Alizée). La question du niveau scolaire, en termes non pas de résultats mais de grade, impacterait ce processus. Le cas de Jules, nous a en effet permis d'observer que pour un collégien, l'autopsie est thérapeutique uniquement. Ainsi la maturité intellectuelle affecterait cette démarche. L'état initial du cas jouerait également sur ce processus. Si l'élève performe scolairement (Romain), si l'environnement lui est favorable (Marc), les différentes phases de celui-ci s'installeraient plus rapidement avec des effets aussi bien en termes d'autonomie au niveau des apprentissages que de positionnement sur le plan social (critère 2).

Notre dernière remarque est nouvelle et découle du point précédent. Elle porte sur l'impact de cette forme d'ouverture sur soi en ce qui concerne l'aspect dyssynchrone du haut potentiel, hétérogène par nature. Il semblerait que la stabilisation des diverses formes de dyssynchronies soit un effet de cette ouverture. Les transformations environnementales (critère 4) ne sont pas non plus étrangères à cette amélioration. En effet, un changement dans l'attitude des parents (significatif pour Pierre) comme les aménagements scolaires (tous sauf Alizée) accéléreraient ce phénomène. Finalement, seul le critère du genre (critère 1) nous pose encore un problème. Le cas de Marine, long dans la durée, semblait cependant ne pas se différencier des cas masculins. Celui d'Alizée ne nous apporte sur ce point aucun élément supplémentaire. Ce septième cas polymorphe, aux attentes finalement différentes, nous amène à aller rechercher d'autres cas atypiques, inédits qui valideraient ou invalideraient certaines de nos hypothèses encore en suspens.

c. Cas inédits créatifs

1) Présentation des cas

Selon Luc Albarello, les cas inédits étudient soit des phénomènes rares, soit une situation innovante (Albarello, 2011). Nous nous proposons d'analyser ici deux monographies de jeunes extrêmement créatifs en termes de production, mais dont l'appartenance aux EBEP-HPI n'est pas significative et pourtant... Nous garderons parmi les critères d'étude identifiés pour les cas polymorphes ceux laissés sans réponse, ou dont les résultats n'aboutissent pas pleinement à la saturation requise pour valider nos hypothèses : genre (critère 1) et niveaux scolaires en termes d'impact sur le suivi (critères 2). Nous y ajoutons un nouveau critère : le statut de la dyssynchronie (critère 5). Ce dernier critère provient de nos conclusions à la suite de l'analyse en *pattern matching* des cas polymorphes. Il interroge particulièrement notre hypothèse initiale avec cette intuition qu'un travail introspectif sur le souci d'une connaissance de soi puisse recréer une dynamique dans les

apprentissages chez l'élève accompagné en orthopédagogie. Quel serait le rôle, quelle place occuperait la dyssynchronie dans le développement intellectuel du HPI ? Il est donc déterminant dans le cadre de cette étude sur l'épistémologie de l'apprendre. Les deux cas inédits créatifs que nous analyserons présentent Manon (cas 8) et Nicolas (cas 9).

Figure 40. Présentation générale des cas créatifs sélectionnés

Cas créatifs	Cas 8	Cas 9
Civilité		
Date de naissance	17.06.1997 - Poissy (78)	26.07.1996 - Englewood, Colorado (USA)
Age lors de l'enquête	PP 15 ans 1/2 (avril 2013) QJ 16 ans 1/2 (mai 2014)	PP 16 ans (janvier 2013) QJ 17 ans (mai 2014)
Sexe	F	M
Structure familiale		
Milieu social	Père - ingénieur, mère - sans profession (mère au foyer) Mariés, nationalités françaises	Père -cadre supérieur IBM, mère - sans profession (mère au foyer) Mariés, père nationalité irlandaise, mère nationalité française
Environnement type	Privilégiant l'épanouissement personnel, la réussite scolaire et l'adaptation à des conventions	Privilégiant l'épanouissement personnel, la réussite scolaire et l'adaptation à des conventions
Lieu d'habitation	Fourqueux (78)	Saint Nom La Bretèche (78)
Nombre d'enfants	2	3
Place dans la fratrie	1 (jumelles)	3
Test de Wechsler : WAIS III (Cas 8) WISC IV (Cas 9)	02.2016 - 18 ans et 8 mois Chatou (78)	30.05.2006 - 9 ans et 10 mois - Versailles (78)
ICV	QIV 113	126
IRP	QIP 105	124
IMT	108	85
IVT	130	109
QIT	110	118

A première vue, ces deux cas diffèrent des précédents en raison de leurs résultats au test de QI, qui ne chiffre donc pas de haut potentiel intellectuel. Rappelons que les échelles de Wechsler ne mesurent pas la créativité. Ce constat est fait par un certain nombre de chercheurs pour qui cette dernière devrait être un élément constitutif de la reconnaissance d'un haut potentiel intellectuel (Besançon et Lubart,

2012 ; Caroff, Pereira-Fradin et Lubart, 2006 ; Renzulli, 1979). En raison de cette absence de test créatif au sein de nos cas³⁴³, c'est donc la clinique du psychologue comme celle de l'orthopédagogue qui seront déterminantes pour leur valider cette spécificité. Le cas 8 se nommera Manon et le cas 7 : Nicolas.

2) Analyse des cas

MANON (Cas 8) :

(1) Analyse contextuelle³⁴⁴ : Manon a un peu plus de 15 ans lors du Profil Pédagogique (avril 2013), et 16 ½ ans à sa clôture en 2014. La famille est française. Ses parents sont mariés. Manon a une sœur jumelle. Professionnellement son père est ingénieur, sa mère femme au foyer. Le modèle éducatif privilégie, comme pour tous les cas, l'épanouissement personnel, mais celui-ci inclut la réussite scolaire et l'adaptation à des conventions. Lors de l'ouverture du cas, Manon redouble sa classe de seconde dans un établissement privé et élitiste de Saint Germain en Laye (78). Cette raison est à l'origine de sa demande de consultation. L'objectif étant de gérer ce redoublement vis à vis d'elle-même, mais aussi dans sa relation à une sœur très performante scolairement, et qui a sauté une classe dans le même établissement. Elle souhaite s'orienter par la suite en première littéraire. Les matières littéraires, les sciences humaines (sauf les Sciences Economiques et Sociales), et l'art plastique la motivent à *contrario* des matières scientifiques. Manon annonce qu'elle a une bonne mémoire, mais des problèmes de concentration en classe, ainsi que des difficultés en analyse et méthodes. Bien que plus à l'aise à l'écrit ; elle écrit de la poésie à l'instinct, elle ne sait pas rédiger un raisonnement. A l'oral, elle est très fébrile et peut bégayer ou avoir une voix hésitante. En T 0, à l'état initial du cas, on peut observer chez Manon, des niveaux créatifs et artistiques extrêmement poussés. Elle rédige poèmes et nouvelles, dessine, fait du théâtre, de la danse. Très musicienne, elle joue de la harpe depuis cinq ans ; après avoir essayé le violoncelle, fait du solfège et du chant au Conservatoire d'Achères (78). Elle considère la musique comme une « thérapie », et privilégie le classique (Tchaïkovski ou Mozart). C'est également une très grande lectrice qui « dévore » les livres. Si Manon est une « fan » du XIX^{ème} siècle, avec un faible pour Flaubert et Victor Hugo, elle investit aussi d'autres formes de littérature : fantastique *etc.* C'est une adepte de certaines séries sur internet (*Dr. Who*), et surtout du

³⁴³ Il existe des batteries de test pour évaluer les aspects de la créativité chez le HPI, mais elles sont moins courantes et peu de psychologue en cabinet libéral les utilisent. Besançon et Lubart (2012) citent à titre d'exemple le TTCT de Torrance (Torrance, E.P., 1976. *Tests de Pensée Créative*. Paris, Éditions du Centre de Psychologie Appliquée) ou le TCT-DP d'Urban et Jellen (Urban, K.K. et Jellen, H.G., 1996. *Test of creative thinking – drawing production (TCT-DP)*, Francfort, Swets Test Service). Dans cet article, ils présentent également leur propre test « Evaluation du Potentiel Créatif » ou EPoC (Besançon et Lubart, 2012). Une première co-publication en 2011 développe les particularités de ce test (Lubart, T., Besançon, M., et Barbot, B., 2011. *Evaluation du Potentiel Créatif (EPoC)*. Paris, Hogrefe). Lubart, Besançon et Barbot, 2011). Ces divers tests cognitifs n'excluent pas l'usage de tests de personnalité à cette même fin : évaluer un HPI créatif.

³⁴⁴ Cf. Volume II, Annexes C : Cas 8 Protocole de synthèse, pp. A330-A333.

Troll de fer pour son humour. Cette richesse au niveau de ses activités exacerbe par conséquent son mal être scolaire.

(2) Analyse historique³⁴⁵ : Manon est née prématurée à la suite d'un accouchement provoqué, en juin 1997 en région parisienne (Poissy, 78). Sur le plan moteur, elle est droitnière, et a marché très tôt. Il en va de même pour la parole. L'ensemble de sa scolarité a été effectué dans le système privé sous contrat, à Poissy pour le primaire et le collège, où elle a de bons résultats. Elle change d'établissement pour le lycée et intègre un établissement élitiste de Saint Germain en Laye. Ses résultats deviennent moyens, jusqu'à justifier un redoublement de la classe de seconde. Ce nouvel environnement scolaire est jugé par la famille inadapté et non épanouissant pour Manon qui fournit des efforts sur le plan scolaire depuis sa classe de troisième. Sur le plan psychologique, Manon a un trouble du sommeil depuis l'enfance, et un caractère anxieux vis-à-vis des performances scolaires. Il s'exprime également face à toutes les situations nouvelles et inconnues ; quel que soit le domaine concerné (sports, loisirs, etc.). De plus, elle a été victimisée verbalement pendant un an (de 6 à 7 ans) par une amie de sa jumelle ; ce qui a engendré un rejet de sa sœur. Ces aspects de son vécu non jamais été pris en charge par un praticien.

Le test de QI a été effectué à notre demande dans le cadre de cette recherche. Or, l'analyse historique (T -1) concerne les faits précédents l'étude de cas. Ces éléments sont tirés du questionnaire des parents, ou d'un test de QI antérieur à l'état initial (T 0). Nous traiterons cependant ici le test de Manon afin d'homogénéiser la construction de nos analyses au sein des cas. Elle passe la WAIS III, alors âgée de 18 ans et 8 mois en février 2016. L'usage de cette version de la WAIS pose un problème à notre étude. Edité en 1997, la version de la WAIS III n'est plus en service depuis 2011 ; date à laquelle elle a été remplacée en France par la WAIS IV. Parce que les psychologues doivent se familiariser avec la nouvelle version du test, la commission internationale des tests octroie un an supplémentaire de validité à l'ancienne (<https://mensa-france.net/>) ; soit 2012 pour cette troisième version de la WAIS. Dans les faits, un délai de deux ans est accepté, mais dans ce cas-ci le dépassement est trop important pour être reçu sans concevoir un biais opérationnel. Nous ne pouvons pas demander une passation de la WAIS IV de surcroît, d'une part parce qu'il est nécessaire d'attendre deux ans pour un retest afin de casser les effets de mémorisation des *items*. D'autre part en raison du surcroît que cela aurait occasionné. Les résultats de Manon, que nous présentons dans ce qui suit, sont donc à relativiser sérieusement. Par ailleurs, Manon n'a pas souhaité les avoir.

Malgré une bonne aptitude cognitive globale chez Manon, la psychologue émet toutefois une réserve sur le score globale (QIT à 110 en note composite) qui est significatif seulement si les scores des principaux indices ou quotients sont homogènes entre eux à 12 points. Elle insiste donc sur une

³⁴⁵ Cf. Volume II, Annexes B : B.1 Matrice des facteurs socio-historiques des cas étudiés (T-1 et T0), Cas 8, pp. A48-A51.

analyse détaillée des *items*, et sous-entend une hétérogénéité du test en raison d'un IVT (130 en note composite) qui domine celui-ci. Le score élevé de cet indice n'est cependant pas significatif des capacités cognitives de Manon. Il s'agit avant tout d'un indice représentatif du domaine scolaire plus que de l'intelligence cristallisée, mesurée au QI Verbal (QIV), et de l'intelligence fluide, mesurée au QI de Performance (QIP). Nous relevons que cette hétérogénéité n'est pas non plus observable dans l'écart de 8 points entre le QIV (113) et le QIP (105). Par ailleurs, les autres indices sont homogènes entre eux. A lire ces résultats, biaisés rappelons-le, on ne peut donc pas dire qu'il y ait une hétérogénéité intellectuelle, significative du HPI, chez Manon. Avec un QIT à 110 en note composite, la psychologue ne valide pas non plus le haut-potentiel sur le plan psychométrique. En outre, selon celle-ci, le test qui mesure des capacités (psychométrie), serait fortement chuté par l'affecte ; ce qui laisserait présupposer une dyssynchronie dans ce domaine. En raison du biais opérationnel que nous avons mentionné, nous ne pouvons cependant pas nous arrêter à ces résultats chiffrés. Nous retiendrons donc plus particulièrement les conclusions cliniques de la praticienne³⁴⁶. Celle-ci insiste sur une lecture à « deux niveaux » de sa « personne » qui marque une « certaine originalité ». Elle a d'une part « une attitude légère et dégagee en apparence ». Elle est agréable et souriante lors de la passation mais « ce qui peut donner l'impression que ses pensées l'amènent ailleurs ». Et d'autre part « une sorte de protection vis à vis d'une grande sensibilité intérieure ». Le test est par conséquent très chargé en émotivité. D'après la psychologue, ses choix de spécialisation orientent inconsciemment ses domaines de prédilection. Ainsi dans le domaine verbal, elle a une « grande intelligence des mots », soutenant une « pensée active et dense » ; jouant avec « l'analyse des situations et des idées ». Mais elle doit cependant être concernée par le sujet, faisant preuve d'une attention sélective en fonction de sa motivation. D'un point de vue social, elle sait respecter les normes dans la mesure où elle peut bénéficier d'échappatoire dans la durée. Son rapport au chiffre est quant à lui fragile, encore davantage hors support écrit. Elle perd pied en logique, au niveau des organisations spatiales, ou temporelles, comme au niveau des raisonnements inductifs et déductifs, et panique alors. Un contexte encourageant et la pratique de l'exercice lui permettent de reprendre pied dans ce cas avec le concret de l'exercice. En revanche, dans le cadre d'un matériel de discrimination visuel et en vigilance, elle est rapide et particulièrement à l'aise ; à la fois sélective avec d'excellentes stratégies. Elle a une bonne coordination visuomotrice. En raison de la justesse et de la sensibilité clinique de l'analyse du praticien, nous pensons que le haut potentiel de Manon pourrait s'exprimer ailleurs et autrement.

³⁴⁶ Cf. Volume II, Annexes C : Cas 8 Test de QI, pp. A357-A360.

(3) Analyse chronologique : la matrice suivante synthétise les effets de la Gestion Mentale des temps T +1³⁴⁷ à T +3³⁴⁸ en ce qui concerne Manon et ses parents³⁴⁹.

Figure 41. Matrice du ressenti des destinataires et des effets de la Gestion Mentale à la suite de son application à Manon

Cas 8 - Manon	PP8	QJ8	QP8
Itinéraire mental			
Perception (PER)	Tac	Vis + Aud/Ve + Tac	nsp
Paramètres (PAR)	P1 Mvt + Aud EvS+ P2 Mvt + Vis P3 Ve P4 Ve EvC+	P3 EvC- P4 EvC+	nsp P3 EvC- P4 EvC+
Personne	3p		
L	M suc	M	nsp
Gestes mentaux	ACMIR	AMCIR	ACMIR
Structure de projets de sens (SPS)			
Projet de sens (PS)	PBS +++	EXP/APP +++	COQ +++
	CHO ++	OPP/CMT +++	AUT +++
	COQ ++	AUT/CHO +++	EXP/APP ++
	FIN +	FIN +++	REP/TRF ++
	OPP +	COQ +++	FIN ++
	TRF	REP +++	CMT ++
	EXP	PBS +++	INV ++
	CMP	DEC +++	REC ++
	INV	CMP +	ARG/PBS +

Le travail introspectif avec Manon lors du Profil Pédagogique (T +1), a mis en évidence l'importance du mouvement chez celle-ci, à la fois dans sa dominante perceptive, associée au verbal, et dans ses évocations simples où le tactile est dominant en P1 et P2. Les évocations complexes sont quant à elles très verbales, avec une forte présence du P4. Son itinéraire mental est efficient avec un geste de Compréhension portant sur la logique expliquante. S'il est performant en littérature (apprentissage du vocabulaire dans son étymologie *etc.*), les mathématiques sont impactées par des bases non acquises avec cette forme de logique. Le geste d'Imagination créatrice est privilégié par Manon lors de la mise en production de ses connaissances. Sa structure de projets de sens se caractérise par un Problématiser dominant. Les projets créatifs du Transformateur et de l'Inventeur sont bien présents. Par ailleurs, la Finalité, chez Manon, est suffisamment importante pour être perturbée par des résultats médiocres et par l'inconnu. Le projet Auprès des choses est surinvesti, Manon ne recherche pas particulièrement la relation aux Autres ; si ce n'est dans la compétition où elle aimerait performer.

³⁴⁷ Cf. Volume II, Annexes C : Cas 8 Protocole de synthèse, pp. A330-A333.

³⁴⁸ Cf. Volume II, Annexes C : Cas 8 Enquête parents, pp. A334-A347, et Cas 8 Enquête adolescents, pp. A348-A356.

³⁴⁹ Cf. Volume II, Annexes B : B.3 résultats aux Questionnaires des effets de la Gestion Mentale parents et adolescent, Cas 8, pp. A71-A72.

Enfin elle apprend de ses erreurs ; Opposant et Conquérant interagissant à ce niveau. Treize séances font suite à son Profil pédagogique³⁵⁰ afin de l'aider à mieux gérer la classe de seconde qu'elle va redoubler (T +2). Ces séances se répartissent en amont et en aval des vacances d'été du 22.05.13 au 13.03.14. Les premières se concentrent dans un « stage préparatoire » de sept séances, de fin mai à début juillet, pour anticiper la rentrée. La question principale, que Manon avait alors, était de déterminer s'il fallait forcer un passage encore possible en première, ou se poser dans une nouvelle seconde mieux gérée. Le rythme des rendez-vous est accéléré sur cette première période. La gestion du mouvement pour apprendre, de l'ensemble des paramètres ; plus particulièrement le P3 et le P4, de l'Expliquant et de l'Opposant, a occupé la majorité du premier groupe de sessions. La Finalité a eu un statut particulier afin qu'elle l'associe à son projet scolaire et puisse se projeter sur la rentrée en termes de stress et de résultats, de rang aussi (Compétiteur). La compréhension de cet aspect de son profil est à l'origine de sa décision de redoublement. De plus, les méthodologies rédactionnelles ont été abordées en parallèle des divers dialogues pédagogiques. Le second groupe de sessions vient étayer mensuellement Manon dans sa scolarité sur le premier et le deuxième trimestre de sa deuxième seconde. L'objectif diffère alors du précédent pour tendre à une ouverture sur les autres ; notamment ses enseignants. La pédagogie inversée a été appliquée à son Projet d'Auprès des choses toujours surinvesti à cette période. Un renforcement du P3 et de l'Expliquant était aussi nécessaires sur le plan scolaire, ainsi que des ajustements méthodologiques sur la base de ses erreurs en évaluations. La dixième séance mi-octobre confirme un réel changement dans la scolarité de Manon, qui a de très bons résultats généraux désormais. Les séances suivantes ont davantage porté sur des problématiques ponctuelles du quotidien. Manon reprend le dessin en autodidacte *via* des tutoriels sur cette période ; elle avait cessé ce type d'activité pour travailler, créant un déséquilibre au niveau de ses besoins créatifs. L'orientation est en outre une question récurrente à chacune de nos rencontres (école Boule, 1ère L dans le privé ou dans le public, faculté de lettre ou histoire de l'art). La dernière séance visait donc une orientation scolaire et postbac éventuelle.

³⁵⁰Cf. Volume II : Annexes C : Cas 8 Protocole de synthèse, pp. A330-A333.

Figure 42. Synthèse des opinions de Manon et ses parents

Cas types - Questionnaires : Observations finales	Cas 8 - Manon	
	Adolescent	Parents
Organisation du travail	<p>16 ans 1/2 - Classe de 2nde lycée privé sous contrat Saint Germain en Laye (78) - Ne sait pas organiser ses temps de travail et de loisir. Ne travaille pas dans l'urgence et est bloquée par la quantité à effectuer. Elle travaille seule, le soir (ça seule option), n'aime ni les projets ni le travail en groupe. Globalement, elle gère bien son espace de travail, met fréquemment ses propres méthodes en place, organise bien son temps de travail et utilise très souvent l'outil ordinateur. Elle accepte facilement aide et conseils. Elle recherche très souvent des compléments au cours via les livres et internet. Elle est ordonnée "<i>sauf dans ma tête, ça fuse, ça passe du coq à l'âne</i>". Elle aime analyser les situations et prendre son temps, et peut avoir du mal à décider. Elle est investie scolairement et active.</p>	<p>Gère parfois travail/loisir. S'organise parfois pour travailler. Désordonnée au quotidien, ne gère pas son espace de travail. Elle est stressée par la quantité de travail à fournir, et n'est pas efficace dans l'urgence. Elle travaille de préférence seule, tard le soir, préfère les projets aux cours, et accepte l'aide et les conseils. Elle met parfois en place ses propres méthodes et utilise fréquemment l'ordinateur en tant qu'outil de travail. Elle complète fréquemment son cours par ce biais, ainsi que par le livre mais aussi en échangeant avec l'adulte. Peu intuitive. Bonne esprit de décision.</p>
Relations aux autres	<p>Va parfois vers l'enseignant ou l'adulte mais préfère échanger dans une "<i>conversation</i>". Respecte la différence chez ses professeurs, et quand il lui arrive de les critiquer, elle associe à un défaut une qualité. Ses parents interviennent parfois auprès d'eux en fonction des résultats ou de l'orientation. Très souvent, elle compense leur cours ailleurs. Elle culpabilise de ses résultats, redoutant de décevoir ses parents, bien que ceux-ci n'impactent pas la relation parents/enfant selon elle. Elle est introvertie, hypersensible lorsqu'il s'agit d'arts et de littérature, moyennement dans le relationnel et peu lorsqu'elle regarde un film ou une série. Elle se sent épanouie sur le plan affectif et a besoin d'être aimée. Elle est touchée par les problèmes des autres et en empathie avec eux. Elle a quelques amis qui ne la connaissent pas réellement. Elle a de bonnes capacités relationnelles, s'intègre bien dans un groupe en restant elle-même mais se sent en décalage/groupe. <u>Son estime de soi est mauvaise</u> sans que son entourage s'en rende compte. Elle respecte les règles de vie familiales et privilégie la politesse, la générosité, le respect des autres et l'honnêteté. Elle est curieuse d'esprit, travailleuse, persévérante et indépendante.</p>	<p>Ne communique pas avec ses enseignants. Les parents aimeraient bien pouvoir intervenir davantage auprès d'eux à son sujet. Elle compense parfois leur cours, et a aussi parfois des propos critiques vis-à-vis de ces derniers. Elle n'est pas désinvestie scolairement, et active intellectuellement. Les résultats n'interviennent pas dans la relation avec leur fille. Elle est introvertie et hypersensible, épanouie affectivement et exprime ses besoins dans ce domaine. Elle a besoin d'être aimée. <u>Mauvaise estime de soi</u>, sans que son entourage puisse le savoir. Sur le plan social, elle est touchée par les problèmes des autres et en empathie avec eux ; avec de bonnes capacités relationnelles. Elle s'intègre facilement dans un groupe mais en se respectant et en se sentant en décalage avec les membres. Elle a quelques amis qui ne la connaissent pas vraiment.</p>

Cas types - Questionnaires : Observations finales	Cas 8 – Manon (Suite)	
	Adolescent	Parents
Acceptation des résultats	Elle considère la note comme une "récompense". Ses résultats la stressent car "ils définissent notre vie, les espérances de nos parents, des profs, notre futur, notre devenir ...". Elle recherche très souvent les causes de ses notes : cours et consignes mal compris, hors-sujet, stress et précipitation. Très souvent, elle s'emploie à s'améliorer. Elle est fréquemment abattue par ses résultats. Elle en rend parfois responsable le système scolaire car elle voit "des gens intelligents, vraiment complètement désemparés et scolairement en grande difficultés alors qu'ils sont très talentueux".	Stresser par ses résultats. Cherche parfois à comprendre sa note (hors-sujet, quelques fois un problème de consigne, du stress et de la précipitation, un non-respect des méthodes attendues). Parfois cherche à améliorer la situation. Elle est fréquemment abattue par ceux-ci et en rend parfois responsable l'enseignant.
Orientation	Se projette dans un métier et le futur mais vit aussi au présent et dans le passé. Elle fluctue de l'un à l'autre. La compétition, le groupe, l'humanitaire et la rémunération n'impactent pas ses choix d'orientation. Les meilleures sections ne la motivent pas. Elle est satisfaite de son orientation scolaire actuelle.	Se projette sur un métier mais vit au présent. Satisfait de son orientation. Pas compétitive, ne recherche pas de métier rentable, ni le travail en équipe ou l'humanitaire. Elle est satisfaite de son orientation scolaire.
Expression de principes éducatifs et notion de jugement	Faire confiance, récompenser=féliciter, punir, donner l'exemple, encadrer avec souplesse, s'adapter à chaque enfant, responsabiliser et préserver des mauvaises fréquentation - être capable de formuler une pensée précise sur un sujet particulier ; en exprimant ses opinions et en portant un regard critique sur le monde, pour développer ses capacités intellectuelles. Mais juger, c'est aussi évaluer et/ou punir.	Faire confiance, récompenser, favoriser le dialogue, punir, donner l'exemple, encadrer avec souplesse, s'adapter à chaque enfant, surveiller ce qu'il fait, responsabiliser et surveiller ce qu'il fait et préserver des mauvaises fréquentations.
Activités	Hyperactive, avec plus d'énergie que la moyenne. Elle aime cependant "se poser et réfléchir ou regarder les nuages dans l'herbe" (méditative dans ce cas). Elle n'aime pas les changements d'activités fréquents mais parfois l'inattendu peut être "revigorant" engendrant un sentiment d'euphorie et de liberté. Elle fait quatre heures de sport par semaine dont 2h de scolaire. Elle est passionnée par la gymnastique artistique avec un niveau moyen. Elle chante, écrit en autodidacte, mais est très insatisfaite par ce qu'elle produit même si "on me dit que ça va". Elle est créative au quotidien et aime inventer. Elle joue aux échecs avec un niveau moyen, et adore. Elle joue cependant seule sur ordinateur pendant les vacances où elle a plus de temps, et déplore que sa famille ne joue pas aux jeux de société. Bonne activité intellectuelle : elle aime apprendre et est naturellement curieuse.	A plus d'énergie que la moyenne. Déteste les changements d'activités "surtout pas". Elle pratique régulièrement du sport (2h par semaine) : de la gymnastique artistique, sans être passionnée. Sur le plan artistique, elle écrit régulièrement, et est créative dans sa vie de tous les jours uniquement. Elle ne pratique pas d'activités de jeu en société et n'a pas d'engagement dans l'Humain. Sur le plan intellectuel, elle aime apprendre et est curieuse. Elle n'a pas besoin de stimulation intellectuelle, et effectue fréquemment des recherches personnelles complémentaires au cours via l'adulte, les livres et internet.

La lecture des réponses aux questions d'opinions de Manon montre une jeune plutôt stabilisée dans son profil ; ce que confirme aussi ses réponses aux questions de fait. Le Profil sort enrichi pour finir de cet accompagnement, et conforte les résultats du Profil Pédagogique initial. Ses activités artistiques et créatives reprennent leur dynamique. Le sport rythme son quotidien. Manon semble épanouie à la fois dans l'exploitation de ses capacités et vis-à-vis des autres. Toutefois deux réserves concernent cette première conclusion, somme toute positive, de l'évolution de Manon : d'une part ses résultats la stressent encore car « *ils définissent notre vie, les espérances de nos parents, des profs, notre futur, notre devenir ...* », et d'autre part elle exprime aussi son incompréhension que « *des gens intelligents, vraiment complètement désemparés et scolairement en grande difficultés alors qu'ils sont très talentueux* ». A travers son propre vécu, Manon généralise de fait une critique d'un système scolaire trop rationnel et inadapté du point de vue de la créativité. Par ailleurs elle ne retient pas d'apport particulier de cet accompagnement orthopédagogique. Ce serait là la deuxième conclusion de Manon. Si elle considère que l'impact de cette rencontre est positif, elle l'associe d'un côté à une approche psychologique en précisant que « *je suis une habituée de test* ». De l'autre elle reconnaît à la pratique de la Gestion Mentale un aspect informatif parce que « *c'est malgré tout intéressant de se poser ces questions-là et de trancher* » en l'associant avant tout à une pédagogie scolaire. Le Profil Pédagogique et le suivi en Gestion Mentale n'ont donc pas fait évoluer sa connaissance sur son fonctionnement personnel. Dernier point de cette analyse Manon ne se reconnaît pas de compétences artistiques ; uniquement techniques et humaines. Elle rejoint sur ces points ses parents. De plus, ceux-ci à travers leurs réponses aux questions de fait discernent chez Manon une forte implication envers les autres (Avec les autres), associée à l'aspect conciliant du Composant ; à *contrario* de ce que ressent Manon. Ces propos valideraient donc qu'il y aurait chez Manon une ouverture vers l'autre qui soit observable par autrui. Quant à la technique, la lecture du cas ne montre pas d'éléments qui puissent confirmer cet aspect... Ce retour relativement surprenant à la fois de Manon et de ses parents sera donc discuté par la suite.

(4) Commentaires et interprétations : un premier commentaire, que nous voulons court, porte sur le retour des parents sur leur fille parce qu'il n'y pas eu d'effet de l'accompagnement orthopédagogique sur le modèle éducatif familial. C'est le seul cas qui soit aussi marqué jusqu'à présent. Celui de Jules a montré aussi une certaine réserve mais plus parce que la famille avait déjà un modèle relativement souple. La famille de Manon, même si elle privilégie l'épanouissement personnel, est quant à elle restée centrée sur une conception éducative, tournée vers l'encadrement et le contrôle, plus que la formation ou l'écoute de leur fille (T +3). Il en résulte une certaine incompréhension des uns envers l'autre ; à titre d'exemple l'opposition des réponses parents adolescente dans les activités qui corrobore ce fait. Dans l'ensemble des autres cas, l'aspect parfois cadré du modèle familial s'était

notoirement assoupli dans le long terme ; ce que validaient les retours aux questionnaires de fin d'étude. Les parents cernaient également mieux les besoins cognitifs de leur enfant. Et leurs réponses aux questions de fait se rapprochaient davantage de celles de ce dernier. Cette donnée conforte donc qu'il y a bien globalement un effet de l'action orthopédagogique sur le milieu familial mais, au regard de l'évolution de Manon, que l'absence de cet effet n'est pas si impactant pour le jeune lorsque sa famille reste sur ses positions éducatives. Il semble donc qu'un jeune qui se stabilise grâce à une action sur soi gagne en autonomie et relativise sa relation aux parents. Ce fut le cas notamment pour Pierre quoique pour d'autres raisons, celui de Manon confirmerait ce premier résultat.

Deuxièmement, la problématique du haut potentiel de Manon doit être discutée à deux niveaux. Du point de vue psychométrique d'abord : le résultat moyen de Manon au QI Verbal est plus que surprenant au regard de sa richesse en vocabulaire, de son rapport à l'écriture aussi. Manon a accepté de nous fournir quelques-uns de ces poèmes lors de son suivi ; leur lecture justifie nos propos³⁵¹. Ce quotient très probablement chuté, aurait donc faussé le test ; notamment en ce qui concerne une possible hétérogénéité, ici mal déterminée. Il impacte aussi le score final ; excluant Manon des HPI. Nous pensons que, hors biais, le QIT de Manon devrait s'inscrire dans l'intervalle [119 ;131] et plus, que nous avons retenu pour valider le haut potentiel au test. Du point de vue clinique ensuite, les émotions ont largement impacté la passation selon la psychologue. Manon ne souhaitait pas non plus connaître ses résultats. Pourquoi ? Nous avons précédemment évoqué le concept d'hyperstimulabilité de Piechowski (*supra.*) qui définit les réactions extrêmes d'une personne à une situation tant sur les plans moteur, sensuel, imaginaire, intellectuel qu'émotionnel (Brasseur, 2013). Pour J. -C. Terrassier, ces réactions expriment une dyssynchronie intelligence-affectivité chez le HPI (Terrassier, 2005). Nous soutenons que les émotions de Manon provoquent des excès d'interprétation lors de certaines situations environnementales, engendrant des comportements anxieux allant jusqu'à des moments de panique, relevés par la psychologue ; notamment lors des exercices de logique. Manon lors de la passation du test aurait exprimé une dyssynchronie intelligence-affectivité en raison de cette hyperstimulabilité. Il se pourrait que cette dernière soit une constante des HPI créatifs. Notre hypothèse est qu'elle aiguiserait leur créativité et actionnerait leur compétence artistique. Cette forme de dyssynchronie, son intensité, pourrait justifier selon nous le paradoxe soulevé par ce cas. Il proviendrait à la fois d'un travail du soi en orthopédagogie plutôt positif et d'un ressenti de l'élève plus mitigé en raison du statut de cette dyssynchronie, et de ses effets au niveau de son caractère. Rappelons que le test est postérieur à la clôture du cas de Manon qui affirmait avoir une mauvaise estime de soi à cette même époque.

³⁵¹ Cf. Volume II : Annexes C : Cas 8 Production personnelle, pp. A361-A366.

Nous avons été ainsi surpris du retour de Manon sur cet accompagnement aux vues des résultats finalement positifs de celui-ci aussi bien dans sa maîtrise de la scolarité que dans sa progression dans la gestion de ses processus cognitifs et de sa relation aux autres. Manon donnait l'impression lors du suivi d'avancer dans un travail sur soi nouveau pour elle, pour ensuite aller vers les autres. Or avant même l'ouverture du cas, Manon se concevait comme différente, percevait ses différences, et acceptait ce rapport à la différence. Les différences des autres ne la dérangent pas non plus, aller à leur rencontre non plus. Ceci expliquerait l'interprétation de ses parents sur son intérêt pour l'humain. Faut-il considérer que le HPI créatif assume mieux sa différence parce qu'il l'exprime par ailleurs dans ses activités ? En effet, à *contrario* des autres cas, la différence ne serait pas subie mais admise par Manon. Cela questionne par conséquent le suivi de l'orthopédagogue qui vise justement la gestion des différences. Est-ce pour cette raison que Manon conçoit la Gestion Mentale comme une pédagogie scolaire ? C'est un fait que les résultats sont certains sur ce plan-là. Comment comprendre la médiation de l'orthopédagogue dans ce cas ?

Le Profil Pédagogique, réalisé avec Manon, a permis de poser un diagnostic épistémologique sur l'apprendre de cette dernière. Il a aussi permis d'adapter les apprentissages de Manon aux besoins de sa scolarité. De plus, Manon connaissait une rupture dans son équilibre intellectuel ; rupture due à l'abandon de ses productions originales pour servir un système scolaire rationnel et chronophage qui ne valorisait pas cet aspect chez l'élève. La compréhension plus précise de son besoin créatif a par conséquent restaurer cette dynamique. En définitive du point de vue de la pratique de l'orthopédagogue, le travail du soi auprès d'un HPI créatif, viserait une gestion du scolaire à court terme, afin de permettre le choix d'une orientation adaptée à la créativité de cet élève à long terme. La médiation est centrale pour la pratique de l'orthopédagogue, mais elle n'a pas ici l'effet escompté. A l'issue de son autopsy, Manon a seulement verbalisé des ressentis déjà très présents. Il y a chez Manon un rapport au soi déjà établi qui aurait été renforcé par la pratique d'une certaine forme d'ascèse dont la Gestion Mentale, à notre avis, est porteuse. Ce point particulier concerne-t-il spécifiquement les cas de HPI créatifs. C'est ce que nous chercherons plus particulièrement à cerner dans notre dernier cas, lui aussi inédit créatif.

Comme pour Alizée mais différemment, la Gestion Mentale semble avoir été reçue comme un outil pédagogique par Manon. Cela lui a permis de répondre à certaines de ses questions sur soi d'un point de vue purement intellectuel, mais sans que ne soit reconnu de caractère introspectif à cette démarche. La Gestion Mentale est perçue pour finir comme étant une pédagogie enseignable par nos deux derniers cas féminins. Nous nous demandons par conséquent si, pour les filles participant à cette enquête, la démarche n'aurait pas finalement un caractère purement scolaire, plutôt proche du domaine de la didactique des apprentissages, et non cet aspect formateur que nous avons observé (à l'exception de Jules) chez les cas de garçons que nous avons développés en premier lieu. Aussi, cette

question du genre et de son rapport à l'accompagnement clinique de l'orthopédagogue, sous la forme que nous avons choisie, gagnerait à être approfondie auprès d'un plus grand nombre de cas féminins. La statistique, ici, pourrait être utilisée pour amener plus de compréhension intergenre. Ce serait là une des limites de cette étude par cas. En conclusion, si ce cas montre bien qu'un travail spécifique sur le plan cognitif n'est pas sans résultats scolaires, il interpelle cependant notre hypothèse initiale quant au statut de l'introspection, ici outil de l'orthopédagogue : Manon parce qu'elle est peut-être déjà au fait de sa différence ; une différence liée à une créativité assumée, ne retient pas l'aspect ascétique de cet accompagnement. Pour elle, ce travail introspectif sur ses modes de fonctionnement cognitif est uniquement régressif et non eidétique ; ce qui le ramènerait, le réduirait pour finir, à ce caractère scolaire et informatif perçu par Manon en termes d'apprentissage. L'accompagnement orthopédagogique de Manon, comme pour Alizée mais autrement, a validé une certaine compréhension de soi mais qui serait encore trop « étroite ». Ce serait donc le caractère eidétique de l'introspection qui ouvrirait à l'altérité.

NICOLAS (Cas 9) :

(1) Analyse contextuelle³⁵² : Nicolas a 16 ans à l'ouverture du cas en janvier 2013, et 17 lors de sa clôture en mai 2014. Il est le plus jeune d'une fratrie de trois enfants. Ses parents sont mariés. Ils privilégient, sur le plan éducatif, l'épanouissement personnel de leurs enfants avec une adaptation aux conventions sociales. La réussite scolaire est importante pour eux. Son père, de nationalité irlandaise, est cadre supérieur chez IBM. Sa mère est française et mère au foyer. Nicolas a la double nationalité française et américaine (US). Il est bilingue français/anglais. Il est plus à l'aise dans la communication orale qu'à l'écrit. Ses parents ont recherché un établissement scolaire qui lui permette de pratiquer ses deux langues. Lors de son Profil Pédagogique, il était par conséquent scolarisé en classe de première S, en section bilingue, et Classe Audio-Visuelle de surcroît (CAV), dans un lycée privé élitiste de Saint Germain en Laye. Le motif de consultation en orthopédagogie relève d'un problème chez Nicolas de gestion de son attention et d'une dysorthographe. La question d'un trouble de l'apprentissage se pose aussi. Par ailleurs, il se perd souvent, et est désordonné. Selon ses parents, il a besoin de retrouver un équilibre. C'est par ailleurs un jeune de tempérament conciliant qui n'aime pas les conflits. Très artiste³⁵³, il aimerait être styliste, et coud des vêtements qu'il dessine. S'il joue au théâtre, en anglais, il se passionne surtout pour les costumes, les décors, les coiffures ou les maquillages. Il écrit également un livre au thème fantastique en langue anglaise³⁵⁴ ; le neuvième en tout à la date de nos consultations, ainsi que les paroles de chansons (vingt et une au total) et réalise

³⁵² Cf. Volume II, Annexes B : B.1 Matrice des facteurs socio-historiques des cas étudiés (T-1 et T0), Cas 9, pp. A48-A51.

³⁵³ Cf. Volume II, Annexes C : Cas 9 Protocole de synthèse, pp. A368-A370.

³⁵⁴ Cf. Volume II, Annexes C : Cas 9 Production personnelle, pp. A397-A420.

des clips vidéo. Il apprécie autant la musique classique (harmonique et symphonique) que le métal. C'est aussi un très bon lecteur qui lit tous les livres d'un même auteur « d'un coup ». *A contrario*, il n'aime pas le sport et le pratique peu ; sauf la danse de salon et un peu de natation.

(2) Analyse historique³⁵⁵ : Nicolas est né prématuré le 26 juillet 1996 à Englewood, au Colorado (USA). Sur le plan psychomoteur, d'une part la latéralité est mal établie, d'autre part il a présenté un retard dans l'acquisition de la marche, de même que pour celle de la parole. Scolairement, au primaire ses résultats sont globalement moyens. Ils deviennent bons au collège, sauf en français. Les établissements concernant ses premiers parcours n'ont pas été mentionnés dans les réponses du questionnaire parents. Il intègre, pour effectuer la seconde moitié du secondaire, un lycée privé sous contrat élitiste à Saint Germain en Laye (78). La classe de première S, options bilingue et CAV, est problématique pour lui dans un système scolaire qui ne lui est pas adapté. Plutôt dilettante jusqu'alors, il se met à travailler sur cette année mais sans résultats. Ses difficultés scolaires sont donc une des raisons de nos rencontres. A la fin de cette première, Nicolas décide de se réorienter, et redouble l'année suivante en première L, options audio-visuel et bilangue. Il présente ou a présenté un certain nombre de troubles psychologiques. En premier lieu, il a eu fréquemment des troubles du sommeil pendant l'enfance qui se sont maintenus à l'adolescence, quoiqu'à moindre échelle. Il exprime par ailleurs une anxiété importante vis-à-vis de sa relation aux autres. Nicolas a été victimisé de fait jusqu'à la fin du collège, généralement moqué et exclu du groupe ; les années du collège furent les pires sur ce point. Il a également des phobies des fenêtres ouvertes, et du noir. Cette dernière phobie a justifié un suivi psychologique de quelques mois à 12 ans. Ce n'était pas la première fois qu'il a été pris en charge en psychologie. Il avait déjà été suivi en maternelle pendant un an. Par ailleurs, Nicolas a consulté en orthophonie en CE2. Il est dysorthographique.

En mai 2006, Nicolas, scolarisé en CM1, effectue un test de QI (le WISC IV)³⁵⁶ d'une part à cause de ses problèmes psychologiques, et d'autre part en lien avec un bilan orthophonique. Il est alors âgé de 9 ans et 10 mois. Agréable et souriant, selon la psychologue, il est motivé par le test et éprouve du plaisir à le faire. Elle remarque cependant que son attention est parfois fluctuante et de mauvaise qualité, bien qu'il n'y ait pas d'agitation motrice chez Nicolas. Avec un QIT de 118 en note composite, la psychologue ne valide pas de haut potentiel chez celui-ci, à la suite de sa passation. Le test est par ailleurs homogène avec un ICV à 126 et un IRP à 124. L'IMT à 85, est chuté par un score à 5 (en note standard) en Mémoire des chiffres. Son IVT est à 109. Le test de Nicolas est ainsi correct dans son ensemble pour la psychologue. Elle indique en outre que Nicolas a un stock lexical particulièrement développé, une expression verbale de qualité associée à une bonne capacité de

³⁵⁵ Cf. Volume II, Annexes B : B.1 Matrice des facteurs socio-historiques des cas étudiés (T-1 et T0), Cas 9, pp. A48-A51.

³⁵⁶ Cf. Volume II : Annexes C : Cas 9 Test de QI, pp. A394-A396.

jugement et de raisonnement sur le contexte social. Par ailleurs, il a aussi d'excellentes capacités de catégorisation et de synthèse, ainsi qu'un bon niveau de logique. Sur le plan psychomoteur, le graphisme est correct, l'organisation spatiale aussi, comme la coordination oculomotrice. Sur le plan clinique, la praticienne signale un « *bon potentiel intellectuel mais avec une disparité* ». En raison d'« *une attention parfois très peu mobilisable* » qui impacterait la mémoire auditive à court termes. D'après celle-ci, ce phénomène serait dû à un niveau psycho-affectif fragilisé chez Nicolas. Il est donc « *important de l'aider à grandir de façon à ce qu'il accepte mieux les contraintes de la vie quotidienne et par conséquent, celle de la vie scolaire* ». Le sentiment que laisse cette passation est celui d'un test tout à fait correct, bon même globalement, qui n'explique pas pour finir les difficultés d'apprentissage, ni les difficultés psychologiques de Nicolas.

(3) Analyse chronologique³⁵⁷ : La matrice suivante synthétise les effets de la Gestion Mentale auprès des destinataires que sont Nicolas et ses parents à l'ouverture (Profil Pédagogique) et à la clôture du cas (enquêtes).

Figure 43. Matrice du ressenti des destinataires et des effets de la Gestion mentale à la suite de son application chez Nicolas³⁵⁸

Cas 9 - Nicolas	PP9	QJ9	QP9
Itinéraire mental			
Perception (PER)	Tac	Vis	Tac
Paramètres (PAR)	P1 Vis P2 Vis + Mvt EvS+ P3 (non déterminé) P4 Vis + Mvt+Aud EvC+	Vis P3 EvC+ P4 EvC+	Vis +Mvt P3 EvC- P4 EvC+
Personne	3p		
L	E suc	E	E/M
Gestes mentaux	ACMIR	ACMIR	ACMIR
Structure de projets de sens (SPS)			
Projet de sens (PS)	REC +++	REC/CMP +++	INV +++
	DEC ++	CMT +++	ARG +++
	EXP ++	EXP +++	OPP/CMT ++
	FIN +	FIN +++	COQ/TEM ++
	TEM +	ARG +++	AUT/CHO ++
	TRF	INV +++	EXP ++
	CMT	REP/TRF ++	FIN ++
	AUT	COQ ++	REP/TRF +
		AUT ++	REC +

³⁵⁷ Cf. Volume II, Annexes C : Cas 9 Protocole de synthèse, pp. A368-A370.

³⁵⁸ Cf. Volume II, Annexes B : B.3 résultats aux Questionnaires des effets de la Gestion Mentale parents et adolescent, Cas 9, pp. A73-A74.

Nicolas présente au Profil Pédagogique (T +1), une double dominante paramétrique en P2 et P4. Le visuel est bien présent du point de vue évocatif, souvent associé au mouvement. Le P4 chez Nicolas est extrêmement riche à la fois visuel, auditif et en mouvement ; produisant des films mentaux de grande qualité. Cet imaginaire puissant se réalise dans ses productions au travers d'un geste d'Imagination créatrice très sollicité par Nicolas. Il « pense » généralement en anglais, et favorise cette langue dans ses créations rédigées. Il est par ailleurs perfectionniste et peut être très exigeant au niveau de ses productions, dans ses activités, pour les améliorer. Sur le plan de sa scolarité, ce projet de sens de Recordman est impacté par des résultats qui ne « décollent » pas malgré un travail important pour y arriver. Dans ce domaine, ce projet est mal géré en raison de difficultés méthodologiques qui impactent ses raisonnements écrits. Nicolas étant Expliquant, il n'a pas acquis les implicites rédactionnels de la scolarité. Ce projet est aussi à la source de sa dysorthographe ; son apprentissage de l'orthographe n'ayant pas exploité les étymologies des mots. En revanche son geste de Compréhension n'est pas affecté. De plus, le projet de sens de Finalité vient renforcer un rapport aux notes entaché par son manque de performances. Il engendre par conséquent un stress considérable lors des évaluations. Nicolas ne se projette plus dans des perspectives de réussite et se paralyse face à l'imprévu ou la difficulté. Le surinvestissement en Finalité et en Recordman est extrême ; l'amenant à exprimer sa pression par des pleurs. Sept séances vont se succéder entre janvier et mai 2013 (du 7.05.13 au 24.05.13). La première de celles-ci a été particulièrement dense. Elle visait à la fois la gestion de ces deux projets et l'exploration de son paramètre 2. Nicolas assimile vite ces informations. La conscientisation de son fonctionnement cognitif a été, de fait, immédiate ; saisissant la dimension de ses projets de sens problématiques pour les gérer autrement. L'aide méthodologique pour développer son rédactionnel académique n'a fait que renforcer un retour à la stabilité, observable dès la deuxième séance. La troisième séance s'est centrée sur son itinéraire mental en situation de production créative (P4 et geste d'Imagination créatrice), et par l'utilisation des projets de sens qui sont associés à ce cas de figure chez lui (Composant pour la modélisation, puis Découvreur et Transformateur). Il s'est agi de l'amener, à partir de son imaginaire (P4) à réaliser un tri logique, organisé et rigoureux (P3) mais en restant au service de sa créativité. Les quatre dernières séances traitent davantage 1) de son orientation scolaire en lien avec son profil, 2) de sa relation aux autres. Nicolas a en effet un besoin de reconnaissance qui est fort en raison de l'action conjointe des projets de sens Avec les autres et Recordman. Dans ce contexte, la question de l'acceptation de son orientation a été plus longue en raison de la projection de son environnement familiale sur ses choix ; Nicolas avait le désir que sa mère accepte sa démarche de réorientation. La dernière séance a montré lors d'un ultime dialogue pédagogique, une pression moindre. Nicolas relativise ses résultats, s'appuie sur l'Autre pour apprendre. Ses résultats scolaires sont en nette amélioration notamment en mathématiques ; matière faisant office de *challenge* pour lui. L'orientation est aboutie. La nécessité

de recevoir formellement les méthodes de rédaction était également impérative (Témoignage). L'aide méthodologique complémentaire a concerné le tri et le classement des données, l'anticipation des sujets sur internet pour amoindrir son angoisse de l'inconnu, l'explication de la « forme » scolaire au niveau de la rédaction avec l'usage de schéma en *mapping* pour la conception de l'introduction et de la conclusion, l'étude des plans types par matières et la mise en évidence de leur transversalité, la construction de l'argument (IEC, *supra.*), rédaction de corpus et l'analyse d'un document (technique du NOBIC, *supra.*). Nicolas a montré une appétence surprenante pour cet ensemble de pratiques.

Figure 44. Synthèse des opinions de Nicolas et de ses parents

Cas types - Questionnaires : Observations finales	Cas 9 - Nicolas	
	Adolescent	Parents
Organisation du travail	<p>17 ans - Classe de 1ère L, options audiovisuel et anglais bilangue lycée sous contrat Saint Germain en Laye (78) - Ne sait pas organiser son temps de travail/loisir et organise parfois celui de travail. Il n'est pas gêné par la quantité à effectuer, met fréquemment en place ses propres méthodes et utilise très souvent l'ordinateur. Il est désordonné mais organisé dans son désordre. Il accepte facilement les conseils et préfère travailler plus sur des projets que sur des cours. Il complète ses derniers par le biais de l'adulte, des livres ou d'internet mais n'en recherche pas d'autres en remplacement. Il a une bonne analyse des situations. Il est intuitif, rapide et parfois impulsif mais peu avoir du mal à se décider.</p>	<p>Il gère parfois son temps de travail/loisirs, et organise parfois le premier. Il est plus efficace dans l'urgence. Également stressé par la quantité de travail à effectuer. Il travaille tard le soir, plutôt seul. N'aime pas être en groupe, et privilégie les projets aux cours. Il n'accepte pas les conseils. Bien que désordonné ; ne gérant pas son espace de travail, il est organisé dans son désordre. Il met parfois en place ses propres méthodes. Et n'accepte pas les conseils, ni l'aide. Fréquemment il approfondi ses connaissances culturelles, sociales ou scientifiques par le biais de l'adulte, dans les livres ou sur internet. Il est intuitif, rapides, parfois impulsif. Bon esprit de décision. Actif et investi scolairement.</p>

Cas types - Questionnaires : Observations finales	Cas 9 – Nicolas (Suite)	
	Adolescent	Parents
Relations aux autres	<p>Communique très souvent avec ses enseignants et respecte leur différence. Ses parents n'interviennent pas dans cette relation scolaire. Il peut parfois tenir des propos négatifs à leur rencontre et chercher un autre cours que le leur ailleurs. Les parents interviennent peu dans cette relation. Il n'arrive pas à évaluer son investissement scolaire. Extraverti et hypersensible. Il affirme son besoin d'être aimé. Il est touché par les difficultés des autres et a une forte empathie dans sa relation à l'Autre ce qui se traduit aux niveaux de ses capacités relationnelles qui sont bonnes. Il a beaucoup d'amis qui lui correspondent. Il ne sait cependant pas évaluer son intégration dans un groupe et se sent en décalage avec les autres. Il est exigeant dans ses relations. Il ne respecte pas les règles de vie familiales, favorise en société la politesse, la générosité, la curiosité d'esprit, la persévérance et l'honnêteté ainsi que le respect des autres. <u>Estime de soi</u> : fluctuante mais bonne.</p>	<p>Bonne communication avec ses enseignants, et respecte la différence chez ces derniers. Tient parfois des propos négatifs à leur rencontre. Il n'accepte pas l'aide et les conseils de l'adulte. Les relations parents-enfant sont impactées par ses résultats scolaires. Il accepte les règles de vie familiales de façon "variable". C'est un jeune poli, honnête et curieux d'esprit. Il est indépendant, persévérant et ambitieux. Il est extraverti et hypersensible. Il a besoin d'être aimé. D'un point de vue social, il a quelques amis qui le connaissent vraiment. Il est exigeant dans ses relations. Il manque d'empathie mais est touché par les problèmes des autres. Bien que ses capacités relationnelles ne soient pas bonnes, il a su se faire des amis qui lui correspondent. Il a des difficultés à s'intégrer dans un groupe mais reste lui-même s'il s'intègre. Il est en décalage avec les autres. <u>Bonne estime de soi.</u></p>
Acceptation des résultats	<p>Il considère les notes comme un "salaire" et elles génèrent du stress chez lui. Les bons résultats sont prépondérants dans sa relation à ses parents. Il recherche fréquemment la cause de son résultat : cours mal appris, hors-sujet, non compréhension de la consigne, stress et précipitation.</p>	<p>Stressé par ses résultats. Les bons résultats sont prépondérants dans la relation parents/enfant. Il recherche fréquemment les causes de son échec / cours mal appris, hors-sujet, stress et précipitation, méthodes attendues non respectées.</p>
Orientation	<p>Se projette dans le futur, sur un métier. Il n'est pas compétitif et vise les "meilleures" sections. Il est satisfait de son orientation scolaire.</p>	<p>Il se projette dans le futur, sur un métier, et est satisfait de son orientation scolaire.</p>
Expression de principes éducatifs et notion de jugement	<p>Faire confiance, favoriser le dialogue, donner l'exemple, encadrer avec souplesse, s'adapter à chaque enfant tout en le surveillant - porter un regard critique sur l'Autre et le monde, formuler une pensée précise sur un sujet, exprimer ses opinions et développer ses capacités intellectuelles mais aussi évaluer et/ou punir.</p>	<p>Faire confiance, récompenser, favoriser le dialogue, donner l'exemple, encadrer avec souplesse, avoir une discipline stricte, s'adapter à chaque enfant, surveiller ce qu'il fait et responsabiliser - Être capable de formuler une pensée précise sur un sujet particulier, porter un regard critique sur le monde et développer ses capacités intellectuelles.</p>

Cas types - Questionnaires : Observations finales	Cas 9 – Nicolas (Suite)	
	Adolescent	Parents
Activités	Il a plus d'énergie que la moyenne. S'il fait un peu de natation, son énergie s'exprime surtout dans le domaine artistique : couture, écriture d'un livre, dessin, bijouterie. Il les pratique en autodidacte et estime avoir atteint de bons niveaux. Il aime inventer et est créatif au quotidien. Sur le plan intellectuel, il aime apprendre et est naturellement curieux, effectuant régulièrement des recherches pour approfondir ses connaissances.	Méditatif. Il n'aime pas le changement, ni le sport (il pratique parfois des sports de fond). Sur le plan artistique, il excelle dans tout ce qui touche à la mode qu'il pratique en autodidacte. Il écrit régulièrement et invente. Il est créatif au quotidien. Ne pratique pas d'activités socio-culturelles. Sur le plan intellectuel, il aime apprendre, et est curieux. Il fait fréquemment ses propres recherches pour compléter ses connaissances.

Pour Nicolas, l'accompagnement orthopédagogique par le biais de la Gestion Mentale a été une découverte considérable. Ses réponses de fait au questionnaire corroborent un profil initial qui s'est enrichi depuis avec le projet d'Argumentateur. L'inventeur a, par ailleurs, pris le pas sur le Découvreur. Cette évolution sera donc discutée d'autant que les réponses de ses parents confirment cet aspect chez Nicolas. L'impact de cette praxie de l'orthopédagogue est « excellent » selon lui ; que ce soit pour l'éclairage d'un fonctionnement cognitif général, la compréhension de soi et des autres, ou l'aide à l'orientation qui en a découlé. En T +3, Nicolas maîtrise son mode de travail, et analyse, relativise aussi, ses résultats scolaires. Il se projette désormais dans le futur, sur un métier de styliste et est satisfait de ce choix. Quoique non compétitif, il vise les « meilleures » sections. Il a par conséquent une plutôt bonne estime de soi, et assume pleinement des compétences artistique, technique mais aussi humaine. Cependant, il nous semble que la relation aux autres de Nicolas est plus ambiguë. Il est en effet hypersensible et empathique. S'il communique aisément avec les autres, « *il ne sait cependant pas évaluer son intégration dans un groupe et se sent en décalage avec les autres* ». Pour ses parents, « *bien que ses capacités relationnelles ne soient pas bonnes, il a su se faire des amis qui lui correspondent* ». D'un côté, Nicolas évolue apparemment bien en société, de l'autre il montre encore une certaine fragilité sur le plan relationnel. Sur ce dernier point, l'avis de ses parents diverge. Ils lui reconnaissent des compétences artistiques et techniques certaines, mais substituent la compétence académique à l'humaine. Il est vrai que pour ces derniers l'importance de la réussite scolaire reste un sujet qui peut parfois encore entacher la relation avec leur fils. Ils ont cependant nettement évolué dans leur modèle éducatif ; ce qu'indique l'analyse de leur opinion concernant « l'expression de principes éducatifs et les notions de jugement » depuis la prise en charge de Nicolas en orthopédagogie.

(4) Commentaires et interprétations : notre première remarque porte sur le rapport créativité-scolarité. La dimension créative de Nicolas est indéniable ; peut-être plus encore que pour Manon. Nos deux cas présentent des capacités d'expression considérables dans ce domaine, avec plus ou

moins les mêmes difficultés du point de vue scolaire. Leurs Profils Pédagogiques révèlent une forte dominante évocative en P4 ainsi qu'un geste d'Imagination créatrice très efficient. Le P3 et la logique expliquante ne sont pas particulièrement inactifs mais comme en retrait. Le simple fait de les stimuler semble avoir provoqué des réactions rapides sur le plan scolaire (sauf pour ce qui concerne les mathématiques chez Manon). Nous avons travaillé la restauration de ces éléments logiques avec la plupart des autres cas. Mais il nous apparaît que lorsqu'il s'agit d'HPI créatifs, la problématique est autre ; non pas une mauvaise gestion de processus fragilisés mais bien plus une mise à l'écart de ceux-ci lorsque la créativité est priorisée. C'est vrai pour Nicolas comme pour Manon. D'un point de vue psychologique, nous nous demandons par conséquent si cet enrichissement extérieur n'a pas des effets sur une scolarité trop rationnelle qui est de fait plus chaotique.

Par ailleurs l'un comme l'autre, avaient ou ont acquis rapidement une bonne connaissance de leurs processus cognitifs. La preuve en est au niveau de la cohérence certaine dans les réponses de Nicolas et Manon entre leur Profil Pédagogique (T +1) et l'enquête (T +3). Or, Nicolas relie cette observation à l'impact clinique de l'orthopédagogue, pas Manon. Les cas masculins et Marine font ce même constat de formation à soi par la pratique d'une introspection eidétique en Gestion Mentale. Or c'est la médiation de l'orthopédagogue qui use du dialogue pédagogique pour permettre cet effet lors des séances. Comme pour Romain, la connaissance du soi a rapidement ouvert Nicolas aux autres. Cette progression de l'un vers l'autre corrobore pour finir l'instauration d'un processus d'individuation ou un développement du souci de soi chez Nicolas, une gouvernance aussi vis-à-vis des autres. Il est probable désormais qu'une pratique qui privilégierait cette forme d'ascèse serait à l'origine de ce résultat que l'on peut généraliser chez les garçons mais qui demeure encore questionnable chez les filles.

La question du haut potentiel non validé pour Nicolas également confirme, à notre avis, une certaine inadéquation des tests d'intelligence pour des profils créatifs. On pourrait par ailleurs discuter autrement les résultats de Nicolas sur la base de leur dispersion. Ainsi avec un ICV et un IRP autour de 125, le haut potentiel est envisageable même si le QIT est inférieur à 130 (Caroff, 2009). Ce qui correspond de fait au score de Nicolas au WISC IV sur ces deux indices. De plus, avec un QIT de 118, il est à 1 point de l'intervalle [119 ;131] dans lequel le haut potentiel peut s'inscrire (Grégoire 2009, 2012a, 2012b ; Grégoire et Wierzbicki, 2007 ; Lautrey, 2007 ; Liratni, 2009 ; Liratni et Pry, 2007). Nous contestons ce score pour deux raisons. La première est due à la langue dominante de Nicolas, l'anglais. Aussi le test aurait dû être appliqué dans cette langue sur la base de sa culture américaine. Un biais opérationnel est donc à envisager ici. Deuxièmement la psychologue conclue sur un niveau psycho affectif fragilisé sur le plan clinique. Celui-ci serait la cause de l'attention très décousue de Nicolas lors du test, au point de gêner son bon déroulement. Il y aurait donc là un biais de passation dû à « l'attention flottante » de Nicolas en lien avec un certain désinvestissement, ou

peut-être un mal être émotionnel, ou encore une hyperstimulabilité, qui a certainement impacté les scores du test.

Le haut potentiel intellectuel de Nicolas étant admis. Nous pouvons étudier les différents dyssynchronies qui caractériseraient celui-ci. La dyssynchronie sociale vis-à-vis de ses pairs comme celle vis-à-vis de ces parents se sont stabilisées à l'issue de l'accompagnement. Nous ne nous arrêterons pas non plus sur une possible dyssynchronie graphomotrice ; Nicolas n'annonçant pas de difficulté particulière sur le plan graphique. Nous revenons en revanche sur la dyssynchronie intelligence-affectivité observée finalement dès la passation du test. Elle s'exprimerait sur le plan attentionnel notamment, mais aussi au travers de phobies en lien avec un imaginaire très actif qui entretient une fragilité psycho-affective chez Nicolas. On ne peut pas dire qu'il en souffre en fin de parcours ; son estime de soi est par ailleurs bonne. La dyssynchronie intelligence-affectivité ne s'exprime plus en phobies, sous la pression de l'effet loupe qui la caractérise, mais en termes de productions originales parce qu'elle est stabilisée, nous semble-t-il, au niveau du projet de sens d'Inventeur.

Il nous apparaît par conséquent que la valorisation du couple de projets de sens Inventeur/Découvreur pourrait être liée à la dynamique de cette forme de dyssynchronie chez le HPI créatifs. Pour nos deux cas à l'issue de l'enquête, ce projet est en effet très investi et motive la mise en action de leur itinéraire mental. Chez Nicolas, on assiste en outre au renforcement de l'Inventeur au détriment du Découvreur initialement plus présent. Serait-ce dû à un biais opérationnel du questionnaire en raison de l'ambiguïté de ces projets de sens dans les concepts qu'ils véhiculent ? Ou d'un effet de demande de notre part au profil, lors du dialogue pédagogique sur ce thème ? Nous penchons plus pour cette dernière option. Ce biais de subjectivité n'impacte toutefois pas le caractère créatif de Nicolas mais plus la nature de cette créativité. L'analyse, si elle gagnerait à être précisée au cours d'une séance qui soit dédiée à ce couple, ne conteste cependant pas nos observations sur la dominante créative de Nicolas. En définitive, comme pour Manon, il nous semble que la dyssynchronie intelligence-affectivité est à la source d'une créativité assumée par l'individu. Elle serait liée à la fois à un P4 intense et à une structure de projets de sens où le couple Inventeur/Découvreur serait très prégnant ; stimulant en définitive le geste d'Imagination créatrice chez ce type de jeunes.

Le cas de Nicolas est pour finir tout aussi exemplaire que ceux de Marc, Pierre, Romain et Marine lorsqu'il s'agit de tracer les effets de la médiation de l'orthopédagogue clinicien auprès du HPI dyssynchrone. Si la créativité exprimée par ce cas a justifié sur le plan scolaire une certaine forme d'échec, elle a été assez aisément « ajustable » par la suite parce que canalisée par la pratique d'une introspection méthodique puis régressive avec l'orthopédagogue. Par ailleurs, il semblerait que la gestion de l'hyperstimulabilité de la structure de projets de sens, chez ce type de jeunes, relèverait également d'une introspection eidétique qui opère selon nous sur le souci de soi. Il y aurait comme

résultante de ce travail particulier en éducatibilité cognitive l'instauration d'une gouvernance de soi qui permettrait à l'individu de négocier pour finir avec son environnement familiale et scolaire.

3) Discussion des cas créatifs à la suite du *process tracing*

Ces cas inédits apportent à notre analyse en *process tracing*, un éclairage supplémentaire ; en premier lieu sur la question du genre qui n'est malheureusement pas totalement résolue, mais il est fort possible que les filles n'abordent pas le suivi avec les mêmes attentes que les garçons (critère 1). Ces derniers semblent en effet plus réceptifs à l'application de la Gestion Mentale dans sa dimension formatrice au soi par l'autopsie et l'introspection eidétique.

Deuxièmement le statut des dyssynchronies chez les HPI en ressort précisé. Ainsi ces dyssynchronies tant internes qu'externes seraient finalement une part constitutive de la personnalité du HPI (critère 5). Celui-ci doit par conséquent apprendre à les gérer pour qu'elles soient dynamiques pour lui. Elles le caractérisent ; plus encore en ce qui concerne le statut créatif de la dyssynchronie intelligence-affectivité qui est alors source d'originalité pour certains profils de HPI. Force est de constater que tous nos cas qui investissent fortement leur paramètre 4 présentent en définitive cette forme dyssynchronique.

Enfin, l'analyse de ces deux nouveaux cas confirme les effets de l'éducatibilité cognitive sur le déroulé du processus d'autonomisation de l'élève (critère 2). Il est désormais clair que la restauration du niveau scolaire passe par la gestion chez un sujet à la fois de son itinéraire mental et de sa structure de projet de sens. Pour que cela soit rendu possible, l'action relève du travail du soi que l'orthopédagogue clinicien a engagé auprès de l'élève HPI en difficulté. Elle nécessite un diagnostic épistémologique sur lequel se construira un suivi, non pas méthodologique, mais axé prioritairement sur un accompagnement à l'introspection ; introspection avant tout eidétique. C'est là l'originalité des propositions de la Gestion Mentale. Dans ce cas, plus le cas est complexe plus le suivi sera long. Cependant deux étapes sont désormais identifiables ; l'une précédant l'autre en termes d'effets : la première installe une conscientisation du soi, la seconde instaure par l'ascèse une connaissance du souci de soi. Cette connaissance particulière stimulerait en définitive un processus d'individuation qui gagne alors à se renforcer au cours du suivi. La phase ultime, pour ainsi dire, serait celle d'une forme de gouvernance de soi qui reposerait alors sur la libre expression de choix intellectuels individuels dans un contexte d'altérité.

3. Discussion générale : place et posture de l'orthopédagogue clinicien dans le champ de l'éducation inclusive auprès des EHP (Elèves à Haut Potentiel)

Afin de répondre à notre hypothèse sur l'éducatibilité cognitive possible du haut potentiel dyssynchrone par une action spécifique de l'orthopédagogue, nous avons voulu dépasser la

description et nous inscrire dans une perspective de recherche causale, à caractère épistémologique ; donnant à ce travail de thèse sa dimension explicative annoncée. La discussion qui suit aborde dès lors l'axe explicatif que nous avons adopté dans le cadre de cette recherche, sur la base des quatre objectifs que nous nous sommes fixée en reprenant dans cette perspective INTERACTOR (*supra.*). Ce modèle, qui porte avant tout sur le parcours canonique du sujet intentionnel en situation d'apprentissage, induit aussi une certaine posture de formateur dans le cadre actantiel pris à A. -J. Greimas. Cette double dimension est, de fait, essentielle à nos conclusions.

a. Effets du process tracing pour la théorie actantielle

Notre premier argument traite le cadre théorique actantiel de l'apprentissage avec cette hypothèse que celui-ci serait en mesure d'explicitier une situation empirique. En d'autres termes, appliquée à notre terrain, la dimension actantielle opérationnaliserait en quelque sorte le rapport entre la Gestion Mentale et notre ensemble de cas, hétérogènes sur le plan interindividuel, des HPI dyssynchrones. Elle pourrait en effet signifier quels seraient les niveaux d'application de la Gestion Mentale qui impacteraient le jeune HPI dans son développement en ce qui concerne la gestion des dyssynchronies notamment. C'est donc ce premier des objectifs³⁵⁹ que nous avons précédemment posés qui nous occupe ici.

A partir des propositions de Greimas et de Linard, nous pouvons donc préciser les modalités de ces interactions d'un point de vue systémique en exploitant les structures diachroniques ou axes de la description pour ce faire. Nous ne reviendrons pas sur nos conclusions compréhensives établies lors de notre analyse en *pattern matching*, mais les exploiterons ici dans une dimension explicative. Nous la développerons en réponses aux objectifs qui rythme ce retour dans cette ultime discussion de nos résultats de recherche. En premier lieu, la Gestion Mentale apparaît comme un outil de diagnostics et d'accompagnements pédagogiques qui, dans le cadre de l'axe du pouvoir, aide à déterminer, lors de dialogues pédagogiques, les besoins du jeune à haut potentiel en relation avec ses dyssynchronies. Elle permet certes une action pédagogique didactique qui cible par la suite ces besoins ; c'est ce que nous avons réalisé en complémentarité de nos actions, mais elle introduit avant tout un travail introspectif avec ce jeune sur la connaissance de soi. C'est vrai pour l'ensemble de nos cas hormis celui d'Alizée qui reste « figée » dans une vision très scolaire de ce travail sur soi. C'est donc la qualité de l'introspection en Gestion Mentale qui est ici en jeu. Notre panel n'a ainsi pas réagi de la même façon à celle-ci. Nous identifions différents niveaux de changements selon les types introspectifs invoqués :

³⁵⁹ Dans le cadre de nos analyses, nous avons fixé quatre objectifs à l'exploitation du modèle structural actantiel de A. - J. Greimas (*cf.* p. 337).

- 1) L'introspection dite méthodique est celle qui affiche le caractère le plus scolaire. Les résultats de ce travail sur soi à partir d'une tâche présentent en effet un caractère similaire pour nos différents cas. Certes ce mode introspectif relève historiquement des travaux d'Alfred Binet mais il s'enrichit, dans la pratique que nous avons choisi d'exploiter, des principes théoriques de la Gestion Mentale. Toutefois il demeure scolaire dans la réception qu'en donne nos cas.
- 2) La pratique de l'introspection régressive ouvre définitivement nos HPI à une interprétation de leurs actions au sein de leur environnements scolaire et familial, engageant dès lors un travail de comparaison qui peut bien être pensé comme condition de la mise en projet, les mettant en projet de faire. Elle nous apparaît thérapeutique ; les cas de Paul, Jules et Manon sont à ce titre exemplaires.
- 3) L'introspection eidétique opère à un autre niveau, parce qu'elle cible les processus intellectuels de l'itinéraire mental mais aussi la structure de projet de sens propre à chacun. La temporalité caractérise cette ultime phase introspective au cours de laquelle la singularité du sujet se déploie. Elle donne au HPI l'accès à son identité parce qu'elle travaille selon nous un souci de soi qui inscrit le jeune dans une pratique de lui-même et de sa gouvernance. C'est cette dimension introspective qui a permis à Marc, Pierre, Romain, Marine et Nicolas de gérer leurs formes de dyssynchronie.

L'autopsie, rendue possible par cette pédagogie, ne produit pas les mêmes effets sur le HPI dyssynchrone selon l'interprétation qui résulte de son auto-analyse. Nous ne pouvons pas dire que la variabilité intellectuelle soit la cause de ces divergences, ni l'environnement dans lequel il évolue. Il s'agit plus selon nous d'un degré de maturité ou d'une situation psychique initiale plus stable qui rendrait la progression introspective plus évidente pour celui qui la pratique. Il y aurait dès lors une certaine façon de mener ce travail, une modulation nécessaire selon les types d'adolescent, selon leur maturité même.

L'axe du vouloir fait de son côté intervenir les objets de quête, développés par Monique Linard dans son adaptation du modèle actantiel au parcours canonique du sujet intentionnel en situation d'apprentissage ; plus particulièrement les objets modaux intentionnels d'abord, et affectifs ensuite, dans la gestion qu'en fait le sujet. Il introduit par conséquent le Haut Potentiel Intellectuel dans son rapport à l'éducabilité cognitive autour de cet axe. Notre deuxième objectif est donc d'exposer quand, à quel moment et pourquoi des processus de transformation se déclencheraient, et autoriseraient une certaine évolution chez cet élève ? Nous avons ainsi remarqué, à l'issue de nos analyses, que l'ensemble de nos cas est concerné par une première observation : un constat de progression si ce n'est de réussite scolaire qui aurait pour origine la restauration du geste de Compréhension et du Paramètre 3 logique (P3), dans le cadre de l'application pratique de la Gestion Mentale. C'est dit autrement qu'il y aurait des effets tangibles, rapides même, qui résulteraient d'une

certaine forme d'intervention pédagogique qui viserait l'éducabilité des modaux intentionnels tels que définis dans le cadre d'INTERACTOR. Cette forme d'interaction engendrerait donc chez l'élève en difficulté une modification cognitive qui se traduirait dans des résultats observables en termes de réussite scolaire. Il semblerait donc que le fait d'éduquer le potentiel cognitif sur le plan des objets modaux intentionnels renforce la perspective de performance dont les objets de valeurs sont porteurs. Ce projet dans le cadre de la quête du sujet individuel s'exprimerait en compétences ou en talents reconnus pour finir. Cette transformation issue d'un « ajustement cognitif » somme toute mineur explicite finalement la raison qui fait que le sujet virtuel puisse devenir un sujet réalisé et/ou reconnu selon les propositions de M. Linard. Il nous semble qu'une autre recherche qui ciblerait ces observations pourrait venir enrichir cette première remarque commune à nos neuf cas ; quoique les cas créatifs ne l'expriment pas aussi clairement. En résumé, l'acceptation de leur prise en charge en Gestion Mentale a mis nos HPI dyssynchrones dans une situation de contrat initial en tant que sujets virtuels, mais c'est l'acquisition finale d'une compétence « académique » qui en a fait des sujets reconnus dans un domaine qui était problématique au niveau de leur vécu scolaire. Huit de nos neuf cas sont ainsi passés par les quatre étapes d'un parcours canonique qui a modifié leurs structures actantielles sur ce plan. Un effet thérapeutique de premier niveau serait par conséquent associé à une meilleure gestion de buts déjà existants. L'adolescent HPI a en quelques sortes trouvé en lui, compris aussi, les moyens de se conformer aux exigences de la logique scolaire.

Ce n'est toutefois pas là le principal ressort de notre étude. Au sein de ce parcours nous voulons avant tout nous arrêter sur la nature de la transformation du sujet virtuel en sujet qualifié. C'est ce niveau de transformation qui amène à notre avis la vraie dimension explicative que nous recherchons. C'est là l'intérêt principal des propositions de Linard appliquées à nos propres recherches parce que l'explication qui en résulte éclairerait en définitive le processus formé tel que défini par Houssaye. L'explicitation qui nous intéresse ne relève donc pas de la simple performance, ni de la reconnaissance. Elle aurait pour origine toute une mise à l'épreuve initiale, une anticipation des possibles aussi, responsable de la transformation du sujet initial virtuel en sujet qualifié. Il faudrait alors comprendre qu'il ne s'agit plus d'une qualification scolaire en termes de réussite mais d'une qualification d'être en capacité d'affirmer un jugement personnel sur une connaissance du soi. Il y aurait là ce que nous considérons être un autre niveau d'effet de la thérapie : la consécration d'un sujet épistémique dans le sens qu'en donne Bourdieu, et qui se construirait autour d'un ensemble de propriétés rendues explicites par l'introspection eidétique lors du profil pédagogique et du suivi qui s'en suit. La compréhension de sa différence par la connaissance de sa structure de projet de sens serait le second niveau d'une thérapie qui vise à modifier les objets modaux affectifs dans le cadre du modèle actantiel. Ce dernier permet par conséquent de dépasser la caractérisation de la praxie pour en saisir l'intelligibilité en se centrant sur l'interaction sujet-objet ; soit le HPI dyssynchrone et

l'éducabilité cognitive lorsque la structure des projets de sens est travaillée par cet élève. Nous allons donc défendre cette position dans ce qui suit.

Lorsque nous avons émis nos hypothèses secondaires dans cette recherche, nous nous interrogeons sur le fait qu'une certaine *tekhne*, issue d'une pratique introspective, pourrait opérer sur l'éducabilité cognitive, qu'elle pourrait aussi agir sur les processus de vicariance et d'inhibition du point de vue neuroscientifique. Il y a certes là une limite opérationnelle à signaler car nous n'avons pas les moyens matériels de vérifier un tel présupposé. Néanmoins l'application de la Gestion Mentale n'est pas sans effets, nous semble-t-il au regard de nos résultats, sur l'hétérogénéité du HPI dans la normalité de sa dyssynchronie d'un point de vue psychologique. D'après nous et dans ce contexte théorique, les modes d'application de la Gestion Mentale pourraient ne pas être étrangers à la transformation du sujet virtuel en sujet qualifié dans le cadre d'INTERACTOR. Nous entendons par ce terme de « mode » non seulement un protocole d'actions que nous avons adapté à nos études de cas, mais également la temporalité de cette action. A partir de nos enquêtes, nous cherchons donc à établir à quel moment la Gestion Mentale a affecté le développement du potentiel individuel, sur le plan psychopédagogique de la connaissance de soi cette fois-ci. Les effets de cette approche se limitent-ils par ailleurs uniquement au court terme, lors de la prise en charge et du suivi, donnant à l'application de la Gestion Mentale un caractère ponctuel, thérapeutique de fait, comme l'ont suggéré certaines recherches (*supra.*), certaines de nos observations aussi ; ou s'inscrit-elle dans une perspective développementale du potentiel dans un plus long terme ? Ne s'agit-il que d'une meilleure adaptation, ou bien, et ce serait une formulation plus intéressante, d'une meilleure adaptabilité ? Terme qui suppose bien un certain pouvoir du sujet, une certaine souplesse. Nous avons opté de traiter longitudinalement nos cas en raison de ce double questionnement pour tenter d'y répondre. De plus, il nous semble que cette action pédagogique particulière de l'orthopédagogue pourrait interférer avec les processus conatifs individuels dans la perspective d'une transformation du sujet, en réponse aux interrogations de la psychologie différentielle.

Aux regards des observations établies à l'issue de nos analyses chronologiques, nous pouvons désormais évaluer l'impact d'une pratique orthopédagogique centrée sur la Gestion Mentale dans ce sens, lorsque l'éducabilité cognitive est l'objet à traiter. Nous sommes désormais en mesure de répondre à ces interrogations grâce aux travaux de M. Linard sur le sujet intentionnel et l'apprentissage. En d'autres termes, nous estimons que cette pédagogie de la connaissance agit au niveau des diverses variantes de l'objet : valeurs, modaux intentionnels, psycho-affectifs et psycho-relationnels, lorsqu'elle vise la conscientisation de la structure de projet de sens par l'apprenant. C'est vrai pour la majorité des cas étudiés. Nous avons en effet observé un travail sur soi, un souci de connaissance de soi plus précisément, certes plus ou moins abouti dans le long terme, mais qui ne peut être ignoré chez les adolescents qui ont participé à cette enquête. Nous avons retrouvé avec

certitude cette dynamique au niveau de l'analyse de cinq de nos cas. Les cas de Paul, Jules et Manon étant plus ambivalents quoique n'excluant pas un certain nombre d'évolutions. Ainsi la gestion, ou les prémices d'une gestion, de la structure de projets de sens individuelle serait la raison pédagogique qui transformerait le sujet virtuel en sujet qualifié. Plus qu'une simple adaptation aux contraintes du milieu scolaire, le pouvoir individuel de verbalisation d'une certaine manière d'être fait que le sujet est en mesure de comprendre et d'analyser sa situation scolaire avec le filtre que lui procure la connaissance de sa structure de projet de sens. Cette démarche compréhensive du Moi serait le gage de l'adaptabilité scolaire pour cet élève. Elle lui procure en effet une souplesse adaptative qui garantit une entrée dans le temps. Ce serait la une des fonctions de la Gestion Mentale, son originalité aussi ! L'épreuve du temps que nous avons sollicitée nous a de fait permis de valider les suites d'un processus de transformation du sujet initié par cette pédagogie. Ainsi il est certain que l'application de la Gestion Mentale sous cet angle est la cause de la reconstruction d'une estime de soi mise à mal par un environnement scolaire et/ou familiale pour les divers cas que nous avons présentés. Lors de nos analyses, nous avons pu constater qu'un certain contrôle exercé sur soi stabilise par ailleurs les diverses formes de dyssynchronie du HPI lorsque leur structure de projet de sens est identifiée puis gérée par ces derniers, quelques soient les particularismes propres à chacun d'eux.

En miroir de la psychologie, nos résultats pourraient finalement valider notre intuition qu'une action éducative interviendrait sur les processus d'inhibition et de vicariance sur le plan cérébral. Un travail pédagogique qui traiterait la structure de projet de sens individuelle pourrait y répondre. Encore faut-il être en mesure de le justifier. Les dernières découvertes neuroscientifiques corroboreraient de fait cette intuition. C'est pourquoi, et bien qu'une certaine prudence soit de mise, nous souhaitons discuter nos conclusions, en les confrontant aux théories de l'intelligence que nous avons développées au début de cette recherche ; toujours dans une approche causale en lien avec la démarche explicative que nous avons développée au niveau de notre étude. A notre avis trois pistes sont à retenir :

- 1) Les travaux d'Olivier Houdé sur le système d'inhibition ou système 3 explique la singularité individuelle en termes de rythme de développement, de variabilité intraindividuelle aussi. Si ce système exerce une fonction d'arbitrage cognitif au niveau du cerveau, l'imagerie cérébrale a pu aussi prouver le rapport entre ce développement et la maturité cérébrale ; soutenant l'importance de la temporalité à ce niveau (*supra.*). Ceci expliquerait la meilleure réceptivité de nos cas de lycéen mais aussi leur évolution, leur progression également dans leur autopsie en Gestion Mentale lors du suivi. Leurs résultats à la clôture de nos enquêtes confirment en effet leurs premières observations pour la majorité d'entre eux. Aussi sommes-nous amenée à croire qu'une éducativité qui viserait un travail introspectif sur soi s'adresse davantage à la population des adolescents, plus susceptibles de pratiquer un exercice de réflexivité sur leurs

modalités de pensée. Ce n'est cependant pas là le seul apport des travaux d'Olivier Houdé et de son équipe de chercheurs du LaPsyDe à notre étude. La reconnaissance de la vicariance individuelle en termes de résistance cognitive pour Houdé alimente également nos réflexions. Rappelons que selon lui ce mécanisme caractérise en effet l'émergence d'une « conscience réflexive » individuelle qui s'exprime par l'inhibition et permet d'apprendre (*supra.*). Le siège de ce processus est lui aussi observable ; la prise de conscience des erreurs laissant en effet une trace visible à l'imagerie cérébrale (Houdé, 2017). Ce que le psychologue nomme le Système 3 du cerveau se situe par conséquent dans le CPVM, zone responsable de la gestion d'un ressenti émotionnel, issu du jeu entre regret et anticipation. L'arbitrage exécutif cérébral qui résulte de ces découvertes est désormais mesurable. Nous avons présenté théoriquement dans la première partie de cette recherche ces avancées neuroscientifiques qui permettraient selon nous de penser autrement l'action pédagogique.

- 2) Le modèle vicariant (1978), défendu par Reuchlin, concerne également et plus précisément cette discussion. En revenant sur le contenu de ce modèle (objectifs et styles de conduite, locus of control, processus de déclenchement et d'arrêt de leur mise en œuvre), nous avons remarqué de possibles liens analogiques entre les éléments de celui-ci et les positions pédagogiques de la Gestion Mentale. Avec Reuchlin, il est notable que la diversité interindividuelle est une des constantes observables chez l'humain. Pour le psychologue, la vicariance relève de la diversité intraindividuelle d'une part, et d'autre part d'une hiérarchie d'évocabilité au niveau des processus intellectuels. Elle justifie la diversité en raison de l'existence de facteurs génétiques ou environnementaux propre à chaque individu. Elle est en définitive source de diversité interindividuelle. De fait, et c'est bien ce que montre notre recherche, à une pluralité de cas correspond une pluralité de profils. Il n'y a pas à proprement parlé de profils types mais un ensemble de caractéristiques qui traduisent la richesse intraindividuelle en termes d'évocations, de gestes mentaux et de projets de sens. Reuchlin déplorait à l'époque l'absence d'un outillage méthodologique en psychologie susceptible d'étudier, non pas la globalité d'un individu, mais son caractère singulier. En effet, selon l'auteur, étudier des processus de différenciation passe par une recentration sur la personne. Or selon lui, les recherches en psychologie n'ont pas abordé cette dimension en raison de la part subjective implicite à ce type de problématique. Tout l'intérêt sur le plan de la praxie pédagogique que nous avons étudiée repose par conséquent d'un côté sur un accompagnement au cas par cas en fonction des besoins individuels de l'élève, et d'un autre côté, et c'est là l'originalité de la proposition, sur un « apprentissage des choix » par l'élève. Il faut comprendre ici une éducation à la connaissance de soi, sur les plans cognitif et conatif de la

psychologie, qui met l'élève en situation de subjectivation. Toutefois, la piste de Reuchlin porte sur une conception encore première de la vicariance.

- 3) La définition d'Alain Berthoz de la vicariance, comme celle d'Olivier Houdé, s'enrichit des découvertes récentes de la recherche. Dans la ligne de Reuchlin, Berthoz conçoit la vicariance dans le cadre d'un concept de simplicité. Dans la perspective de simplifier des situations complexes naturelles, le cerveau humain recherche l'efficacité en sélectionnant, liant ou imaginant des processus qui facilitent l'action (Berthoz, 2013). Dans cette interprétation, la vicariance serait un phénomène cérébral qui privilégie une forme de réflexivité et qui s'inscrit dans la temporalité du vécu individuel. Pour Alain Berthoz, la vicariance est l'invariant du développement humain (*supra.*). Elle est la cause de la diversité sur la base du rapport entre singularité et multiplicité. Une ouverture pédagogique, essentielle pour nous, relève donc de ce concept de simplicité qu'il défend aussi du point de vue pédagogique. Un travail sur le souci d'une connaissance de soi pourrait par conséquent chercher à réguler cette tension due à la vicariance avec cet objectif de promouvoir un élève réflexif. C'est là le cœur de notre recherche. Le choix d'étudier les effets de la Gestion Mentale, plus particulièrement lorsque la structure de projets de sens est engagée, n'est donc pas anodin. L'introspection eidétique réalisée par nos cas sur leur structure de projet de sens a en effet montré qu'ils pouvaient réguler cette tension vicariante. Dans le cadre du modèle actantiel, il semble qu'un certain contrôle, une stabilité également, de cette structure individuelle et personnelle transforme donc un sujet virtuel en un sujet qualifié en promouvant une réflexivité sur les processus intellectuels de l'apprenant, une forme de réflexivité sur soi aussi, un souci de soi en définitive.

D'un point de vue cette fois-ci général, il résulterait de ces divers propositions et constats sur la vicariance une démarche par conséquent pédagogique spécifique. Une visée de maîtrise de cette structure de projets de sens par un apprenant justifierait alors tout un travail clinique pour l'orthopédagogue qui ciblerait le bon fonctionnement, le juste fonctionnement des processus intellectuels individuels lorsqu'ils impliquent la notion d'éducabilité. Elle explique la diversité interindividuelle d'une part, et d'autre part s'applique à la variabilité intraindividuelle de chacun. Par conséquent un travail d'éducabilité à partir de la gestion de cette structure favoriserait pédagogiquement l'élève en grande difficulté scolaire. Croire que la Gestion Mentale agirait sur le Système 3 du cerveau n'est pas utopique à notre avis. Cette pédagogie permettrait grâce au souci de la connaissance de soi qu'elle instaure de déclencher l'arbitrage cognitif du cerveau qui, selon Houdé, s'installe à un certain moment de la vie humaine. L'approche pédagogique qui vise cette forme d'éducabilité, la gestion des projets de sens, en serait alors le catalyseur. Dès lors, la controverse qui oppose la psychologie à la pédagogie sur la question de la préséance (*supra.*) n'aurait, selon nous,

pas de raison d'être. À la suite de nos recherches sur l'éducabilité nous y voyons une complémentarité nécessaire, et la pédagogie de la connaissance de soi, la Gestion Mentale, en serait peut-être le chaînon manquant. Nous comprenons ainsi cette dernière comme une réponse à cette problématique de la pédagogie différentielle. La Gestion Mentale, « pédagogie différentielle » et non plus différenciée, dynamique et formatrice agirait au cas par cas pour qualifier l'élève. Cette perspective offre ainsi à l'étude de nos cas, une généralisation possible d'un point de vue pédagogique.

b. En quête d'une liberté individuelle par l'introspection eidétique

Le statut de la subjectivité serait central pour la démarche clinique de l'orthopédagogue qui viserait l'éducabilité cognitive d'un individu dans une quête de liberté individuelle. Le caractère subjectif impacte en effet les modalités d'apprentissage de l'apprenant, ses processus de subjectivation, comme la relation entre celui-ci et l'orthopédagogue clinicien. Des diverses significations données au concept de subjectivation, nous retenons celles qui consistent à comprendre comment un individu reprend pouvoir sur sa vie à travers l'analyse de ses processus de subjectivation. D'origine sociologique puis développé par la psychanalyse, et la philosophie, ce concept de subjectivation gagnerait à être élargi à la psychopédagogie. A l'origine, ce terme d'origine littéraire faisait référence au fait de devenir subjectif (DHLF, 2012)³⁶⁰. Il a cependant fallu attendre l'année 1991 pour voir évoluer ce concept avec les travaux en psychanalyse sur le « sujet » de Raymond Cahn (1926-). La subjectivation, initialement définie comme une appropriation subjective, s'enrichie alors du principe de sujet « processuel » (Cahn in Richard, Wainrib et al., 2006). L'apport des études sur la psychose et l'adolescence ont en effet redéfini ce terme en tant qu'espace psychique constituable par le sujet, et où s'organiserait le jeu pulsionnel en vue d'un équilibre de la structuration psychique ; entre narcissisme et pulsions d'une part, et liaisons et déliaisons d'autres part. L'appropriation par le sujet de ce jeu est désormais, pour l'auteur, l'objet de l'analyse.

Dans cette perspective, le psychanalyste Steven Wainrib suggère que la subjectivation serait un concept « limite » qui irait chercher « *la complexité d'une auto-organisation* » (Wainrib in Richard, Wainrib et al., 2006, pp. 44-45) visant à articuler l'esprit, le corps et les liens aux autres. En d'autres termes, la subjectivation ne serait plus seulement interne à l'individu mais liée aux relations externes. Il propose dès lors une théorie sur l'architecture de cette dernière. Notre propos n'est pas d'aller plus avant dans l'explicitation de cette démarche psychanalytique mais seulement d'en rappeler les principes ; principes que nous retenons d'une part pour leur conception dynamique des processus de subjectivation, et d'autre part en raison de la place revisitée du praticien/médiateur dans le processus de conscientisation au sein de cette proposition. Nous reviendrons sur ces derniers

³⁶⁰ En référence à André Breton qui l'utilisa en premier lieu dans *L'Amour fou* (1937).

aspects à la fin de cette discussion générale. Dans l'immédiat, nous pouvons désormais profiter d'une approche riche en enseignements sur le plan pédagogique, proposant par là même une mise à distance du sujet dans son fonctionnement par l'appropriation possible, via l'analyse, de ses processus intellectuels. En ce sens, se pose alors la question de l'éducabilité individuelle et plus particulièrement, en ce qui concerne notre recherche, celle de l'éducabilité cognitive sur le plan pédagogique, de sa forme certes, mais aussi des moyens existants qui pourraient être mis en œuvre en ce sens. Or les propositions de Michel Foucault répondraient à notre problématique.

1) De la subjectivation selon Foucault : effets de l'introspection eidétique sur les processus d'individuation.

En philosophie, Foucault insiste sur l'existence d'un sujet à la fois acteur, témoin et objet de la manifestation de vérité. Ce serait donc une nécessité « *d'étudier aussi les formes de connaissance que, au cours des siècles, le sujet a développées et mises en œuvre sur lui-même et à propos de lui-même* » (Foucault, 2013, p. 11). C'est à travers une généalogie du sujet que Foucault développe sa théorie de la subjectivation. Les années 80 voient poindre un nouvel axe de recherche qui caractérisera les dernières années de sa vie : l'étude des actes de maîtrise sur soi que le sujet doit opérer sur lui-même en toute liberté. De son analyse du rapport savoir-pouvoir découle la notion de « régimes de vérité » sur la base de l'Aveu ; une reconnaissance de la faute ou de la faiblesse humaine par le sujet (Foucault, 2012)³⁶¹. En soi, une mutation psychique individuelle de celui-ci découlerait de la pratique de l'Aveu. Il pose ainsi une problématique inédite : Quelle position le sujet occupe-t-il réellement à travers son discours ? C'est pourquoi le propre de la pensée foucauldienne a été d'explorer dans la teneur du discours individuel les effets des processus de subjectivations sur le sujet. Ces processus qui se déploient dans la pensée du sujet sont en effet susceptibles, selon cet auteur, d'être modifiables dans ce qui est un « jeu de vérité » entre savoir subjectif et pouvoir. Lorsque Foucault écrit qu'il s'agit « *d'un art de l'existence qui gravite autour de la question du Soi, de sa dépendance et de son indépendance, de sa forme universelle et du lien qu'il peut et doit établir aux autres, des procédures par lesquelles il exerce son contrôle sur lui-même et de la manière dont il peut établir sa pleine souveraineté* » (Foucault, 1984, p. 317), on peut alors penser le sujet au travers de processus de subjectivation mais dans une perspective d'individuation finalement du sujet.

³⁶¹ Dans son cours de l'année 1979-1980 au Collège de France sur *Du gouvernement des vivants* (2012), l'auteur présente ce concept de « régimes de vérité ». Il exploite cette notion pour interroger le christianisme. Ce cours de 1979 développe à partir de ce concept autour des techniques de l'Aveu toute une analyse sur la place du discours dans le cadre de l'*exagoreusis* ou direction de conscience. Or cette pratique du discours que véhicule la culture occidentale n'est pas sans répercussion pédagogique. Ce n'est que dans les cours des années suivantes (1980-1982) que M. Foucault s'émancipera de la question disciplinaire autour d'une conception très différente sur les usages du discours dans l'antiquité. Il est intéressant de noter que le cours de 79 ne sera publié qu'après la parution de *L'herméneutique de soi* (2001) qui détaille précisément la teneur autre de ceux-ci.

Il y a dans ce concept particulier d'individuation, lorsqu'il se réfère à la psychanalyse plus spécifiquement³⁶², tout un processus de conscientisation de l'individualité que nous souhaitons analyser d'un point de vue pédagogique, dans la perspective de l'éducabilité des processus de subjectivation ; une éducabilité qui serait cognitive, et par le biais de la pédagogie de la Gestion Mentale. En d'autres termes, un sujet gagnerait à saisir le lien entre certains types d'exercices et l'accès à une plus grande autonomie, en suivant ici les principes des philosophes hellénistiques. Cet emprunt et ce détour par M. Foucault nous permettent de distinguer, de façon plus efficace, mais aussi plus originale, les effets de certains processus de subjectivation ; effets qui autoriseraient l'évolution du sujet dans le temps et qui poseraient en outre la question du « devenir-sujet » (Vihalem, 2011, pp. 89-100)³⁶³. Dans la perspective de notre problématique initiale, notre thèse bénéficie par conséquent de cet apport majeur pour tenter d'analyser la recentration sur soi, ainsi que les techniques qui y sont associées, mais aussi pour sonder les effets des processus de conscientisation sur le « sujet processuel » dans la durée. Ce dernier serait, en d'autres termes, éduicable sur le plan cognitif.

Se pose dès lors tout un questionnement sur une « problématique » autour de l'herméneutique. Michel Foucault affirme ainsi, dans une conversation avec Hubert Dreyfus³⁶⁴, le 24 octobre 1980, toute sa réserve vis-à-vis d'une certaine forme d'herméneutique. Il existe en effet « *une tradition dans laquelle une philosophie du sujet s'interprétant lui-même, s'interrogeant lui-même, prétend découvrir une philosophie objective de l'être humain (...). Ce mouvement de l'anthropologie, de l'anthropologisme, ou de l'humanisme, ce renversement, cette tendance perpétuelle et que j'appellerai herméneutique, consiste à découvrir, à chercher, à partir de soi et à partir de son expérience en tant qu'elle est une expérience subjective, quelque chose qui peut valoir universellement comme connaissance objective de l'être humain* » (Foucault, 2013, p. 105). En d'autres termes, il y a dans la tradition occidentale, depuis l'obligation du sacrifice de soi, contenu dans l'examen de conscience, aux diverses technologies du soi de la culture occidentale, tout un mouvement pour objectiver le sujet dans le cadre de cette herméneutique. Pour Foucault dans un premier moment, notamment lors de ses conférences à Berkeley (1980), cette technologisation du soi épistémologique, cette « *exagoreusis* » moderne, est étroitement liée à un système de pratiques de « contrôle » prises à la religion chrétienne (Foucault, 2013). Mais, l'analyse historique du sujet développée par le philosophe lors de ses cours au Collège de France a soulevé une conception des

³⁶² Cet axe défendu par Carl Jung a été développé dans le cadre de nos propositions dans la partie théorique de cette recherche.

³⁶³ Une étude riche du philosophe Margus Vihalem dont les recherches se centrent sur cette question depuis la soutenance de sa thèse en 2009 sur *Le concept de sujet et ses métamorphoses à travers quelques philosophies critiques contemporaines. Les cas de Nietzsche, Deleuze, Foucault, et Badiou* sous la direction d'Alain Badiou.

³⁶⁴ Cette référence est tirée des notes en annexe du texte d'une conférence prononcée par M. Foucault à Dartmouth Collège le 24 novembre 1980. Cette conférence en anglais sur le thème de *Christianity and Confession* est une autre version d'une conférence qu'il a faite à l'Université de Californie à Berkeley les 20 et 21 octobre 1980 : *Subjectivity and Truth*. Ces notes proviennent du texte de cette conférence là et viennent compléter le texte de la version de novembre.

technologies du soi très différente de la précédente. Les philosophes épicuriens, stoïciens ou cyniques de l'antiquité ont en effet montré l'usage d'un ensemble de pratiques autres. Elles visaient à engager l'individu dans un « souci de soi » propre à cette période de l'antiquité, et revisité par Foucault dans son cours sur *L'herméneutique du sujet* (2001), au Collège de France en 1981. Dans ce cadre, Michel Foucault rappelle en effet une tout autre et ancienne ligne d'analyse au travers de son élaboration d'une conception cependant plus moderne et originale du souci de soi. S'il n'est pas au centre de notre démonstration, le philosophe nous a toutefois permis de saisir les enjeux d'un retour à soi qui ne va pas tant dans le sens d'une connaissance de soi, que dans celui d'une subjectivation de soi.

Nous revenons par conséquent sur ce modèle hellénistique et romain dont l'esprit, les pratiques et leurs effets, pourraient nous permettre de généraliser nos résultats à tout élève en difficulté scolaire. Une des phases de l'ascèse, telle que décrite dans ce modèle, implique directement le sujet d'une part, et vise par ailleurs à transformer « *le discours vrai, la vérité en ethos. C'est cela qui constitue ce qu'on appelle couramment l'askêsis, au sens strict* » (Foucault, 2001, p. 398). En d'autres termes, quoique subjectif le discours est ici, à ce stade de l'ascèse, l'outil de l'expression identitaire du sujet. Les exercices, les techniques ascétiques ont alors l'« objectif spirituel » de permettre « *une certaine mutation, une certaine transfiguration d'eux-mêmes en tant que sujets, en tant que sujets d'action et en tant que sujets de connaissances vraies* » (Foucault, 2001, p. 398). Ainsi l'intention et donation de sens conditionneraient la réalisation de cet objectif. Or la Gestion Mentale est, elle aussi, porteuse de cet esprit. Son application au modèle de Linard est à ce titre explicite.

Il y a en effet dans cette pédagogie quelque chose, une autre proposition qui, du point de vue philosophique, n'exclut pas une forme d'herméneutique, autour d'une pratique d'exercices ascétiques qui porteraient non pas sur l'aveu mais sur un discours autre, centré sur un soi qui soit psychique. Sa pratique se construit en effet sur des éléments qui relèveraient en définitive, d'une certaine façon quoique différemment, des *tekhnès* de l'ascèse antique. Non pas de l'ordre de la méditation, des abstinences, ou de l'examen de conscience mais dans le cadre d'une « *tekhnê tou biou (un art de vivre)* » (Foucault, 2001, p. 405), un art de vivre en étant soi-même, et c'est cela que nous a rappelé Foucault. Il y a eu chez les philosophes de l'époque hellénistique et romaine une recherche de techniques « raisonnables » qui était porteuse de liberté et de choix. Il nous semble que l'introspection eidétique, ce travail sur soi sur la structure des projets de sens est bien une pratique ascétique d'un souci de soi contemporain. Dans cette perspective, elle serait une forme d'ascèse individuelle qui justifierait les changements opérés par nos cas. Elle engage en effet le sujet dans une existence pour soi, qui n'est pas sans rappeler le souci de soi d'un modèle hellénistique et romain repris par Michel Foucault dans *L'herméneutique du sujet* (2001). La liberté réflexive du sujet intentionnel serait donc l'objet de cet accompagnement particulier de l'orthopédagogue qui viserait l'éducabilité du potentiel intellectuel. Elle se construirait autour d'une herméneutique originale,

nouvelle et en rupture de la tradition judéo chrétienne. Une herméneutique du sujet, réflexif sur ses différences intellectuelles, et sur la base de pratiques antiques issues de ce modèle longtemps oublié.

2) De Michel Foucault à Antoine de La Garanderie : une heuristique de la recherche

A partir des observations issues de nos études de cas, nous sommes donc désormais en mesure de développer la problématique de l'individuation, hypothétique jusqu'alors quoique centrale pour notre recherche, et dont les propositions pédagogiques de la théorie de la Gestion Mentale sont porteuses. Dans le cadre de nos enquêtes, nous avons traité le HPI dyssynchrone en tant que sujet épistémique dans la définition qu'en donne Bourdieu (1984, *supra.*). La question des différences individuelles n'est donc plus à défendre, elle émaille l'ensemble de ce travail tant théorique qu'empirique. Dans ce contexte, notre problématique initiale portait sur un type particulier de travail introspectif avec un jeune en difficulté scolaire, pas forcément HPI. Nous avons cependant retenu cette population des HPI dyssynchrones, parmi les EBEP, pour infirmer ou confirmer nos intuitions. Cette recherche a ainsi conduit à tout un accompagnement, en orthopédagogie clinique, des différences intra et interindividuelles lorsque l'éducabilité cognitive en est l'objet. Les résultats de nos enquêtes ont montré par la suite, vis-à-vis des HPI dyssynchrones, qu'une prise de conscience réflexive³⁶⁵, en tant que dépendante d'une maîtrise des projets de sens, de leurs différences cognitives individuelles, développée sur eux-mêmes lors de leur autopsie, a permis une rescolarisation. Ce résultat propre à une certaine catégorie d'EBEP n'exclut pas selon nous les autres élèves en grande difficulté scolaire, mais sert plutôt d'exemple lorsque la visée pédagogique est de traiter le sujet épistémique réflexif. Cette présentation de nos observations avance en définitive, autrement que par la théorie, la question de l'individuation du sujet. L'individuation dans sa dimension psychologique a en effet cette idée que l'individu, bien qu'il soit entier et indivisible, est en mesure de se développer sur la base de ses différences, reconnues et acceptées (*supra.*). Cette prise de conscience de sa différence vis-à-vis des autres lui permet d'affirmer son identité. Il nous semble bien que ce sont ces mêmes processus d'individuation qui, dans le cadre de l'introspection eidétique, ont permis à nos cas de se gérer, stabilisant leur structure de projet de sens, négociant avec leurs environnements, et affirmant leur identité d'élève du point de vue pédagogique. En définitive, l'individuation fait que l'élève accéderait par là même à sa liberté d'être. Second effet de notre recherche, c'est ce constat d'individuation de l'élève sur le plan pédagogique que nous souhaitons expliciter dans nos conclusions.

Sur la base de l'analyse psycho-réflexive d'Albert Burloud, mais autrement, Antoine de la Garanderie défend en ce sens la liberté thématique de l'individu. Il entend par là la capacité que celui-

³⁶⁵ Pour reprendre les termes d'Houdé

ci a de « *se comprendre soi-même dans son pouvoir être* » (de La Garanderie, 1997, p. 110). Nous reprenons cette citation ici (*supra.*) parce qu'elle est exemplaire de sa pensée, et parce qu'elle anime les propositions pédagogiques dans l'ensemble de son œuvre, depuis sa thèse de 1969. Il ne s'agit pas d'une autre théorie des tendances du point de vue psychologique. Il ne s'agit pas non plus d'une nouvelle théorie de la conscience du point de vue philosophique. Nous avons introduit la posture d'Antoine de La Garanderie sur cette double dimension prise à Burloud, et ses limites (*supra.*). La proposition du pédagogue est en effet nouvelle, innovante pour l'époque, et pédagogique. Elle s'inscrit dans une sorte de « rationalité intermédiaire » entre psychologie et phénoménologie (Gaté *in* Gaté et Payen de La Garanderie, 2007). C'est cette pédagogie de la connaissance de soi que nous avons mise à l'épreuve de notre recherche de terrain : une recherche action issue d'une pratique professionnelle auprès de jeunes en grande difficulté scolaire, et dans le cadre de notre propre clinique de l'orthopédagogie ; une praxie qui est à l'origine de notre engagement envers la recherche universitaire et qui motive nos travaux sur l'éducabilité cognitive du potentiel intellectuel.

Tout l'intérêt de la démarche pédagogique d'Antoine de La Garanderie relève de cette action possible sur le potentiel intellectuel ; une action tout à la fois particulière et singulière en ce sens qu'elle induit la liberté thématique du sujet. Le Je pour cet auteur est thématique parce qu'il relève d'une prise de conscience par le sujet de l'« état psychologique » de son moi, résultant de tendances personnelles, plus précisément de forces d'action : schèmes et thèmes, sur lesquels influe le monde extérieur. Le Je représente alors la conscience thématique individuelle, et une analyse compréhensive par l'élève de cette conscience dite immédiate le libérerait de ses difficultés ; sa liberté étant, de fait, limitée par tout un contexte socio-culturel comme expérientiel. La démarche compréhensive qui vise non pas un soi individuel en termes de vécu mais le moi individuel est un absolu pédagogique de la Gestion Mentale. Elle vise l'« ordonnance des thèmes » (de La Garanderie, 1969), ou dit plus tardivement la « structure de projets de sens » (de La Garanderie, 1990) ; objet précisément de nos études de cas.

C'est en effet dans sa thèse de 1969 qu'Antoine de la Garanderie, sur la base des théories des tendances et de la conscience de Burloud, défend son propre point de vue. Il reprend de fait la proposition de son maître sur l'analyse psycho-réflexive mais pour mieux l'enrichir avec ce nouveau motif de liberté thématique. Selon Burloud, les processus intellectuels se répartissent en thèmes et en schèmes. Ils sont des tendances psychiques qui fondent la pensée humaine. Dans cette conception cognitive, le thème est une force mentale, une « énergie affective », une tendance individuelle pour le dire autrement, qui engendrent des jugements, des opinions (Burloud, 1938). Les thèmes sont par conséquent pour Burloud à l'origine d'une thématization du sujet. Mais si le psychologue insinue une ouverture philosophique, elle reste au demeurant indéfinie. Avec A. de La Garanderie, ces théories vont bénéficier d'un apport phénoménologique particulier. Il constitue l'originalité des propositions

pédagogiques de la Gestion Mentale auprès de l'élève en difficulté lorsque le phénomène de conscience est évoqué sous l'angle de la liberté. La conscience thématique est liberté de conscience et devient le thème central. En miroir de la vicariance, de l'inhibition, ce phénomène explicite finalement les choix individuels. Ils sont issus des pressions affectives, d'un processus de sélection et d'un processus d'assimilation subjective. Ils initient la mise en place d'habitudes psychologiques, observables par le sujet qui s'introspecte dans le cadre de la Gestion Mentale. Cette explicitation du phénomène de conscience s'inscrit dès lors dans la subjectivité de l'analyse psycho-réflexive et dans la vérité d'un discours personnel. La défense du thème, initié en 1969, par Antoine de La Garanderie aboutit aux projets de sens et leur structuration en 1990. Son ouvrage sur *Pour une pédagogie de l'intelligence, Phénoménologie et pédagogie* verrouille en définitive tout un cheminement qui conduit à une démarche pédagogique teintée de phénoménologie. C'est cette démarche que nous avons voulu éprouver sur le terrain du HPI dyssynchrone, et souhaitons élargir à l'ensemble des EBEP ou des élèves en grandes difficultés scolaires.

Une prise de conscience cognitive et personnelle résulte de l'introspection eidétique de nos cas, non pas celle d'un soi impacté par son histoire, mais une compréhension d'un moi psychique. C'est parce que je me comprends dans mes différences intellectuelles, que je m'accepte dans mes différences de fonctionnement intellectuel, que je respecte aussi mes stratégies, ma propre structure de sens, que je suis en mesure de produire des jugements, d'exprimer mes opinions. Un parcours réflexif certainement nouveau, original aussi, que nos cas ont expérimenté au cours de leur suivi. Cette forme autre d'analyse psycho-réflexive qui porte plus spécifiquement sur les thèmes, en d'autres termes la structure individuelle de projets de sens, souligne, instaure ou renforce, à notre avis, les processus d'individuation du sujet. Il y a de fait quelque chose dans la recherche d'Antoine de La Garanderie, un dessein, une démarche également, qui viserait une « généalogie du sens ». Pour son fils, cette dernière s'articulerait dans un jeu entre « intention » et « donation » (Payen de la Garanderie, 2011). Par intention, il entend un chemin de connaissance individuelle ; par donation un chemin de liberté par une réflexion sur moi. En deçà du *cogito* traditionnelle, pré-réflexif pour l'auteur, le sujet conscientise des intentions de sens qui lui sont propres. Avec la donation de sens, il est en mesure d'agir, de choisir aussi librement. Il y a alors cet éveil d'une conscience « intentionnelle » que nous avons pu observer chez huit de nos cas. L'introspection eidétique autorise en définitive une réflexion ontologique chez le sujet. Il y a, aux vues de nos observations sur la pratique de la Gestion Mentale, un rapport qui s'installe entre une forme de subjectivité et un discours sur soi dans le cadre de l'individuation de l'élève. La proposition d'Antoine de La Garanderie entend en effet surmonter la dichotomie entre sujet connaissant et sujet actif. Parce que ce même sujet est acteur de lui-même depuis la donation de sens jusqu'à l'initiative d'agir, cette intention s'exprime dans une réflexion de

nature herméneutique, rendue possible par l'introspection eidétique. Ce niveau introspectif est donc le « nœud », la méthode que nous avons proposée aux HPI dyssynchrones.

En définitive, nous voulons croire que la Gestion Mentale, en termes d'éthique et de pratiques, pourrait évoquer le modèle hellénistique et romain. Selon nous, il y aurait dans cette pédagogie de l'éducabilité cognitive une démarche herméneutique nouvelle et innovante vis-à-vis d'un sujet réflexif dans sa singularité. D'un côté, elle ne cherche pas à en modéliser les résultats à tous les sujets comme on le ferait en psychologie piagétienne, reproche également fait par Foucault à la pédagogie développementale (Foucault, 2013) ; c'est là les apports des avancées de la recherche en psychologie différentielle, et nous dirions son originalité : faire du cas particulier la norme. De l'autre, on ne peut pas non plus considérer que le sujet soit objectivé par cette pédagogie. Le principe de l'introspection eidétique exclut tout à fait cette possibilité. Il s'agit là d'un travail individuel et personnel sur soi, un exercice d'individuation, un exercice de soi. Elle propose assurément un discours sur soi pour se réapproprier les modalités de son fonctionnement psychique, une pratique en définitive ascétique de l'autopsie. Elle serait ainsi l'outil d'un mode d'expression subjective du souci de soi, d'un processus de subjectivation dont l'expression est la liberté thématique individuelle.

c. Gouvernance de soi dans le cadre orthopédagogique

Par ailleurs, et c'est un nouvel effet que nous voulons maintenant développer : non plus celui d'un retour sur soi mais celui d'une ouverture au monde sous la forme d'une reconnaissance et d'une acceptation des différences d'autrui ; un résultat imprévu de cette recherche qui, en ce sens, nous a surpris à l'issue de nos analyses, pour cinq des cas enquêtés. L'analyse généalogique du sujet de Foucault, là également, nous permet une autre généralisation. Retenons en premier lieu que, dans la proposition du modèle hellénistique et romain, le souci de soi est entièrement axé sur « *la notion de conversion à soi-même* » (Foucault, 2001, p. 237). Il a cet intérêt que d'un côté il concerne l'être du sujet dans son entièreté mais aussi que, de l'autre, le sujet est perçu dans sa temporalité. Ainsi cette conversion ne s'inscrit pas dans le seul présent de celui-ci mais elle est le phénomène d'une vie. Foucault insiste sur la notion de déplacement que ce modèle véhicule ; un déplacement qui en termes de nature traite le sujet mais qui implique aussi un retour vers quelque chose. Un pilotage au cours d'une vie, pour reprendre la métaphore marine du philosophe, vers un objectif qui ne se réalise pas sans savoir ni technique. Et l'activité qui résulte de ce pilotage c'est le gouvernement de soi que Foucault aborde en ces termes : « *vous voyez que, dans cette pratique du soi, telle qu'elle apparaît et se formule dans les derniers siècles de l'ère dite païenne et les premiers siècles de l'ère chrétienne, le soi apparaît au fond comme le but, le bout d'une trajectoire incertaine et éventuellement circulaire, qui est la trajectoire dangereuse de la vie* » (Foucault, 2001, pp. 239-240). Il y a donc chez les philosophes de la période hellénistique toute une réflexion sur la notion de gouvernementalité qui

passerait certes premièrement par une connaissance de soi, mais qui deuxièmement impliquerait aussi une certaine conduite vis-à-vis du monde. Mais alors laquelle ?

Foucault a voulu rappeler dans la leçon du 17 février 1982, que dans ce moment particulier de l'époque hellénistique, l'impératif delphique du « se connaître soi-même », récupéré d'abord par le modèle platonicien, avait pris une visée très différente. Il faut en effet comprendre que pour les épicuriens, les cyniques et les stoïciens de cette époque « *l'analyse du pouvoir comme ensemble de relations réversibles – doit se référer à une éthique du sujet défini par le rapport de soi à soi* » (Foucault, 2001, p. 242). La notion de conversion à soi est en effet reprise selon une tout autre dimension que celle de la réminiscence, l'âme qui se saisit de son être. Dans le modèle hellénistique et romain, il y a en effet toute une trame politique et sociale à concevoir au travers des « *relations de pouvoir-gouvernementalité-gouvernement de soi et des autres-rapport de soi à soi* » (*idem.*) et certainement pas une autofinalisation du rapport à soi. Par la conversion à soi, ces philosophes entendent non pas un retour sur soi en tant que domaine de connaissance, non pas un déchiffrement psychique individuel, mais un discours particulier et vrai sur le sujet dans le cadre du souci de soi.

Cette première remarque en amène une autre qui porte quant à elle sur l'effacement historique de ce modèle qui diffère fondamentalement sur le plan de l'éthique des modèles qui lui succèdent. Le modèle chrétien, ou modèle de l'exégèse, a en effet enfermé le sujet dans une pratique de l'aveu très différente parce qu'exploitant un discours construit sur la base du renoncement à soi, d'une investigation de soi aussi mais dans une perspective de contrôle sur le plan des institutions. Comme le précise Foucault se sont là des pratiques qui ne furent pas sans avoir influencé par la suite les « sciences de l'esprit » du monde moderne. Or paradoxalement, si cette culture judéo chrétienne a occulté l'éthique et les pratiques d'un modèle hellénistique et romain, celui-ci est aujourd'hui à la source de toutes ces nouvelles propositions modernes de recentration sur soi ; toutefois la conversion à soi ne relève plus alors d'une normalité sociale mais des individus eux-mêmes qui évoluent au sein de leur société. Il y a donc pour Foucault comme un « raté » de la pédagogie dans l'effacement de préceptes qui visaient en premier lieu la vérité du sujet sur le plan social.

A l'origine de ces préceptes, il faut se référer à tout un raisonnement notamment des stoïciens. Et, en ce qui concerne notre propre analyse sur l'éducabilité cognitive, plus particulièrement à la conception du souci de soi chez Sénèque que Foucault a pour ainsi dire exhumée au cours de la deuxième heure de son cours du 17 février. Il s'agissait en tout premier lieu de bien comprendre que « *tout le jeu, tout l'enjeu de ce mouvement, c'est précisément de ne jamais perdre de vue aucun des éléments qui caractérisent plus particulièrement encore la situation qui est la nôtre, au lieu même où nous sommes* » (Foucault, 2001, p. 270). Avec cette posture stoïcienne particulière le monde, le rapport au monde, l'être au monde fondent le sujet de vérité. Mais avec Sénèque cette posture que le sujet adopte doit être de l'ordre d'une « *vue plongeante de soi sur soi qui englobe le monde dont on*

fait partie et qui assure ainsi la liberté du sujet dans ce monde lui-même » (p. 271). Autrement dit il ne peut y avoir de sujet de vérité que dans son rapport à soi mais aussi aux autres³⁶⁶. Et c'est ce qui nous interpelle dans cette proposition de Sénèque, présentée par Foucault, parce qu'elle définit et généralise la condition d'un sujet de vérité qui soit au demeurant réflexif. Et c'est bien cela qui nous occupe plus principalement dans cette recherche. Selon Foucault, chez Sénèque, il s'agit en effet et avant toute chose d'« *établir et fonder l'identité du sujet, sa singularité et l'être stable du moi qu'il constitue* » (p. 294) dans son rapport au monde qui l'entoure. Il n'y a pas de principes de remédiation, ni de correction de la différence dans cette conception stoïcienne, mais bien la restauration par la connaissance de soi et des autres, de « ma différence » et une acceptation de « leurs différences », une posture qui conditionnerait en définitive une stabilité du Moi.

Dans son cours du 24 février 1982, Foucault insiste encore et montre que cette démarche représente pour Sénèque une « *modalisation du savoir des choses* » (Foucault, 2001, p. 295), une connaissance du monde ou *mathesis*, une modalité spirituelle pour être plus précise. Elle sous-tend par conséquent, pour ce philosophe, un savoir spirituel qui se construit autour de quatre conditions qui sont fondamentales. Elles découlent l'une de l'autre : la première concerne le déplacement du sujet qui doit se saisir des choses à la fois dans leur réalité et leurs valeurs, dans leurs relations aussi et leur place à l'intérieur du monde, soit en s'en distanciant soit en descendant par l'analyse jusqu'à elles. Cette première condition est nécessaire pour que le sujet soit ensuite en mesure 1) d'en comprendre les sens, 2) de les analyser en toute liberté. A partir de ce savoir spirituel, ce sujet est alors capable d'effectuer son « *héauto-scopie* », une autopsie qui lui permette d'identifier la « *vérité de son être* ». La quatrième et dernière condition vise qu'il puisse trouver en lui « *dans sa liberté un mode d'être qui est celui du bonheur et de toute la perfection dont il est capable* » (p. 295). Ce sont bien là les étapes d'une démarche de liberté, défendue par Sénèque, et que rappelle Foucault dans ses cours à partir des années 80. Si le souci de soi s'est en effet effacée dans le temps, il nous semble que les objectifs de la pratique de la Gestion Mentale dans le cadre de l'orthopédagogie viennent replacer, dans le contexte pédagogique inclusif actuel, tout un état d'esprit pris aux stoïciens lorsque qu'il s'agit d'éduquer l'élève. Et un des effets de cette forme de pratique pour ce dernier est de se découvrir cognitivement libre par ce savoir, à la fois dans son monde et par son mode d'être vis-à-vis des autres.

Certes, à cette époque de l'antiquité, les exercices ascétiques différaient mais, du point de vue de l'éducabilité cognitive, il est intéressant de se saisir de l'essence de leurs modalités. Foucault avance lors de la dernière heure de son cours du mois de mars 1982 que « *l'ascèse philosophique, l'ascèse de la pratique de soi à l'époque hellénistique et romaine a essentiellement pour sens et*

³⁶⁶ Sénèque défend ce point de vue dans la *Consolation à Marcia*, texte écrit probablement à la fin de 39 ou au début de l'année 40 (selon Grimal, cité par Foucault, 2001, p. 275, note 22).

fonction d'assurer ce que j'appellerai la subjectivation du discours vrai. Elle fait que je peux moi-même tenir ce discours vrai, elle fait que je deviens moi-même le sujet d'énonciation du discours vrai » (Foucault, 2001, p. 316). Cet « état de subjectivation » individuel est donc rendu possible par l'accessibilité au discours vrai du maître grâce à divers exercices. Or la lecture de ces divers exercices : écoute et silence, *hupomnêmata* ou carnets de notes, lire et reconnaître dans le sens traditionnel de l'*anagnôskein etc.*, cités par Foucault dans son cours de 1982, démontre en effet d'une part un travail de soi sur soi, et d'autre part les effets dans la durée d'un accompagnement. Nous reviendrons dans l'ultime partie de cette conclusion générale sur la place de l'autre dans l'accompagnement. Ici, c'est le souci de méditation dans l'ascèse qu'il faut comprendre en premier lieu. Il implique une réflexion sur soi « *fin et objet d'une technique de vie,* » (p. 317) dans la temporalité du vécu humain. Premièrement, ce sont ces exercices, qui promeuvent un modèle d'auto-formation tout au long de la vie, qui opérationnalisent cette médiation subjective, pratique en soi de liberté. Deuxièmement, dans la perspective de l'ascèse hellénistique que rappelle Foucault, le souci de soi s'oriente plus spécifiquement « *vers le souci de sa stabilité dans des situations adverses* » (Vincent, 2015, p. 85) ; soit une maîtrise de son rapport à l'extériorité. Nous rejoignons l'analyse d'Hubert Vincent³⁶⁷ sur les fonctions, et les visées de ces exercices. C'est dire ainsi que « *le point d'impact de l'effort ne réside pas dans un souci de transformation, modification, changement du monde ou même de soi. Il semble plutôt être dans une très grande attention au rapport à la relation même, à ce qui risque d'arriver dans le présent* » (*idem.*) ; pas de remède, ni de transformation donc mais cette notion de maîtrise de soi par la pratique, de conversion à soi pour le dire autrement, qui stabilise une vie. En d'autres termes, il y a dans cette proposition ascétique, dans cette pratique de la méditation encore, une forme de gouvernance de soi.

Or, les exercices d'introspection, réalisés lors des différents dialogues pédagogiques que nous avons pratiqués avec nos cas en Gestion Mentale, relèvent de cette même forme d'exercices acétiques quoique qu'à l'oral. Ils ont bien cet effet de gouvernance de soi auprès de nos cas les plus aboutis. Cette dimension, qui fait de la méditation un art de vivre selon les anciens, n'est donc pas étrangère à la praxie que nous étudions. Nous avons été amenée à constater des effets en ce sens concernant certains de nos cas lorsqu'ils agissaient sur leur structure de projet de sens du point de vue de la Gestion Mentale. Nous l'avons montré aussi avec ces études longitudinales. Une forme certaine de gouvernance de soi dans la durée résulte du travail introspectif de certains de nos cas. Ceux-ci montrent alors un nouveau regard de soi sur soi, une prise de recul aussi par la distanciation réflexive que procure l'auto-analyse pédagogique de son moi cognitif. C'est là un point essentiel pour nos

³⁶⁷ Cette citation est prise à un article, hommage aux travaux de Foucault sur la base d'un des textes de *Dits et écrits*, sur « L'écriture de soi ». Foucault M. (1983). *Dits et Ecrits*, tome IV, texte n°329 : « L'écriture de soi », Corps écrit, n° 5 : L'Autoportrait, février 1983, pp. 3-23. <http://libertaire.free.fr/MFoucault248.html>

recherches sur l'éducabilité cognitive. A travers l'exemple du HPI dyssynchrone, la pratique orthopédagogique de la Gestion Mentale autoriserait une reconnaissance, une acceptation et une gestion de soi chez l'élève via la forme d'ascèse que propose l'introspection eidétique, pratique pédagogique de liberté dans le cadre d'un souci de soi revisité. De ce point de vue et en ce qui concerne notre recherche, ces quelques idées prises à Foucault sur l'individuation, sur la gouvernance de soi, ont donc pour visée de se réapproprier finalement d'anciennes modalités philosophiques de gestion de soi mais par une autre forme de discours de soi, pédagogique et cognitif cette fois. Nous pensons par conséquent que les effets de l'action orthopédagogique de la Gestion Mentale dans la réalité sociale de l'Elève à Besoins Educatifs Particuliers, décrocheur ou en grande difficulté scolaire qu'il soit HPI ou autres ; **quatrième et dernier objectif** que nous nous étions fixée en ouverture de nos analyses, sont bien réels. Généraliser cette expérience pédagogique de la pratique de l'orthopédagogue aux élèves en grande difficulté serait par conséquent de l'ordre du possible dans une perspective scolaire inclusive.

d. Posture de l'orthopédagogue en termes de médiation

Dans cette ultime section, nous adoptons un nouvel angle d'explicitation portant non plus sur le sujet mais sur la posture de l'orthopédagogue. Notre propos ici est d'étendre nos résultats à une forme de pratique plus générale de l'orthopédagogie en France. Dans la perspective de gérer autrement les difficultés scolaires, nous nous demandons si, dans le contexte de cette spécialisation professionnelle originale, innovante peut-être en France, la proposition pédagogique que nous défendons dans cette recherche ne pourrait pas être exportable, généralisable aussi, à la pratique de l'orthopédagogue français au quotidien. En effet, nous voulons répondre ici au **troisième des objectifs** que nous avons soulevés précédemment, soit : comprendre comment, de quelles manières, l'orthopédagogue clinicien agirait auprès d'un sujet actif dans le contexte inclusif français. Nous traiterons par conséquent le statut de l'orthopédagogue clinicien en premier lieu. Mais dans un deuxième moment, nous reviendrons plus spécifiquement sur la nature de la posture de celui-ci.

Pour huit de nos cas, notre accompagnement d'orthopédagogue clinicien qui a visé l'éducabilité cognitive de l'élève HPI dyssynchrone est allé de la thérapie pour Paul, Jules et Manon à une forme certaine de médiation. Or cette médiation a la spécificité d'amener cet Elève à Besoins Educatif Particulier (EBEP) à s'introspecter sur plusieurs niveaux. Si pour Paul un certain travail cognitif sur soi résultant de cette médiation est indéniable, Marc, Pierre, Romain, Marine et Nicolas ont dépassé ce premier stade. Clairement les résultats qui les concernent ont montré le statut particulier de l'orthopédagogue qui pratique l'introspection eidétique par le biais du dialogue pédagogique ; tout à la fois anthropologue et clinicien vis-à-vis du HPI dyssynchrone dans son travail sur soi, son autopsie et sa gouvernance. Nous n'avons volontairement pas exploité l'axe de la

transmission du modèle actantiel d'A. -J. Greimas lorsque nous traitons les effets de la praxie de la Gestion Mentale sur le sujet. Cette étude qui visait en premier lieu une évolution, des changements aussi, du HPI dyssynchrone ne s'y prêtait pas. Toutefois, il résulte de l'ensemble de ces monographies quelque chose de plus, une constante pédagogique qui a trait à la pratique orthopédagogique lorsqu'elle se centre sur l'interaction « formé (HPI)-objet (éducabilité) ». L'orthopédagogue qui intervient dans le cadre du processus former du triangle pédagogique (Houssaye, 1992) s'installerait en définitive non pas dans une transmission de savoir mais dans une médiation cognitive vis à vis du HPI dyssynchrone. Il interférerait aussi indirectement avec la famille de celui-ci ainsi qu'avec son environnement scolaire lorsque les effets de cette médiation se concrétisent par une manifestation de gouvernance chez le sujet accompagné.

Ce modèle fonctionnel permet finalement d'outrepasser la praxie de l'orthopédagogue pour en saisir l'intelligibilité. Il est désormais évident que la pratique de l'éducabilité cognitive que nous avons adoptée a eu pour effet d'infléchir sur la médiation la posture du praticien qui la réalise. Dans ce contexte, la médiation orthopédagogique dans le cadre de l'axe de la transmission inscrit à notre avis l'élève dans un processus mimétique éducatif tel que défini par Christophe Wulf (2003). Cette médiation qui se construit sur une « guidance introspective » stabilise en effet l'élève avec lui-même et tend à le positionner vis-à-vis de l'autre dans sa différence. En ce sens, il devient dès lors un sujet réflexif historico-culturel. Du point de vue de l'anthropologie historico-culturelle (*supra.*), c'est là le statut particulier, nous semble-t-il, de la médiation orthopédagogique que nous avons testée. Elle vise à restaurer un sujet intentionnel en situation d'apprentissage. Ainsi il y aurait dans cette proposition de praxie pédagogique une visée sur l'épistémologie de l'apprendre qui serait différente, nouvelle aussi, du fait du statut anthropologique de l'orthopédagogue. Dans le cadre d'une démarche inclusive, l'orthopédagogue clinicien qui utiliserait les apports de la Gestion Mentale à l'éducabilité cognitive dans ce cadre aurait pour finir un rôle de médiateur. Son action se traduirait par un accompagnement à l'introspection qui viserait l'individuation du sujet et qui relèverait également du souci de soi.

Cela nous amène par conséquent à définir le statut plus général de cette médiation sur la base de deux propositions systémiques que nous avons retenues sur un plan jusqu'alors théorique : Le MDDT 2.0³⁶⁸ de François Gagné d'une part, et d'autre part la position de Maryvonne Sorel sur le statut du pédagogue au sein de son « schéma des interactions entre les différentes variables de la situation pédagogique » (*supra.*). Si le premier concerne le développement intellectuel du haut potentiel, le second pourrait installer la fonction de l'orthopédagogue clinicien dans une globalité sociale. Dans ce double contexte, et afin de généraliser nos résultats à la pratique de l'orthopédagogue français, nous présenterons les apports de ces recherches qui viennent enrichir nos conclusions :

³⁶⁸ L'analyse qui suit renvoie à la schématisation du MDDT 2.0 dans la Partie I, chapitre 2.1.c, ainsi qu'à la note de bas de page n°117 qui justifie notre décision de nous en tenir aux versions 2.0 et 2.1 de ce modèle.

- La structure du modèle du MDDT 2.0 nous a influencé par sa position contextualiste. La réflexion de son auteur sur le processus développemental de l'intelligence du HPI qui, à partir de ses habiletés naturelles, l'amène à exprimer une ou des compétences, si ce n'est des talents, a constitué un des pôles de référence de nos recherches sur l'intelligence de notre population d'étude. Il inscrit en outre le haut potentiel dans une temporalité où le développement est progressif. Les catalyseurs environnementaux (E) : milieu, personnes et ressources, et intrapersonnels (I), au niveau de la gestion des objectifs, interviennent dans ce contexte. Or parmi les catalyseurs intrapersonnels ce sont les éléments de motivation (IM), de volition (IV) et de connaissance (IW)³⁶⁹ qui permettent au sujet une mise en activité ; engendrant un investissement personnel afin de progresser. Ce processus développemental induit donc un apprentissage et une systématisation de ce dernier, auxquels le modèle actanciel d'A. –J. Greimas et son développement par M. Linard semblent bien répondre. Quoique la question de l'adjuvant nécessaire pour que la motivation se transforme en volition reste cependant en suspens chez Gagné. Quelles seraient dès lors les options susceptibles d'y répondre ?

L'application de la Gestion Mentale dans le cadre de la pratique de l'orthopédagogue pourrait être une des solutions probables pour deux raisons : la première est liée au statut de l'orthopédagogue clinicien qui l'emploie et qui aurait dans ce modèle un rôle de catalyseur environnemental en tant que Personne (EI), la seconde repose sur le statut de ressource pédagogique (EP) certain pour cette théorie. Le hiatus dans le modèle du MDDT 2.0 (et les suivants) serait de fait celui de l'éducabilité cognitive car dans cette proposition, aucun lien explicite, ou encore fonctionnel, ne relie les catalyseurs entre eux. Ainsi les ressources pédagogiques n'agissent pas clairement sur les catalyseurs intrapersonnels ; le principe d'éducabilité cognitive est de fait absent de ce modèle. Il n'y a pas non plus de reconnaissance d'un personnel non-enseignant dédié à cette action. Peut-être est-ce là l'origine de la suppression de la Connaissance dans la dernière version du MDDT de 2020 (Gagné, 2021).

Nous voulons par conséquent ouvrir la porte avec les résultats de nos recherches à une possible reprise de ce modèle qui intégrerait les pratiques liées à l'éducabilité cognitive dont celles de l'orthopédagogue clinicien. Dans ce cadre, la médiation orthopédagogique agirait en définitive sur les différents domaines de la connaissance de soi et des autres, de la motivation et de la volition lorsque cette médiation cible l'introspection. Nous considérons en conséquence qu'elle serait le facteur qui permettrait l'émergence des processus développementaux signifiés par F. Gagné ; se traduisant en reprise d'activités, investissement personnel et progrès chez le HPI dyssynchrone. Nos résultats sont sans ambiguïté à ce sujet :

³⁶⁹ Ce modèle canadien a été publié dans les deux langues du pays. Les acronymes de ce schéma relèvent de l'anglais.

il est donc certain qu'une médiation orthopédagogique qui privilégie l'introspection, notamment eidétique, influe sur les catalyseurs intrapersonnels. Elle viendrait par conséquent combler ce hiatus que nous avons relevé.

Deuxième remarque. Dans la définition que Gagné en a donnée, nous pensons que le modèle du MDDT parce qu'il est avant tout un modèle psychosociologique pourrait être applicable et généralisable dans son fonctionnement à l'ensemble des élèves. Parce qu'il analyse précisément dans un contexte psychosocial l'impact environnemental, il autoriserait une médiation éducative centrée sur la psychologie de l'élève. La position contextualiste de F. Gagné, concernant ici le HPI, pourrait positionner la médiation de l'orthopédagogue dans une dimension plus systémique du fonctionnement individuel. Elle n'exclut pas selon nous son application à l'ensemble des élèves en grande difficulté ou en échec, avec comme objectif de les ramener dans le cadre scolaire, et dans une perspective inclusive. La médiation de l'orthopédagogue dans le cadre du MDDT 2.0 rendrait possible en définitive une réinsertion scolaire, et confirmeraient cette possibilité d'élargissement de nos cas à une multitude de sites.

- C'est avec le rappel du paradigme de l'éducabilité cognitive, selon les termes de M. Sorel (1994, *supra.*), que nous ouvrons cette seconde discussion. Selon cette auteure, la valeur heuristique des démarches constructivistes à propos de l'éducabilité du potentiel intellectuel est significative, quoique les effets de leur expérimentation, en réponses aux hypothèses qu'elles ont soulevées, certains. Selon Sorel, il y a en effet dans la mouvance de l'éducabilité cognitive une récurrence quant à l'absence de fondements théoriques en ce qui les concerne. Son étude relève par ailleurs que les champs d'action des pédagogies de l'éducabilité cognitive varient selon qu'elles se réfèrent à la didactique, au relationnel, au personnel ou au social. Or nous avons montré dans cette recherche que, d'un point de vue théorique, d'une part le champ conceptuel de la Gestion Mentale était bien établi, que d'autre part la profession d'orthopédagogue clinicien possédait également son propre cadre ; entre autres au Québec. Du point de vue empirique, nous avons opté d'analyser les effets de l'application de la première mais dans le cadre de celle de l'orthopédagogue clinicien en France, plutôt que de nous arrêter à la seule analyse de l'action de la pédagogie d'Antoine de la Garanderie. Cette orientation nous permet de situer l'orthopédagogue dans le cadre du modèle systémique de Sorel mais de façon originale. En effet si la Gestion Mentale vise le champ personnel du point de vue pédagogique, le champ relationnel est aussi concerné lorsqu'il s'agit de médiation orthopédagogique.

Si dans un premier temps nous nous sommes arrêtée sur les effets pédagogique de la Gestion Mentale sur les élèves qui l'ont reçue, principalement sur la base de nos analyses actantielles, il ressort du *process tracing* plus particulièrement des effets autres en lien avec cet accompagnement, ce suivi, issu d'un diagnostic pédagogique. Si la pratique de la Gestion Mentale est à l'origine de la médiation de l'orthopédagogue-chercheure avec l'élève que nous avons entreprise, les effets de cette médiation ne concernent finalement pas que le lien objet-apprenant mais aussi celui du formateur vers le formé. Le statut particulier de la médiation orthopédagogique nous amène par conséquent à reprendre notre proposition précédente concernant le modèle fonctionnel de l'individuation orthopédagogique (figure 16) dont l'interprétation ne visait qu'à déterminer les finalités de l'action de l'orthopédagogue. Le schéma suivant nous apparaît plus complet du fait de nos observations lors de nos suivis :

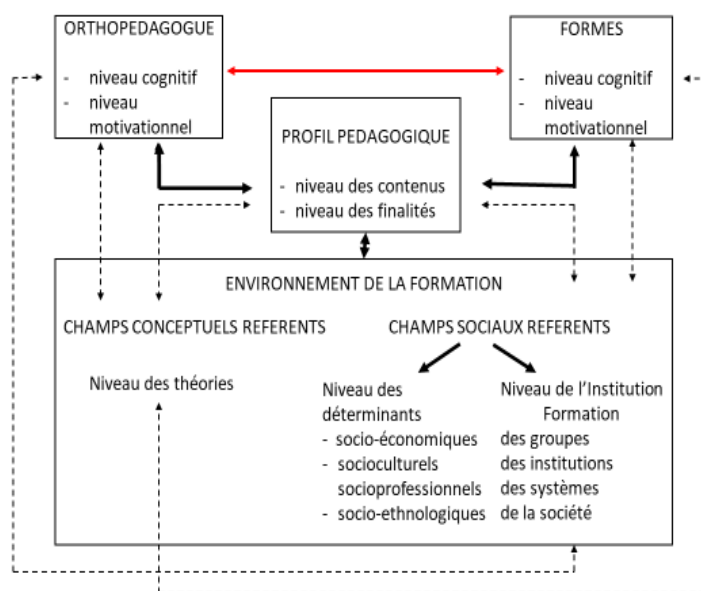


Figure 45. Modèle fonctionnel de la situation orthopédagogique (à partir des propositions de M. Sorel 1994)

Nous cherchons donc ici à expliciter les effets de la pratique de l'orthopédagogue en termes de médiation en centrant nos conclusions sur le lien qui unit le formateur et le formé. Il y a en effet dans la relation entre l'orthopédagogue clinicien et le formé une intersubjectivité indéniable qui s'est affirmé tout au long de nos suivis. Elle se développe dans le contexte de l'environnement respectif du HPI dyssynchrone et de l'orthopédagogue. Elle engage également les niveaux cognitif et motivationnel de chacun. La médiation orthopédagogie s'inscrit donc dans une réciprocité subjective qui exerce d'un côté des effets sur le plan de l'apprenant mais ces derniers ne sont pas sans agir également sur la posture même de

l'orthopédagogue clinicien, son discours aussi nous semble-t-il. Au niveau du praticien, elle se répercute donc sur son usage de la Gestion Mentale, ses choix méthodologiques aussi, toujours dans une perspective inclusive de l'élève *a posteriori* de son intervention. Toutefois la nature exacte de son discours dans le cadre de la médiation cognitive ne nous semble pas clairement définie. Ce serait là une des limites de ce modèle sur le plan des causalités.

Certes, le modèle systémique de M. Sorel sur les interactions des différentes variables en situation d'éducation questionne les pédagogies classiques. Son application à la pratique que nous avons développée enrichit une épistémologie de l'apprendre qui jusqu'alors éludait les pédagogies de l'éducabilité cognitive par manque de recherches sur ce sujet principalement. Ce constat d'absence, de vide pédagogique, n'est pas uniquement de notre fait. Il renvoie déjà à des remarques plus anciennes chez des psychologues comme Reuchlin (2006) et Lautrey (Lautrey, 1995, 2003 ; Loarer E., Chartier D., Huteau M. et Lautrey J., 1995). Ce modèle a le mérite de définir la posture de médiateur de l'orthopédagogue clinicien dans la systémie d'une situation pédagogique qui traite de fait l'éducabilité cognitive pour tous les élèves. Cependant la nature du lien formateur-formé reste à notre avis encore floue dans le contexte de notre praxie de l'orthopédagogie. Elle gagnerait à être précisée, notamment en ce qui concerne la nature intrinsèque et les visées du discours orthopédagogique qui articule ces deux entités.

De nouveau le passé vient répondre à nos interrogations. La posture du maître dans le modèle hellénistique et romain est à notre avis exemplaire en ce qui concerne notre problématique. Ainsi « *autrui, l'autre est indispensable dans la pratique de soi, pour que la forme que définit cette pratique atteigne effectivement ; et se remplisse effectivement de son objet, c'est-à-dire le soi* » (Foucault, 2001, p. 123). Ce que Foucault nous rappelle, lors de cette séance du 27 janvier 1982, au tout début de sa série de cours sur *L'herméneutique du sujet*, c'est la question du rapport à l'autre du point de vue de la pédagogie. Plus précisément, et c'est ce qui nous concerne directement dans cette analyse, lorsque ce rapport visait une certaine maîtrise chez le sujet. Si les formes anciennes du dialogue socratique-platonicien étaient porteuses d'une maîtrise qui se construisait sur l'ignorance du formé ; une maîtrise qui se fondait alors sur l'exemple, la compétence ainsi que la découverte par le dialogue, ce dialogue ne s'intéressait en aucun cas à la formation. La proposition du modèle hellénistique est tout autre. Dans le rapport maître-élève « *ce vers quoi le sujet doit tendre, ce n'est pas un savoir qui se substituera à son ignorance. Ce vers quoi le sujet doit tendre, c'est un statut de sujet qu'il n'a jamais connu (...) il a à se constituer comme sujet, et c'est là où l'autre doit intervenir* » (p. 125). Foucault rapporte ainsi que, dans ce modèle éducatif des philosophes de la période hellénistique, le maître est « l'opérateur » de la « réforme de l'individu ». Autrement dit la médiation du maître est à l'origine de la constitution du sujet. Et pour que ce dernier est accès à la *sapientia*, un

vouloir libre, une sagesse qui se pose et s'oppose à la *stultitia*, au non-rapport au soi, l'autre est nécessaire. Cela fait clairement échos à nos observations, et corrobore certainement nos propositions. Nous ne développerons pas plus avant les arguments de Foucault sur ce point, mais dans le cadre de nos conclusions, nous retiendrons que cette notion de maîtrise par la formation propre au modèle hellénistique nous apparaît tout à fait significative dans le rapport orthopédagogue-formé que nous avons développé dans le cadre de ce travail. Cet autre, le maître, ou encore l'orthopédagogue clinicien, est en effet dans ce contexte le médiateur d'un discours qui orchestre les formes du « salut »³⁷⁰ et un certain contenu aussi. Quelle est alors la nature de ce discours du maître, de cet éducateur particulier, de cet opérateur qui se prête par le dialogue au jeu de la formation ?

A relire Foucault, il y a en effet comme une analogie entre le discours hellénistique et le dialogue pédagogique que nous avons pratiqué avec nos cas, que ce soit au niveau de leur causalité comme de leurs visées. Parce que « *l'ascèse ancienne ne réduit pas : elle équipe, elle dote* » (Foucault, 2001, p. 306), elle est *paraskeuê* pour les Grecs, *instructio* chez les Latins³⁷¹. Cette définition antique de la *paraskeuê* sous-entend par conséquent un apprentissage qui ne peut se faire indépendamment du maître et de son discours. Le discours du maître est dès lors constitutif de l'ascèse parce que, comme le spécifie là encore Foucault, « *ces logoi existant matériellement sont donc des phrases, des éléments de discours, de rationalité : d'une rationalité qui à la fois dit le vrai et prescrit ce qu'il faut faire* » (p. 309). La médiation est par conséquent conditionnelle d'une certaine pratique du dire-vrai. Et c'est cette définition du discours « vrai » que nous retrouvons très certainement dans l'usage de l'introspection que nous avons effectuée puis analysée. Que faut-il donc comprendre de la nature de ce discours vrai, premier socle de l'ascèse selon Foucault ?

Pour les philosophes de la période des I^{er} et II^{ème} siècle, la *parrhêsia* est le vecteur du déchiffrement de la conscience et de l'auto-exégèse du sujet pour reprendre les termes de Foucault, de l'autopsie finalement dans le cadre de nos travaux auprès d'une catégorie d'EBEP. L'action pédagogique cible alors un « *apprentissage de quelques mouvements élémentaires, nécessaires et suffisants, l'ensemble des pratiques nécessaires et suffisantes [pour] nous permettre d'être plus forts que tout ce qui peut arriver tout au cours de notre existence* » (Foucault, 2001, p. 307). Et c'est cela aussi la *parrhêsia* : un art où dans le jeu de l'ascèse, la finalité est d'obtenir que le sujet soit susceptible de dire la vérité sur lui-même. Il est mis à l'épreuve pas la subjectivation du discours, dans sa capacité à dire cette vérité, dans sa capacité de forcer aussi une prise de conscience du dire-vrai pour se détacher pour finir de l'autre, du maître ; gagnant par-là 1) son indépendance par son rapport de soi à soi, 2) une capacité de gouvernance individuelle. En subjectivant le discours vrai du maître, le sujet intentionnel devient réflexif. Il peut ainsi se détacher de l'autre et adopter une conduite

³⁷⁰ La sémantique de l'orthopédagogie relève de cette même notion (*supra.*)

³⁷¹ En référence à une traduction de Sénèque (Foucault, 2001)

de vérité, de liberté individuelle. Le cours de Foucault du 10 mars 1982 est éclairant qu'en à la proposition d'une démarche qui pour nous relèverait de l'éducabilité cognitive, et qui viserait cet état de fait. Il affirme en effet qu'on peut « *appeler « psychagogique » la transmission d'une vérité qui n'a pas pour fonction de doter un sujet quelconque d'aptitudes, etc., mais qui a pour fonction de modifier le mode d'être de ce sujet auquel on s'adresse* » (p. 389). Ces propos nous inspirent des corrélations certaines avec la praxie clinique de la Gestion Mentale que nous avons tentée avec nos cas ; la majorité de nos résultats vont bien dans ce sens. Plus généralement ils viennent valider 1) des intuitions issues de notre activité professionnelle, 2) l'impact d'un discours orthopédagogique dès lorsqu'il s'inscrit dans le cadre d'une médiation introspective particulière qui relève de cette même source.

Nous pouvons donc concevoir que la *parrhêsia* puisse être une des techniques de l'éducabilité du sujet. Il est en effet tout à fait certain que « *c'est donc comme matrices d'action que ces éléments matériels de logos raisonnable sont effectivement inscrits dans le sujet* » (Foucault, 2001, p. 309). Ces logoi « raisonnables », qui font sens pour le sujet, sont objet de connaissance pour celui-ci, mais il faut également rappeler que dans la perspective hellénistique, il ne s'agit pas que « *le sujet devienne objet d'un discours vrai* » (p. 233). Il faut que la vérité sur soi affecte celui-ci. Pour les anciens il s'agit donc d'un art qui dévoile la vérité et qui prescrit. Il y a là une finalité qui considère la transformation du sujet ou du moins son évolution. Comme le précise Foucault, « *c'est cette liberté de jeu, si vous voulez, qui fait que dans le champ des connaissances vraies on va pouvoir utiliser celle qui est pertinente pour la transformation, la modification, l'amélioration du sujet* » (p. 232). Cette technique du discours ou *parrhêsia* à destination du sujet est en d'autres termes une pratique de liberté. Elle est celle qui permet au maître d'amener finalement un sujet libre de ses choix, peut-être à une certaine forme de transformation, mais plus certainement à sa stabilisation par la connaissance de soi dans son rapport à l'extériorité. Et c'est cette technicité qui s'est perdue nous semble-t-il dans la plupart des propositions éducatives modernes. Or, c'est ce discours vrai que ferait ressurgir en définitive la praxie de la Gestion Mentale dans le cadre orthopédagogique. Il serait la raison centrale de la praxie orthopédagogique que nous étudions, et affecterait par conséquent le lien Orthopédagogue-formé qui nous occupe dans cette partie. En ce sens, cette conception de l'éducabilité cognitive de l'élève qui se fonde sur un rapport de subjectivité-vérité est le point central de notre proposition orthopédagogique. En effet, cette dernière revisiterait, en un certain sens toutefois, les finalités du modèle hellénistique dans une perspective d'inclusion scolaire auprès de l'élève décrocheur. Force est donc de constater la pertinence des modèles du passé qui traitent le souci de soi lorsque le discours vrai du maître est engagé.

Si notre première remarque concerne la nature du rapport particulier qui lie le formateur au formé, l'orthopédagogue à l'EBEP pour ce qui touche à notre recherche, de ce qui précède émerge

également une autre remarque qui traite plus spécifiquement non pas de la qualité ou des visées du discours vrai mais de la posture du pédagogue qui pratiquerait la *parrhêsia*. Comment celle-ci spécifie-t-elle donc la posture pédagogique qu'y s'y prête ? Cette interrogation nous souhaitons y répondre en faisant référence à l'analyse qu'Hubert Vincent a donnée du professionnalisme de Michèle Foucault (Vincent, 2015b) ; et notamment dans l'usage du contraste que le philosophe appliquait pour éveiller la conscience ou du moins la réflexion chez son auditoire. L'opposition entre le modèle hellénistique et les normes de notre société en est entre autres l'objet. Comme le remarque Vincent, il y a là « *une confrontation entre des normes essentielles, qui font trembler la nôtre et nous oblige à la réinterroger, et cela d'autant plus que certains traits de cette pratique romaine s'avèrent bien intéressants* » (Vincent, 2015b, p. 82). En ce sens ces normes anciennes réinterrogent à la fois notre modèle éducatif et notre rapport à nous même. En ce sens également elles nous invitent à changer, à se reconsidérer, à nous déplacer. Or c'est ce que propose ce modèle ancien parce qu'il est un modèle d'autoformation. Dans ce modèle, « *toute la question est de se tourner ensuite vers ce que produisent ces pratiques et comment ceux qui y sont situés s'en emparent. Il n'y a pas en ce sens de bonnes pratiques, mais ce qu'il y a ce sont des praticiens qui ont un œil et une oreille sur ce que ces pratiques peuvent produire, ou vers la façon dont d'autres s'en saisissent* » (p. 85). Cette citation est peut-être un peu longue mais elle est nécessaire ainsi parce qu'elle définit selon nous on ne peut plus précisément l'esprit si ce n'est la posture de l'orthopédagogue clinicien. Une posture de fait généreuse pour cet auteur parce qu'elle se fonde sur ce qui est, sur l'instantanéité du moment, sur les traits du sujet. Elle exclut toute projection sur le futur, tout protocole défini. Le rapport formateur-formé se construit en définitive dans la relation interpersonnelle, dans un jeu subjectif qui la caractérise auquel l'autre, ici l'élève, peut ne pas avoir envie de participer. C'est là l'éthique de cette forme de pratique. Et c'est ce en quoi la posture de l'orthopédagogue que nous proposons dans ce travail peut être considérée comme généreuse car elle n'existe que par les effets qu'elle produit. Selon Vincent, dans nos pratiques il n'y a pas de gouvernance préétablie, « *nous avons les pratiques que nous méritons* » (p. 79). La connaissance de nos pratiques et non la conscience de celle-ci, leur genèse aussi, comme la reconnaissance du rôle que nous avons tenu nous apprennent pour finir sur nous-même. Ce que Foucault énonce par ailleurs très clairement dans son cours du mois de mars 1982 en ce sens : « *vous voyez bien que cet exercice permet, à celui-là même qui donne des conseils, de se remémorer les vérités qu'il donne à l'autre mais dont il a besoin lui-même pour sa propre vie* » (Foucault, 2001, p. 343). C'est cette réciprocité qui caractérise aussi la médiation de l'orthopédagogue clinicien que nous nous sommes essayée à adopter dans le cadre de cette recherche-action, parfois imparfaitement probablement. Et ce dernier constat est finalement le principal effet de ce travail de thèse dans lequel nous nous sommes engagée il y a plusieurs années.

En conclusion de ce chapitre, les modèles actantiels nous ont permis de définir le lien qui unit l'orthopédagogue à l'élève HPI dyssynchrone et de préciser par ailleurs la teneur des interactions. Le double niveau de nos analyses introduit la dimension explicative que nous recherchions à partir du *pattern matching* pour trois de nos monographies, puis du *process tracing* que nous avons développé avec les cas restants, dans le cadre de cette recherche de terrain. Lorsque nous nous interrogeons sur les causes de l'éducabilité du potentiel, l'environnement familial y tenait un rôle, de même que les institutions éducatives et le relationnel entre pairs mais, au-delà de tout paradigme, nous pouvons désormais concevoir que l'éducabilité peut s'apprendre de façon concrète à l'aide d'une pédagogie adaptée. Afin de généraliser nos résultats à la population des élèves en grande difficulté scolaire, aux intelligences atypiques aussi, nous avons remonté le temps jusqu'à l'époque hellénistique pour penser autrement l'action pédagogique en termes de méditation et de médiation. La formation de l'élève sur ce modèle est l'axe central de nos propositions. Elle motive la praxie de l'orthopédagogue clinicien, l'inscrit dans une éthique spécifique autour d'un jeu relationnel orthopédagogue-formé dont la forme du discours vrai est la clé. Dans ce rapport de subjectivité-vérité, les effets varient certes selon les situations, depuis la connaissance de soi d'un sujet intentionnel à la gouvernance du sujet réflexif, mais ils sont certains. La pédagogie de la Gestion Mentale, telle que l'a décrite Antoine de La Garanderie, répondrait donc à nos attentes quant à la probabilité « d'éduquer le potentiel » grâce à l'introspection par l'apprenant de ses phénomènes psychiques. Elle serait un des outils de l'action orthopédagogique contemporaine pour lutter contre le désinvestissement et l'échec scolaire de l'ensemble des Elèves à Besoins Educatifs Particuliers.

Nous avons ouvert cette troisième partie sur une citation de Gaston Mialaret. Nous la clôturons aussi avec lui. Dans le cadre de notre recherche épistémologique sur l'apprendre, « *la finalité principale de [la] recherche scientifique est de nous permettre de mieux connaître, de mieux expliquer, de mieux comprendre le monde dans lequel nous vivons. En fait, c'est augmenter, enrichir et/ou préciser notre Savoir* » (Mialaret G., 2004, p. 18). Et c'est vrai que, dans ce contexte, avec cette perspective prise à Mialaret, une volonté de recherche de causalité à visée explicative a animé tout notre travail de terrain. Nous voulions répondre à des intuitions professionnelles lorsqu'elles concernent les difficultés scolaires des Elèves à Besoins Educatifs Particuliers. Réfléchir aussi sur les options inclusives qui pourraient résulter de nos travaux.

Notre démarche méthodologique a voulu respecter un cadre anthropologique dans ce contexte. Avec Lev Vygotsky déjà, l'analyse des relations entre développement et apprentissage a conduit à définir ce dernier en tant que moyen, issu de la culture, afin de proposer à l'individu un élargissement de ses possibilités naturelles, tout en restructurant ses fonctions mentales ; agissant en conséquence sur le comportement de l'homme. Ainsi cette théorie socio-historico-culturelle conçoit

l'homme dans sa dimension sociale mais une dimension à partir de laquelle « *l'être humain, par origine et par nature, ne peut ni exister ni connaître le développement propre à son espèce comme une monade isolée : il a nécessairement ses prolongements dans autrui ; pris en soi, il n'est pas un être complet* » (Ivic, 2000, p.3). Ces propos repris d'Ivan Ivic confirment cette dimension anthropologique que le pédagogue ne peut ignorer désormais dans sa pratique. Nous avons ainsi démontré au moyen de l'étude de cas, et en élargissant nos résultats aux modèles actantiels, la place prise par les processus développementaux individuels dans ce cadre socio-historico-culturel cher à Vygotsky. Cette posture reconnaît ainsi une dimension pédao-anthropologique à ce travail de recherche. S'il est en effet difficile aujourd'hui d'exclure le contexte de la postmodernité des conceptions pédagogiques, il n'en est pas moins certain que l'individu doit être compris en priorité dans sa spécificité. Il reviendrait ainsi au chercheur/pédagogue de relever les tensions entre ces deux entités que sont l'homme d'une part, et la société d'autre part. Penser l'action pédagogique aujourd'hui reviendrait à faire émerger de nouvelles références qui relèveraient de cette théorie mimétique défendue par Christophe Wulf. Nous avons ainsi voulu utiliser une forme d'anthropologie scientifique à des fins méthodologiques, sur le terrain étudié du haut potentiel, ainsi que dans l'analyse au niveau des cas sélectionnés. La double dimension philosophico-scientifique de l'anthropologie pédagogique nous a ainsi permis d'une part d'effectuer ce retour sur soi et sur l'autre dans une étude sur la singularité des processus, et d'autre part de dévoiler l'homme dans sa dimension sociale, entre singularité subjective et altérité.

Nous avons démontré par ailleurs le caractère anthropologique de la pédagogie de la Gestion Mentale (*supra.*) ; raison de son choix comme outils de notre recherche. Elle nous a donc permis dans ce contexte de mieux saisir l'impact qu'aurait une pédagogie de l'éducabilité cognitive sur le développement du HPI dyssynchrone dans le cadre scolaire. Nos résultats questionnent les fondements conceptuels de l'apprentissage et du développement au sein de notre société. Ils revisitent un concept « d'éducabilité cognitive » que nous avons élargi à l'ensemble des EBEP lors de leur discussion à partir du modèle hellénistique et romain défendu par Foucault. Ce modèle interroge à la fois la posture de l'orthopédagogue et les effets de sa praxie en termes de médiation, d'individuation et de gouvernance du sujet. En définitive et pour conclure, nous nous joignons à Hubert Vincent lorsqu'il affirme qu'« *il y a, dans nos traditions, des trésors de réflexion. La pédagogie n'est pas à réinventer chaque jour et nous pouvons nous appuyer sur ces éléments anciens. Il y a autrement dit des savoirs anciens sur ces questions et ceux-ci peuvent nous servir et nous dire ce que nous faisons* » (Vincent, 2021, p. 249). Il y a en effet des savoirs oubliés qui permettraient d'inscrire des propositions innovantes dans toute une tradition pédagogique qui, au regard des attentes nouvelles et inclusives de la scolarité, faciliteraient autrement la gestion de la difficulté non pas en termes d'échec mais en termes de différences.

CONCLUSION

Notre réflexion initiale pour cette thèse a porté sur les institutions traditionnelles éducatives en France du fait de notre expérience tant d'enseignante, à l'origine, que d'orthopédagogue clinicienne, plus récemment. Au regard de la crise actuelle que vit le monde scolaire, il nous a semblé nécessaire de repenser la pédagogie classique et traditionnelle dans le cadre du souci de soi et dans une perspective inclusive : en l'occurrence, nous avons d'abord présumé que les individus pourraient, par la connaissance subjective de leur structure mentale, être amenés à développer leur potentiel par la restauration de leur équilibre intellectuel. Nous avons ensuite fait l'hypothèse que la pédagogie de la Gestion Mentale d'Antoine de La Garanderie était une des pédagogies qui interviendrait au plus près sur et avec le sujet, dans ce contexte. Elle offrirait alors une alternative pédagogique à l'apprenant en difficulté. Dans son éthique comme dans sa pratique, elle se centre en effet sur la gestion des différences et l'éducabilité cognitive de l'apprenant. Il nous a dès lors semblé qu'elle pourrait être une interface dans le rapport orthopédagogue-élève qui pourrait guider l'Elève à Besoins Educatif Particuliers (EBEP), ou tout autre élève en grande difficulté scolaire, dans une démarche de maîtrise de soi et d'acceptation de l'Autre.

La part faite aux processus de subjectivation est, dans cette perspective de souci de soi, indéniable. Certes la notion de processus de subjectivation tel que la construite Michel Foucault n'implique pas celle de « profil singulier ». C'est là l'apport propre d'Antoine de La Garanderie. Nous avons ainsi montré que la nature ontologique de la Gestion Mentale légitimait, de fait, une démarche individuelle dans le cadre d'un « Profil Pédagogique ». Il ne serait donc pas exclu d'adopter cette pédagogie, qui va à la rencontre de l'essence même du sujet. Dès lors, notre propos n'a pas été d'inscrire notre thèse dans une démarche épistémologique axée sur la connaissance objective mais sur l'apprendre. Il découle de cette prise de position toute une réflexion qui nous a amenée à centrer notre travail sur les effets d'une certaine posture de l'orthopédagogue, d'une médiation pédagogique pour le dire autrement, qui s'inscrit dans le champ de cette épistémologie de l'apprendre auprès de l'élève en grande difficulté ou à besoins éducatifs particuliers, et qui vise une éducabilité dite cognitive de ce dernier. La praxie de la Gestion Mentale auprès des jeunes en grande difficulté scolaire pourrait avoir par conséquent des effets allant au-delà d'une meilleure connaissance de soi, et d'une simple inclusion scolaire. Elle serait porteuse d'un nouveau dynamisme qui pourrait redéfinir leur insertion dans le milieu éducatif.

Nous avons construit notre réflexion générale sur trois moments. Le premier a voulu inscrire la « profession » d'orthopédagogue dans la mouvance plus large de l'orthopédagogie. Si le développement de la pédagogie curative, devenue par la suite orthopédagogie, est issue d'une volonté

institutionnelle et s'organise en termes de cursus au sein des universités, et dans le cadre des Sciences de l'éducation de par le monde, la praxie de l'orthopédagogue est moins nette. L'apparition de cette catégorie professionnelle de personnels non enseignants, qui remonte au Québec dans les années 60, est plus complexe. L'initiative institutionnelle chaotique des débuts a de fait créé une certaine instabilité de cette pratique de l'orthopédagogie, dont l'organisation est encore aujourd'hui trop souvent brouillée par la volonté fluctuante du Ministère de l'Éducation du Québec et les conflits interprofessionnels. Or le modèle québécois des orthopédagogues a impulsé tout un mouvement de terrain dans les pays francophones en faveur d'une pratique professionnelle de l'orthopédagogie ; principalement en libéral, parallèlement à l'instauration de systèmes scolaires inclusifs et dans la perspective d'accompagner autrement la difficulté et les différences sur le plan du scolaire.

Le cas français de l'orthopédagogue clinicien appartient bien à ce champ que nous qualifierons d'innovant. Son histoire instruit certainement les propositions que nous présentons dans cette thèse. Quoique que le cas français soit avant tout une nébuleuse d'initiatives diverses, il reste fortement influencé par la pédagogie d'Antoine de La Garanderie³⁷². Notre second mouvement a donc été de chercher à comprendre les fondements spécifiques de l'orthopédagogue français. Il a aussi visé à en identifier la modernité en le confrontant aux théories récentes des neurosciences et à la neuroéducation. Il est certain que celles-ci, abordant la variabilité intraindividuelle, la plasticité cérébrale, la gestion des processus d'inhibition ou la vicariance, ne laissent pas indifférents les milieux éducatifs qui y voient des possibilités de remédiation à l'échelle scolaire. Les théories qualitatives de l'intelligence, la reconnaissance de la plasticité cérébrale, révolutionnent de fait certaines pratiques pédagogiques contemporaines dans ce domaine (Houdé, 2018a). Elles investissent alors la gestion d'un potentiel intellectuel qui serait désormais éduicable cognitivement. En ce sens, les travaux d'Edouard Claparède auraient directement ouvert la voie à ce nouveau paradigme qu'est l'éducabilité cognitive du point de vue de la pédagogie. Psychopédagogues et orthopédagogues sont issues de ces nouvelles propositions. Comment préciser, différencier aussi, une pratique professionnelle de l'orthopédagogie souvent mal comprise, parfois mal définie, dans le contexte français ? Or tout l'intérêt finalement de notre proposition relève de fait de la prééminence que nous donnons à la pédagogie dans le cadre d'une pratique pédagogique de l'éducabilité cognitive qui traditionnellement depuis les travaux d'Alfred Binet obéirait aux découvertes psychologiques. Il y a ici comme un redressement possible de la pédagogie non plus au service de la psychologie en termes d'outil de remédiation pour cette dernière, mais une initiative pédagogique d'accompagner

³⁷² En plus d'une formation en Gestion Mentale explicite en ce sens (Déclic), les autres options existantes à ce jour proposent toutes ou presque des modules en Gestion Mentale ; IFO mis à part. La grande majorité des responsables de ces formations se sont eux même initiés à cette pédagogie, du moins aux bases de celle-ci.

autrement l'élève, quand la difficulté scolaire entre en jeu, qui n'exclue pas une possible démarche psychologique.

La question de l'éducabilité cognitive du point de vue pédagogique est donc le deuxième moment de cette thèse. Plus spécifiquement nous avons traité une expérimentation d'éducabilité cognitive qui a motivé sur ce point notre recherche et notre pratique professionnelle depuis plusieurs années. La théorie de La Gestion Mentale d'Antoine de La Garanderie que nous avons retenue ici est en effet une des pratiques de l'orthopédagogue clinicien en France. Si le processus Former du triangle pédagogique, désormais bien connu, est au cœur de notre problématique, notre approche n'est pas didactique dans le sens de nombre de recherches sur ce sujet. Notre réflexion nous a en effet conduite à analyser d'abord le rapport entre l'apprenant et l'enseignant selon J. Houssaye, l'apprenant et le formateur pour Ph. Meirieu, au sein du triangle pédagogique et à travers une analyse de ce processus ; un processus souvent négligé par les différentes approches pédagogiques. D'un côté, nous avons étudié les modalités qui relèveraient de l'apprenant en rapport avec un concept d'autopsie individuelle, de l'autre nous avons considéré la posture de l'orthopédagogue dans le cadre des spécificités d'une forme particulière de médiation sur la base d'un diagnostic pédagogique. S'est donc posée la question de la nature de ce diagnostic. Nous avons étudié le sens qu'aurait un tel diagnostic, car il est certain que le terme ne peut se référer à une médicalisation de l'élève. Son ambiguïté a par conséquent dû être levée. Or, si des chercheurs explorent aujourd'hui cette possibilité, les propositions concrètes à notre avis restent floues. Il nous est apparu que le Profil Pédagogique en Gestion Mentale répondait aux attentes de ces recherches. Dans cette perspective, nous avons investi en premier lieu la pratique du Profil Pédagogique en Gestion Mentale avec l'usage du triptyque conceptuel de la Gestion Mentale (gestes mentaux, évocations mentales, structure de projets de sens) en tant que grille d'analyse des processus cognitifs individuels, et la pratique introspective du dialogue pédagogique qui caractérise cette pédagogie. Cette spécificité pédagogique nous a amenée à aller à la rencontre des processus de subjectivation du sujet, notamment d'individuation, dans un contexte de fait systémique.

Un développement pour mieux cerner les fondements de la pédagogie d'Antoine de La Garanderie succède à cette première analyse. La forme de ce Profil Pédagogique, somme toute épistémologique, comme l'éthique de cette pédagogie alternative répondraient en effet aux attentes des professionnels qui espèrent un diagnostic pédagogique ; un diagnostic épistémologique sur la base d'une démarche introspective très particulière auprès de l'élève. C'est pourquoi nous avons par la suite confronté la théorie de la Gestion Mentale, ses influences phénoménologiques, ses références psychologiques mais aussi ses spécificités pédagogiques, à la pratique de l'orthopédagogue. Elle pourrait être en effet au centre d'une action orthopédagogique qui viserait l'éducabilité cognitive de l'apprenant mais avec cette particularité, propre à cette pédagogie, d'ouvrir le sujet à sa liberté d'être

par la conscientisation de ses processus intellectuels ainsi que de son « Moi intérieur ». Dans cette perspective, nous sommes portée à croire que la pédagogie d'Antoine de la Garanderie instruit très possiblement la posture de médiateur chez l'orthopédagogue qui vise dans sa pratique l'autonomie d'un sujet par l'introspection.

Le troisième et dernier moment de cette recherche est empirique. Il a donc eu pour visée de déterminer si ces intuitions de diagnostic, d'accompagnement aussi, favorisaient l'inclusion scolaire de l'Elève à Besoins Educatifs Particuliers. Le cas des HPI dyssynchrones est l'exemple que nous avons étudié mais dans la perspective d'une généralisation à l'ensemble des EBEP. Notre propos a été d'inscrire cette étude dans une approche contextualiste de la précocité et de spécifier la « normalité » de ce jeune. Nous avons par conséquent traité la dimension clinique de la diversité chez le HPI dyssynchrone à partir de la compréhension que le monde scolaire a de cet élève, à partir de la perception de ses différences et des mesures en réponses qui lui sont proposées. Nous avons précédemment étudié l'éducabilité cognitive dans son rapport à la différence intraindividuelle. Dans ce contexte, nous avons confronté les moyens de la pédagogie de la Gestion Mentale à la psychologie du Haut Potentiel Intellectuel dyssynchrone. En réaction à une situation scolaire encore fragile, nous avons proposé l'option que représente pour cet élève la pratique de la Gestion Mentale dans le cadre de l'orthopédagogie. Il s'agit donc d'une recherche participative qui relève pour nous du champ de l'anthropologie pédagogique que défend C. Wulf (2003).

Nous avons opté dans ce cadre d'inscrire nos analyses dans un modèle théorique *a priori* afin de mieux structurer celles-ci en raison de la grande quantité d'informations recueillies. Pour ce faire nous avons retenu le modèle actantiel de A. -J. Greimas (Greimas, 2013), revisité par M. Linard sur le plan de l'apprentissage (Linard, 1994). Notre analyse a donc été systémique. La visée de ce travail était double : 1) d'un point de vue compréhensif, elle a cherché à déterminer les effets de l'application de cette pédagogie, méconnue des institutions officielles, au profil particulier du HPI dyssynchrone, 2) d'un point de vue épistémologique, notre analyse a eu pour objectif de rechercher les causes engendrant les effets de cette application pédagogique ; ouvrant ce travail sur une dimension explicative de l'éducabilité cognitive. Les études de cas longitudinales que nous avons effectuées sont donc les résultantes de ces intuitions. Avec cette réserve cependant que dans cet engagement méthodologique de la praxie comme de l'analyse, la subjectivité est très prégnante tant au niveau de la technique introspective qu'en ce qui concerne le relationnel au sein du cas. C'est là un des écueils qui aurait pu concerner ce type de recherche qualitative, aussi en avons-nous débattu avant de poursuivre sur l'enquête de terrain à proprement parler. Après une présentation descriptive des différents sites sur la base des données recueillies, nous avons analysé les effets de la pratique du Profil Pédagogique et de son suivi par l'orthopédagogue/chercheuse au niveau des cas : tout d'abord d'un point de vue compréhensif par une analyse en *pattern matching* auprès de trois de nos cas

(Albarello, 2011), puis d'un point de vue explicatif avec les cas restants : sur la base d'une analyse par *process tracing* (Dumez, 2007).

Nous avons identifié plusieurs effets à l'issue de nos analyses. Le redressement sur le plan scolaire est un premier résultat non négligeable sur le plan thérapeutique mais il est mineur en ce qui concerne nos objectifs. Dans ce cadre thérapeutique, la connaissance de soi, une individuation de l'élève est l'effet le plus certain. De cette méditation sur soi résulte souvent une gouvernance de soi ; deuxième effet qui inscrit l'élève dans une ouverture au monde scolaire et social. Enfin la médiation particulière qui unit l'orthopédagogue à son élève est le dernier effet qui est venu confirmer nos hypothèses initiales. Il y a décidément une réciprocité « spéciale » dans le lien qui unit l'élève à l'orthopédagogue. Elle tient à la teneur du discours « vrai » du praticien. Loin des techniques de l'Aveu dénoncée par Foucault, l'action orthopédagogique au sein de la situation introspective eidétique qu'il a créée relève d'un rapport détenteur d'une subjectivité-vérité. Il n'est pas sans rappeler les pratiques des philosophes du souci de soi, où le sujet accède à une maîtrise de soi par la bonne pratique de son auto-exégèse sous la conduite de son maître. C'est là, à notre avis, l'originalité de cette médiation, non pas une innovation mais une restauration de certaines pratiques éducatives oubliées. Il y a aussi dans ce modèle du souci, pour le nommer autrement, une générosité particulière venue d'une réciprocité dans la médiation de telle sorte qu'elle ne peut exister que par les effets qu'elle produit finalement.

Nous considérons ainsi que l'apport épistémologique de cette recherche sur l'apprendre relève du souci de soi. Selon Michel Foucault, le souci de soi antique serait né d'une carence pédagogique (Foucault, 2001)³⁷³. D'un point de vue pédagogique, et comme en réponse à ce constat, le philosophe et pédagogue Antoine de La Garanderie propose un « enseignement » tourné sur la connaissance de soi. C'est là toute l'originalité de cette pédagogie qui présuppose « *que c'est grâce à la prise de conscience de la structure de projets de sens des fonctions cognitives que l'être humain en aura la maîtrise* » (de La Garanderie, 1997, p. 88). Certes, dans le cas du souci de soi, Foucault insiste beaucoup sur le rapport à l'événement, et pas tant sur la maîtrise de soi comme connaissance de soi. C'est peut-être bien une différence entre les deux hommes. Nous ne pensons pas qu'il soit donc possible de mettre la pédagogie d'Antoine de la Garanderie dans les pas de Foucault. En ce sens, la thématique de la connaissance de soi est propre au pédagogue de la Gestion Mentale. Or il nous semble que celle-ci relèverait d'un souci de la connaissance de soi qui répondrait bien aux attermoissements inclusifs du monde scolaire. Cette problématique, fondamentale pour le pédagogue, a été initiée dès 1969 dans sa thèse de doctorat en philosophie. Pour Antoine de La Garanderie, « *la*

³⁷³ Leçon du 13.01.82, 2^{ème} heure. L'auteur définit à partir de ce constat la place et le rôle du philosophe dans les sociétés hellénistiques et romaines.

liberté de la conscience se situe à un autre niveau d'expérience ; elle dépend d'un thématisme qui est celui du moi » (de La Garanderie, 1969, p. 168). Dans ce moment, il pose déjà la « liberté thématique » du sujet sur le plan philosophique, et envisage plus spécifiquement une étude génétique des thèmes qui permettrait de se rendre compte de leurs valeurs. Mais c'est à partir des années 90, sur un axe plus phénoménologique autour d'un questionnement sur le « je » et le temps avec sa relecture d'Heidegger, que nous identifions une ouverture de la Gestion Mentale au Souci. Le pédagogue écrit ainsi en 1997 qu'« *aucun philosophe, avant Heidegger, n'a décrit avec autant de précision l'acte de connaissance, au point que l'on peut affirmer qu'il l'atteint dans son essence. Il en résulte des conséquences telles qu'elles constituent un préalable à toute conception pédagogique* » (de La Garanderie, 1997, p. 99). Ce serait à notre avis à partir de cette époque, que la théorie de la Gestion Mentale s'est développée dans le sens du souci de soi tel que définit précédemment. Dans ce cadre, il nous semble bien que la notion de thème, de structure de projets de sens donc, en serait alors l'élément central. Dans un article posthume à la mort d'Antoine de La Garanderie, son fils, Thierry Payen de La Garanderie, reprend cette conception du thème (ou motif de la liberté) tel que réfléchit par son père dans son œuvre : « *il s'agit de comprendre désormais comment l'être humain parvient à inscrire ses mouvements de sens dans le monde. Comment constitue-t-il le sens après l'avoir reçu en partage ?* » (Payen de La Garanderie, 2011, pp. 36-37). Le thème déterminerait en chacun sa façon de vivre le sens. Faut-il dès lors percevoir dans la pensée d'A. de La Garanderie une quête généalogique visant à ouvrir l'homme à sa liberté d'être au sein de la société ?

Directement ou indirectement, la Gestion Mentale pourrait être une réponse au constat de carence pédagogique de Michel Foucault quand une forme de souci de soi est invoquée. Quoique pédagogique, il nous a semblé qu'elle était porteuse d'une éthique du souci de soi mais avec, par ailleurs, une dimension ontologique. Il se pourrait donc qu'une « pédagogie du souci » favorise, en définitive, l'apprendre en éveillant le sujet à son propre mode d'être. Dans le cadre de notre thèse, nous avons interrogé dans l'œuvre d'Antoine de la Garanderie, d'une part cette évolution pédagogique qui aboutit d'une certaine façon à une pratique possible de la connaissance de soi. Et d'autre part, l'intuition que l'œuvre d'Antoine de La Garanderie, bien que pédagogique avant tout, soit à la croisée des développements philosophiques modernes qui cherchent à repenser l'homme d'aujourd'hui, en tant qu'être subjectif actant, dans et envers sa société. Hubert Vincent affirme qu'« *il serait sans doute hors de sens de reprendre tel quel ces pratiques, mais elles permettent aussi de revenir à nous-mêmes, et de nous examiner. Il y a là me semble-t-il un motif essentiel à tout engagement dans la pensée : la sorte de constat surpris que certaines de nos normes ne sont en fait que nos normes, qu'elles méritent donc notre étonnement et notre réflexion, parce qu'elles appellent nos déplacements* » (Vincent, 2015, pp. 82-83). Or voici deux pensées philosophiques, pédagogiques également, qui ont inspiré notre réflexion et notre pratique clinique de l'orthopédagogie. Nous avons

été, de fait, prise au jeu de ces échanges à travers le temps sur la question du souci, entre identité et altérité, aux dimensions éthiques comme ontologiques du souci. Réfléchir sur ce souci de soi comme une option possible dans le renouveau éducatif sera désormais notre propos dans nos prochaines recherches.

Cette recherche n'est certainement pas sans limites. En effet, « *les critiques de demain, qui certainement ne failliront pas à leur tâche, nous apprendrons tout ce qu'il faut corriger et reprendre dans ce plan d'étude ; les causes d'erreur se dégagent peu à peu. C'est là un travail de seconde main. Il faut d'abord démontrer, et nous allons nous y essayer, que la méthode nouvelle sur laquelle nous attirons l'attention existe réellement* » (Binet et Simon, 1908, p. 3). La première qui viendrait à l'esprit serait-celle concernant la forme de nos enquêtes. Rappelons d'une par notre implication directe en tant qu'acteur des sites étudiés qui pourrait être contestable du point de vue scientifique. D'autre part la subjectivité dont est porteuse l'analyse introspective pourrait être reprochée à cette étude, en plus de possibles biais de construction ou autres sur le matériel d'enquête ou lors du prélèvement des données psychométriques. Nous avons par conséquent choisi de réserver tout un moment à ces diverses réserves lors de la défense de l'étude de cas que nous avons produite dans le cadre de notre démarche méthodologique. Nous ne reviendrons donc pas plus sur celle-ci dans notre conclusion.

Du point de vue du fond également nous avons rencontré un certain nombre d'obstacles qui pourraient impacter notre analyse. Croiser psychologie différentielle et psychosociologie dans le cadre des sciences de l'éducation fut une des principales difficultés à laquelle nous nous sommes confrontée lors de la phase préparatoire de notre projet de recherche. L'axe anthropologique nous a en définitive permis d'harmoniser nos intuitions. Dans sa théorie sociologique de la connaissance Emile Durkheim donne en effet un autre statut aux « catégories de l'entendement » ; dépassant les deux doctrines traditionnellement admises de l'Empirisme et de l'Apriorisme. En effet, « *jusqu'ici, on était placé en face de cette alternative : ou bien expliquer les facultés supérieures et spécifiques de l'homme en les ramenant aux formes inférieures de l'être, la raison aux sens, l'esprit à la matière, ce qui revenait à nier leur spécificité ; ou bien les rattacher à quelque réalité supra-expérimentale que l'on postulait, mais dont aucune observation ne peut établir l'existence (...) l'individu était finis naturae. Mais du moment où l'on a reconnu qu'au-dessus de l'individu il y a la société (...), un système de forces agissantes, une nouvelle manière d'expliquer l'homme devient possible* » (Durkheim, 2014, pp. 623-624). La théorie de la connaissance ainsi défendue laisse à la raison son pouvoir spécifique, mais autorise aussi l'esprit de positivité qui caractérise l'empirisme. La société est de fait le ciment qui rend réelles, observables également, les différentes catégories de l'entendement, notions d'espace, de temps, de personnalité, de nombre, etc. Pour Durkheim, afin de

comprendre ces conceptions, l'histoire et l'ethnographie sont nécessaires dans ce cadre social. Elles permettent l'une et l'autre de savoir ce dont elles sont faites tout en expliquant l'homme dans sa double dimension d'être individuel et d'être social. La naissance de la sociologie ouvre d'autres perspectives aux sciences humaines et notamment à l'anthropologie. Raison pour laquelle, nous avons défendu ce cadre pour y inscrire finalement nos analyses.

Ces diverses limites mises à part, pouvons-nous dès lors penser les possibilités d'accompagnement par l'orthopédagogie en termes d'adaptation scolaire ? Ne faudrait-il pas plutôt aborder cette question sous les angles de la subjectivation du sujet, de l'individuation aussi, de l'altérité également, et élargir le motif vers des questions de pédagogie plus générales dans une perspective inclusive ? Dans cette ultime partie de notre travail, nous voulons ouvrir, conclure aussi, sur la pratique clinique de l'orthopédagogue, objet de nos engagements et de nos recherches futures, de sa place, de son devenir peut-être, dans un paysage éducatif français en reconversion. Il faut aller retrouver dans le *Nouveau dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire* de Ferdinand Buisson (1911) cette introduction d'Emile Durkheim à l'article « pédagogie » pour répondre à certaines de nos interrogations sur ce point, et justifier l'orientation pédagogique particulière que nous avons prise et continuerons d'explorer. Il y a dans les propos du sociologue en ce début du XX^{ème} siècle, toute une réflexion liée à l'histoire de nos institutions scolaires en rapport avec les avancées de la psychologie. On ne peut en effet pas nier que, depuis cet article de Durkheim, il y ait eu toute une mouvance pour comprendre les effets pédagogiques des découvertes psychologiques. Les travaux d'Alfred Binet, de Jean Piaget ou d'Edouard Claparède en sont entre autres garants. Nous retiendrons en ce qui nous concerne trois aspects de ce texte qui ont finalement orienté et orienteront encore nos travaux. Ils ont une importance pour penser d'une certaine façon la psychologie dans son rapport à l'orthopédagogie. Ils ont influencé et influenceront encore nos propres recherches dans leur rapport à la psychologie cognitive contemporaine, et sont ici présentés en conséquence.

Premièrement, pour Durkheim, la pédagogie est une théorie pratique entre art et science. Il considère plus précisément que « *les idées [pédagogiques] qui sont ainsi combinées ont pour objet, non d'exprimer la nature de choses données, mais de diriger l'action. Elles ne sont pas des mouvements, mais sont toutes proches du mouvement, qu'elles ont pour fonction d'orienter. Si ce ne sont pas des actions, ce sont, du moins, des programmes d'action, et par là elles se rapprochent de l'art* » (Durkheim in Buisson, 1911, paragraphe II). Le sociologue associe à l'art la « *pratique pure* » de l'éducateur, et à la science la théorie sur la genèse et le fonctionnement des systèmes d'éducation. La pédagogie est par conséquent « *une attitude intermédiaire* » qui a pour objet de réfléchir sur les systèmes éducatifs pour engendrer des idées qui dirigeraient l'activité de l'éducateur. Pour Durkheim, il s'agit donc de dissocier la pédagogie de cet état de fait qu'est, à un certain moment, tel système

éducatif en lui redonnant un certain dynamisme mais aussi son indépendance. A ses yeux, toute action pédagogique est résolument tournée vers l'avenir. Et l'étude des expériences passées, s'il y a lieu, ne devrait se focaliser que sur les erreurs commises plus que les succès obtenus en matière de pédagogie. En effet « *La réflexion est, par excellence, la force antagoniste de la routine, et la routine est l'obstacle aux progrès nécessaires* » (Durkheim in Buisson, 1911, paragraphe III). C'est pourquoi la réflexion pédagogique est souvent en opposition avec les traditions éducatives de son époque qui s'inscrivent dans la continuité des acquis et non dans la rupture. La pédagogie est donc par essence innovante. C'est dans ce cadre pédagogique que l'orthopédagogie pourrait se fixer. Actuellement, l'émergence des orthopédagogues cliniciens dans le contexte français est en effet « sauvage ». Leur démarche se caractérise par une absence chez eux de toute formation institutionnelle préétablie comme nous l'avons remarquée. Dans le contexte de l'autoformation, cela correspond à une autoformation « intégrale », un processus d'autodidaxie. Nous supposons que les particularismes, les attermolements comme les influences, qui définissent le processus de l'autodidaxie des orthopédagogues cliniciens français, enracinent de fait certains aspects de l'orthopédagogie dans le paysage scolaire français en cours de réforme. Ils pourraient s'inscrire dans une certaine forme d'innovation.

Deuxièmement, la posture du pédagogue découle pour Durkheim de la réflexion pédagogique et il en précise les modalités. Aussi « *pour pouvoir accommoder avec discernement les pratiques éducatives à la variété des cas particuliers, il faut savoir à quoi elles tendent, quelles sont les raisons des différents procédés qui les constituent, les effets qu'elles produisent dans les différentes circonstances ; il faut, en un mot, les avoir soumises à la réflexion pédagogique* » (Durkheim in Buisson, 1911, paragraphe III). Pour ce qui concerne nos travaux, la culture pédagogique a donc pour vocation d'étayer entre autres techniques possibles³⁷⁴ une analyse qualitative d'une pratique pédagogique sur la base de l'individualisation, de la différenciation pédagogique et sur une prise en compte du caractère de chaque élève. Avec la même logique qu'Alfred Binet, il est clair que Durkheim, dans ces propos, privilégie ici, dans cet article, une action pédagogique qui porte davantage sur les apprentissages et la formation de l'élève que sur la transmission d'un savoir. La posture pédagogique qu'il définit ainsi caractériserait de fait la posture observable chez les orthopédagogues dans leur clinique.

Enfin, les socles que sont l'histoire et la psychologie sont les assises de la réflexion pédagogique selon l'auteur. En ce qui concerne l'histoire d'abord, le texte est riche d'enseignement.

³⁷⁴ Les propos de Durkheim sont cependant plus larges en ce sens qu'on pourrait très bien penser aussi à des études statistiques disant les résultats de telle ou telle pédagogie. Il y a en effet à lire Durkheim une omniprésence des deux approches qualitatives et quantitatives qu'il considère bien souvent comme complémentaires (Durkheim, 2007). Sur ce point, on trouve dans la présentation de Michel Maffesoli dans l'édition de 2007 de Durkheim sur *Les Formes élémentaires de la vie religieuse* toute une justification en ce sens.

Premier point : l'histoire, sur le plan de la théorie, a montré que *« l'avenir ne peut être évoqué du néant : nous ne pouvons le construire qu'avec les matériaux que nous a légués le passé. (...) on ne peut donc en faire aussi radicalement table rase sans méconnaître des nécessités vitales. Voilà comment il se fait que la pédagogie n'a trop souvent été qu'une forme de littérature utopique »* (Durkheim in Buisson, 1911, paragraphe IV). Parce que l'initiative pédagogique appartient à l'homme de terrain, parce qu'elle est très souvent action avant d'être doctrine, parce que si la théorie est première elle va alors à l'encontre des idées reçues, la pédagogie est souvent taxée d'utopie. Pour le sociologue, afin de contrecarrer cette critique qui est faite à la pédagogie, une réflexion pédagogique doit s'opérer dans un avenir proche. C'est en effet *« la première des propédeutiques à une culture pédagogique »* (idem.). L'initiation du futur pédagogue à l'analyse historique est par conséquent fondamentale. Durkheim soutient l'idée que la *« conscience réfléchie »* est le seul critère qui puisse *« suppléer aux lacunes de la tradition, quand celle-ci vient à faire défaut. Or qu'est-ce que la pédagogie, sinon la réflexion appliquée le plus méthodiquement possible aux choses de l'éducation en vue d'en régler le développement ? »* (Durkheim in Buisson, 1911, paragraphe III). Contre la routine éducative, Durkheim défend dans ses propos la fonction de la pédagogie qui crée un *« état de malléabilité pour permettre le changement »* (idem.). Pour lui, les idées pédagogiques sont des *« aspirations »* individuelles, des mouvances européennes, des courants engagés aussi, pour un avenir différent, un idéal pédagogique également. Et leur histoire montre que, depuis la Renaissance, la pédagogie est devenue un élément constitutif de la vie sociale. Ainsi, la construction d'une vraie réflexion pédagogique dépend de ce point de vue, et pour ce faire l'histoire des doctrines pédagogiques est à enseigner. L'analyse historique est de fait pour Durkheim l'élément qui donne son efficacité à l'action pédagogique. Nous nous sommes par conséquent appliquée, modestement certainement, à suivre ces préceptes dans notre praxie et dans notre analyse comparative entre un souci de soi pris au modèle hellénistique et romain et une praxie de la Gestion Mentale en ce sens. Nous avons l'espoir que la démonstration fut convaincante. Il nous semble en effet que la réflexion orthopédagogique sur la base du souci de soi, que nous avons opérée dans cette recherche, répondrait à la double attente pédagogique de Durkheim en termes d'ancrage dans l'histoire et d'ouverture sur l'avenir, mais force est de constater qu'il n'existe pas aujourd'hui de formation institutionnelle dédiée à cette réflexion, du moins en France.

A propos de la psychologie ensuite, et ce socle vient en appui du précédent, Durkheim relève que la connaissance psychologique de l'enfant à qui on enseigne est également déterminante pour qu'il y ait un réel accompagnement pédagogique de l'élève. En effet *« pour ce qui regarde les moyens nécessaires à la réalisation de ces fins [de l'histoire], c'est à la psychologie qu'il faut les demander »* (Durkheim in Buisson, 1911, paragraphe IV). Certes, l'histoire installe le cadre d'une réflexion pédagogique mais la psychologie en détermine les outils. En ce début du XXème siècle, qui voit

émerger les recherches sur l'intelligence, l'action pédagogique vise par conséquent à composer avec la conscience de l'enfant. C'est que « *la conscience a ses lois propres qu'il faut connaître pour pouvoir les modifier, si, du moins, on veut s'épargner, autant que possible, les tâtonnements empiriques que la pédagogie a précisément pour objet de réduire au minimum* » (*idem.*). L'analyse cognitive est indéniable pour l'auteur. L'approche de l'intelligence est, comme chez Alfred Binet, clairement fonctionnelle pour lui ; la démarche scientifique du psychologue permet de fait un ajustement pédagogique ciblé aux besoins de l'élève. En effet, « *comme aucune méthode ne peut s'appliquer de la même manière aux différents enfants, c'est encore la psychologie qui devrait nous aider à nous reconnaître au milieu de la diversité des intelligences et des caractères* » (*idem.*). Et Durkheim insiste sur son rôle qui a pour vocation d'adapter les méthodes à la diversité intellectuelle. Ce sont des paroles de précurseur. La connaissance psychologique en 1911 était loin d'être ce qu'elle est aujourd'hui notamment en ce qui concerne le domaine cognitif de la psychologie. L'échelle métrique de Binet venait juste d'être officialisée. La psychométrie était alors encore embryonnaire. Pour l'auteur, l'élève doit être compris en termes de tendances, d'habitudes, de désirs, d'émotions. Insistons sur la modernité de ces propos à l'époque ; propos qui nous ont particulièrement touchée, et qui ont motivé à la fois nos travaux universitaires et notre pratique clinique de l'orthopédagogie. De nos jours, la connaissance psychologique fait partie des fondamentaux de la formation pédagogique. Elle inscrit le pédagogue dans ce rapport art/sciences qui caractérise la posture pédagogique selon Durkheim. Nous avons ancré en conséquence dans ce champ nos travaux sur l'éducabilité cognitive pour exploiter autrement les observations de la recherche en psychologie cognitive et leur application à l'accompagnement scolaire.

Au bout du compte, c'est un cadre pédagogique que pose Durkheim en ce début du XX^{ème} siècle. A la suite de notre recherche, il nous semble qu'une réflexion plus institutionnelle autour de l'orthopédagogie serait à concevoir. Elle se construirait sur une connaissance historique des doctrines et des pratiques pédagogiques, du cadre éducatif, et des théories cognitives, pour fonder la posture clinique de l'orthopédagogue. Emile Durkheim s'est ainsi fait, indirectement certes, l'intercesseur d'une formation non-enseignante à venir. Si la question de la formation pédagogique était à son époque encore implicite, elle est aujourd'hui le domaine des Sciences de l'éducation. Cet article visionnaire de Durkheim est le guide que nous avons suivi, en tant que chercheure en Sciences de l'éducation, pour analyser, comprendre et évaluer une praxie d'orthopédagogue clinicien dans le contexte français du XXI^{ème} siècle. Il n'est pas inenvisageable de croire que la clinique de l'orthopédagogie puisse quitter le champ de l'autodidaxie en France. A l'image du Québec, de la Belgique ou du Liban, l'orthopédagogie ne pourrait-elle pas être un enseignement que proposerait l'Université dans une perspective scolaire inclusive ?

BIBLIOGRAPHIE

Ouvrages :

- Adda A. et Catroux H. (2003). *L'enfant doué, l'intelligence réconciliée*. Paris, Odile Jacob.
- Albarello L. (2011). *Choisir l'étude de cas comme méthode de recherche*. Bruxelles, Editions De Boeck Université.
- Andrade R. d' (2003). *The Development of Cognitive Anthropology*. Cambridge, Cambridge University Press, 7^{ème} édition (1^{ère} publication 1995).
- Astolfi J. -P. (1992). *L'école pour apprendre*. Paris, ESF.
- Autain-Pléros E. (2009). *Je suis précoce, mes parents vont bien*, préface d'A. Adda. Lyon, Chronique sociale.
- Bachelard G. (2012). *La philosophie du non. Essai d'une philosophie du nouvel esprit scientifique*. Paris. Presses Universitaires de France, 7^{ème} édition (1^{ère} édition 1940).
- Bal S. -J. et al. (2012). *Foucault and education. Disciplines and knowledge*. London, New-York, Routledge library editions (first publication 1990).
- Barnola-Reneuve S. (2012). *Résilience scolaire et éducation familiale chez les enfants à haut potentiel*. Mémoire de DEA, Université de Rouen, laboratoire CIVIIC.
http://www.univ-rouen.fr/civiic/memoires_DEA/textes/memoire_reneuve_sandrine_2012_mardif.pdf
[Consulté le 23/10/12]
- Beaud M. (2006). *L'art de la thèse*. Paris, Editions La Découverte, 5^{ème} édition.
- Bédard J. -L., Lacroix L., Gagnon G. et Pellerin F. (2009). *Modèle d'apprentissage et d'intervention tome 1 : Les styles d'apprentissage*. Victoriaville, Québec, Canada. Editions Psychocognition BGLP. ISBN-13 : 978-2980779015.
- Beillerot J., Wulf C. et al. (2003). *L'éducation en France et en Allemagne, diagnostics de notre temps*. Paris, L'Harmattan.
- Bernaud J. -L. (2007). *Introduction à la psychométrie*. Paris, Dunod.
- Berthoz A. (2013). *La vicariance. Le cerveau créateur de monde*. Paris. Odile Jacob.
- Binet A. (1973). *Les idées modernes sur les enfants*. Préface de Jean Piaget. Paris, Flammarion. (Texte original publié en 1909).
- Binet A. (2004). *L'étude expérimentale de l'intelligence*. Paris, L'Harmattan (1^{ère} publication 1903).
- Binet A. (2017). *Introduction à la psychologie expérimentale*. CreateSpace Independent Publishing Platform, ISBN-13: 978-1542721356. (Texte original publié en 1894).
- Binet A. et Simon T. (2004). *L'élaboration du premier test d'intelligence, œuvres choisies II (introduction par Serge Nicolas)*. Paris, Encyclopédie psychologique, l'Harmattan (textes de 1905).
- Binet A. et Simon T. (2006). *La mesure de développement de l'intelligence chez les jeunes enfants (préface de Serge Nicolas, introduction de Paulette Rozencwajg)*. Paris, Encyclopédie psychologique, l'Harmattan (1^{ère} publication en 1917 par la Société pour l'étude psychologique de l'enfant).
- Bloom B. S. (1979). *Caractéristiques individuelles et apprentissages scolaires*. Bruxelles, Labor. Paris, Nathan.

- Bloom B. et al. (1975). *Taxonomie des objectifs pédagogiques : Vol. 1 : Domaine cognitif*. Presses de l'Université du Québec. Traduction de l'édition originale, 1956.
- Bloom B. et al. (1976). *Taxonomie des objectifs pédagogiques : Vol. 2 : Domaine affectif*. Presses de l'Université du Québec. Traduction de l'édition originale, 1964.
- Bloom B. et al. (1985). *Developing talent in young people*. New York, Balantine.
- Bonniol J. –J. et Vial M. (1997). *Les modèles de l'évaluation*. Bruxelles, Paris, De Boeck Université.
- Bourdieu P. (1984). *Homo academicus*. Paris, Les Editions de Minuit.
- Brasseur S. (2013). *Etude du fonctionnement des compétences émotionnelles des jeunes à haut potentiel intellectuel*. Thèse de doctorat sous la direction de Jacques Grégoire et la codirection d'Evelyne Charlier. Université catholique de Louvain, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, Louvain-La-Neuve. https://dial.uclouvain.be/pr/boreal/object/boreal:130229/datastream/PDF_01/view [Consulté le 11/07/2021].
- Burloud A. (1938). *Principes d'une psychologie des tendances*. Librairie Félix Alcan, Paris.
- Brasseur S et Cuche C. (2017). *Le haut potentiel en questions*. Bruxelles, Editions Mardaga.
- Buisson F. (1911). *Nouveau dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*. Paris, Librairie Hachette et C^{ie} (1^{ère} édition 1887). <http://www.inrp.fr/edition-electronique/lodel/dictionnaire-ferdinand-buisson/>
- Buzan T. et Buzan B. (2007). *The mind map book*. Harlow, full colour illustrated edition, BBC Active, reedited.
- Changeux J. –P. (2012). *L'homme neuronal*, Paris. Librairie Arthème Fayard/Pluriel (1^{ère} édition 1983).
- Claparède E. (1940). *Comment diagnostiquer les aptitudes chez les écoliers*, collection : bibliothèque de philosophie scientifique, Paris, Flammarion (1^{ère} édition 1925).
- Claparède E. (2017). *Psychologie de l'enfant et pédagogie expérimentale*. Encyclopédie psychologique, Paris, L'Harmattan (1^{ère} édition de 1905).
- Clobert N, Gauvrit N. et al. (2021). *Psychologie du haut potentiel*. Louvain La Neuve, De Boeck Supérieur s.a
- Constant A. -S. et Lévy A. (2015). *Réussir mémoire, thèse et HDR*. Issy-Les-Moulineaux, Gualino éditeur, Lextenso édition, 5^{ème} édition.
- Copans J. (2012). *Introduction à l'ethnologie et à l'anthropologie*. Paris, Armand Colin Editeurs, 3^{ème} édition (1^{ère} édition de 1996, Nathan).
- Côte Sophie (2002). *Doué, surdoué, précoce (préface d'Antoine de La Garanderie)*. Paris, Albin Michel.
- Damasio A. –R. (2006). *L'erreur de Descartes. La raison des émotions*. Paris, Odile Jacob.
- Dehaene S. (2006). *Vers une science de la vie mentale*. Lecture inaugurale 186, Paris, Collège de France / Fayard.
- Dehaene S. (2014). *Le code de la conscience*. Paris, Odile Jacob.
- Deleuze G. (2004). *Foucault*. Paris, Les éditions de minuit (réédition, 1^{ère} édition 1986).
- Depraz N. (2008). *Lire Husserl en phénoménologie : Idées directrices pour une phénoménologie (I)*. Paris, Presses Universitaires de France.
- Derrida J. (2012). *La voix et le phénomène*. Paris, Presses Universitaires de France (4^{ème} édition « Quadrige » 2009, 3^{ème} tirage de l'édition, 1^{ère} édition 1967)
- Derrida J. (1972). *Marges de la philosophie*, Paris, Minuit, coll. Critique.
- Durkheim E. (2014). *Formes élémentaires de la vie religieuse*. Paris, édition de 2007, CNRS Editions.

- Evano C. (1999). *La gestion mentale : un autre regard, une autre écoute en pédagogie*, Paris, Nathan.
- Feuerstein R. et Spire A. (2009). *La pédagogie Feuerstein ou la pédagogie à visage humain*. Lormont, Editions Le Bord de L'Eau.
- Fenouillet F. (2016). *Les théories de la motivation*. Paris, Dunod, 2^{ème} édition.
- Foucault M. (1975). *Surveiller et punir*. Paris, tel gallimard n° 225, Editions Gallimard.
- Foucault M. (1984). *Histoire de la sexualité III. Le souci de soi*. Paris, tel gallimard n° 280, Editions Galimard.
- Foucault M. (2001). *L'herméneutique du sujet. Cours au Collège de France. 1981-1982*. Paris, EHESS, Seuil/Galimard.
- Foucault M. (2008). *Introduction à l'Anthropologie*. Paris, Librairie Philosophique J. Vrin.
- Foucault M. (2012). *Du gouvernement des vivants. Cours au collège de France. 1979-1980*. Paris, EHESS, Seuil/Galimard.
- Foucault M. (2013). *L'origine de l'herméneutique de soi. Conférences prononcées à Dartmouth Collège 1980*. Paris, Librairie Philosophique J. Vrin.
- Foucault M. (2014). *Subjectivité et vérité. Cours au collège de France. 1980-1981*. Paris, EHESS, Seuil/Galimard.
- Gagné F. (2021b). *Differentiating Giftedness from Talent : The DMGT perspective on talent development*. New York, Routledge.
- Gardner H. (2008). *Les intelligences multiples*. Paris, Retz.
- Gardou C. (1995). *La gestion mentale en question*. Toulouse, Erès.
- Gardou C. (2018). *La société inclusive, parlons-en !* Toulouse, Erès (1^{ère} édition 2012).
- Gassier-Bommart C. (2012). *L'intelligence du haut potentiel : la perception de la norme chez le praticien*. Sous la direction de Anne Ruolt. Master 1 FOAD en sciences de l'éducation – Laboratoire CIVIIC, Université de Rouen.
- http://cirnef.normandie-univ.fr/sites/default/files/memoires/DER/gassier-bommart_carole_21010740_2012.pdf
- Gassier-Bommart C. (2015). *Application de la Gestion Mentale à la variabilité intraindividuelle du jeune à haut potentiel* – Master Européen Recherche en Science de l'Education MERSE (codirection de Chiara Biasin- Université de Padoue/Italie et Elena Theodoropoulou-Université d'Egée/Grèce), UFR Sciences de l'Homme et de la société, Département des Sciences de l'éducation, Laboratoire CIVIIC, Université de Rouen.
- http://cirnef.normandie-univ.fr/sites/default/files/memoires/MERSE/m2_carole_gassier-bommart_-_memoire_m2_merse_avec_4emecouv_-_oct2015-1.pdf
- Gaté J. -P. (2012). *Pratiquer le dialogue pédagogique à l'Université*. Lyon, Chronique sociale.
- Gaté J. -P. (2015). *A(p)prendre ou à laisser Une histoire en héritage*. Paris, L'Harmattan.
- Gaté J. -P. et al. (2000). *De l'éducation intellectuelle. Héritage et actualité d'un concept*. Paris, L'Harmattan.
- Gaté J -P. et Payen de La Garanderie T. (2007). *Introduction à Antoine de La Garanderie, naissance d'un pédagogue*. Préface de J. -Y. Robin, postface de G. Avanzini. Lyon, Chronique sociale.
- Gaté J. -P., Payen de La Garanderie T. et al. (2009). *Vocabulaire de la gestion mentale*. Lyon, Chronique sociale.

- Gaté J. -P., Avanzini G., Payen de la Garanderie T., Le Bouêdec G., Lévesque J. -Y., et Hétier R. (2013). *La pensée d'Antoine de La Garanderie. Lecture plurielle*. Lyon, Chronique sociale.
- Giordan A. et Binda M. (2006). *Comment accompagner les enfants intellectuellement précoces*. Collectif, Paris, Delagrave Edition.
- Greblot E. (1990). *Images mentales et stratégies d'apprentissage*. Paris, ESF.
- Grégoire J. (2009). *L'examen clinique de l'intelligence de l'enfant : Fondements et pratique du WISC-IV*. Wavre, Mardaga.
- Grégoire J. (2019). *L'examen clinique de l'intelligence de l'enfant*. Bruxelles, Mardaga.
- Greimas A. -J. (2013). *Sémantique structurale*. Paris, Presses Universitaires de France. 3^{ème} édition, 3^{ème} tirage (1^{ère} édition 1986).
- Greimas A. -J. & Fontanille J. (1991). *Sémiotique des passions, des états de choses aux états d'âme*. Paris, Seuil.
- Guignard J. -H., Lobach M., Kermarrec S, Tordjman S. (2018). *Manuel du Q.A.D.A.P.S*. Collaboration de Jacques Gregoire, Rennes, Centre National d'Aide aux enfants et adolescents à Haut Potentiel (CNAHP). https://www.qadaps.fr/documents/QADAPS_Manuel_VF.pdf [Consulté le 01/07/2019].
- Hameline D. (1979). *Les objectifs pédagogiques*. Paris, ESF, Entreprise Moderne d'Éditions.
- Heidegger M. (1986). *Être et temps*. Traduction française du tome 2 de l'édition intégrale par F. Vezin. Paris, NRF, Editions Galimard (1^{ère} édition 1927).
- Houdé O. (1995). *Rationalité, développement et inhibition*. Paris, Presses Universitaires de France coll. Psychologie et sciences de la pensée.
- Houdé O. (2017). *Apprendre à résister*. Paris, Editions Le Pommier (1^{ère} édition 2014).
- Houdé O. (2018a). *L'école du cerveau – De Montessori, Freinet et Piaget aux sciences cognitives*. Bruxelles (Belgique), Editions Mardaga.
- Houdé O. (2018b). *Le raisonnement*. Paris, Presses Universitaire de France, coll. « Que sais-je ? » (2^{ème} édition, 1^{ère} édition 2014).
- Houdé O., Mazoyer B. et Tzourio-Mazoyer N. (2010). *Cerveau et Psychologie. Introduction à l'imagerie cérébrale anatomique et fonctionnelle*. Paris, Presses Universitaires de France. 2^{ème} tirage, 2018.
- Houssaye J. (1992). *Le triangle pédagogique*. Préface de Daniel Hameline, Bern, Peter Lang S. A. 2^{ème} édition.
- Houssaye J. et al. (1994). *Quinze pédagogues, leur influence aujourd'hui*. Paris, Armand Colin Editeurs.
- Husserl E. (2012). *Recherches logiques 3. Eléments d'une élucidation phénoménologique de la connaissance. Recherche VI*. Paris, Presses Universitaires de France, 5^{ème} édition (2^{ème} tirage de l'édition de 1963, 1^{ère} édition 1901).
- Husserl E. (1950). *Idées directrices pour une phénoménologie*. Traduction de P. Ricoeur effectuée à partir de la 3^{ème} édition sans changements (1928), Paris, Editions Galimard (1^{ère} édition 1913)
- Huteau M. (1985). *Les conceptions cognitives de la personnalité*. Paris, Presses Universitaires de France, 1^{ère} édition.
- Huteau M. et Lautrey J. (2003). *Évaluer l'intelligence, psychométrie cognitive*. Paris : Presses Universitaires de France. 2^{ème} édition (1^{ère} édition 1999).

- Jeannerod M. (2005). *Le cerveau intime*, Paris. Odile Jacob.
- Jumel B. (2017). *L'aide-mémoire du WISC V*. Paris, Dunod.
- Jumel B. et Savournin F. (2009). *L'aide-mémoire du WISC IV*. Paris, Dunod.
- Kalala Kabeya P. (2013). *L'école des compétences dans l'optique de la gestion mentale. Essai de pédagogie de la connaissance*. Préface de J. -P. Gaté. Paris, L'Harmattan.
- Kant E. (2004). *Réflexions sur l'éducation*. Introduit et traduit par Philonenko A. Paris, Librairie Philosophique J. Vrin, 8^{ème} édition (1^{ère} édition 1967).
- Kant E. (2008). *Anthropologie du point de vue pragmatique*. Traduction de Michel Foucault. Paris, Librairie Philosophique J. Vrin (texte traduit à partir de la 2^{nde} édition, parue en 1800 ; 1^{ère} édition de 1798).
- De La Garanderie A. (1969). *Schématisme et thématisme. Le dynamisme des structures inconscientes dans la psychologie d'Albert Burloud*. Paris, Louvain. Beatrice -Nauwelaerts, Editions Nauwelaerts.
- La Garanderie A. de (1980). *Les profils pédagogiques*. Paris, Editions du Centurion/Bayard Editions.
- La Garanderie A. de (1987). *Comprendre et imaginer*. Paris, Editions du Centurion.
- La Garanderie A. de (1989). *Défense et illustration de l'introspection*. Paris, Editions du Centurion.
- La Garanderie A. de (1990). *Pour une pédagogie de l'intelligence*. Paris, Editions du Centurion.
- La Garanderie A. de (1995). *L'intuition*. Paris, Bayard Editions.
- La Garanderie A. de (1996a). *Le dialogue pédagogique avec l'élève*. Paris, Bayard Editions (1^{ère} édition 1984).
- La Garanderie A. de (1996b). *La motivation*. Paris, Bayard Editions.
- La Garanderie A. de (1996c). *Pédagogie des moyens d'apprendre*. Paris, Bayard Editions, 13^{ème} édition.
- La Garanderie A. de (1997). *Critique de la raison pédagogique*. Paris, Editions Nathan.
- La Garanderie A. de (1999a). *Une pédagogie de l'entraide*. Lyon, Chronique sociale, 2^{ème} édition.
- La Garanderie A. de (1999b). *Apprendre sans peur*. Lyon, Chronique sociale.
- La Garanderie A. de (2002). *Comprendre les chemins de la connaissance*. Lyon, Chronique sociale.
- La Garanderie A. de (2004). *Plaisir de connaître. Bonheur d'être*. Lyon, Chronique sociale.
- La Garanderie A. de (2006a). *Renforcer l'éveil au sens*. Lyon, Chronique sociale.
- La Garanderie A. de (2006b). *Le sens de l'autre de Lévinas à Teilhard de Chardin*. Aubin éditeur.
- La Garanderie A. de (2013). *Réussir, ça s'apprend*. Montrouge, Bayard Edition, coll. Compact avec index.
- La Garanderie A. de (2017). *Pour une pédagogie de l'intelligence*. Montrouge, Bayard Edition, coll. Compact avec index.
- La Garanderie A. de, Arquie D. (1994). *Réussir ça s'apprend*. Paris, Bayard Culture.
- La Garanderie A. de, Cattani G. (1988). *Tous Les Enfants Peuvent Réussir*. Paris, Bayard Culture.
- Laplante L. (1999). *Dyslexie développementale et système de reconnaissance des mots écrits*. Thèse de doctorat, Faculté des études supérieures, Département de didactique, Université de Montréal. https://www.collectionscanada.gc.ca/obj/s4/f2/dsk1/tape8/PQDD_0020/NQ43019.pdf [Consulté le 23/07/19].
- Lautrey J. (1995). *Classe sociale, milieu familial, intelligence*. Préface de Maurice Reuchlin, Paris, Presses Universitaires de France, 4^{ème} édition (1^{ère} édition 1980).
- Le Boterf G. (2010). *Repenser la compétence*. Paris, Groupes Eyrolles, 2^{ème} édition (1^{ère} édition 2008).

- Legrand L. (1982). *Pour un collège démocratique : Rapport remis au Ministre de l'éducation nationale*. Collection des rapports officiels, Paris, La Documentation Française.
- Legrand L. (1986). *La différenciation de la pédagogie*. Paris, Editions du Scarabée.
- Legrand L. (1995). *Les différenciations de la pédagogie*. Paris, Paris, Presses Universitaires de France.
- Levinas E. (2016). *En découvrant l'existence avec Husserl et Heidegger*. Paris, Librairie philosophique, J. Vrin. (4^{ème} édition corrigée de celle de 1949).
- Lieury A. (1997). *Manuel de psychologie générale*. Paris, Dunod, 2^{ème} édition (1^{ère} édition de 1990).
- Lieury A., 1997, *Mémoire et réussite scolaire*. Paris, Dunod.
- Lieury A. et Fenouillet F. (2006). *Motivation et réussite scolaire*. Paris, Dunod, 2^{ème} édition.
- Liratni M. (2009). *Enfants à haut potentiel intellectuel : Aspects cognitifs et socio-adaptatifs* – Thèse de doctorat sous la direction de René Pry, Université de Montpellier III. http://www.psychologuemontpellier.sitew.com/files/users/1/2/4/3/3/1/0/THESE_DOCTORAT_MehdiLiratni.pdf [Consulté le 10/11/2011]
- Loarer E., Chartier D., Huteau M. et Lautrey J. (1995). *Peut-on éduquer l'intelligence ? L'évaluation d'une méthode d'éducation cognitive*. Bern, Editions scientifiques Européennes, Peter Lang S. A.
- Maine de Biran P. (2015). *Influence de l'habitude sur la faculté de penser*. Wroclow, Pologne, GreatSpace Independant Publishing Platform. (1^{ère} publication 1803, Hendrichs - réédité 1841, de Ladrangé).
- Meirieu Ph. (1995a). *L'école mode d'emploi*. Paris, ESF éditeur, 11^{ème} édition.
- Meirieu Ph. (1995b). *Enseigner, scénario pour un métier nouveau*. Préface de Louis Legrand, Paris, ESF éditeur, 8^{ème} tirage.
- Meirieu Ph. (2010a). *Itinéraire des pédagogies de groupe. Apprendre en groupe : Tome 1*. Paris, Chronique sociale, 8^{ème} édition à vérifier (1^{ère} édition 1984).
- Meirieu Ph. (2010b). *Apprendre... oui, mais comment*. Préface de G. Avanzini, Paris, ESF éditeur, 22^{ème} édition (1^{ère} édition 1987).
- Meirieu Ph. (2018). *Le choix d'éduquer : Ethique et pédagogie*. Paris, ESF éditeurs, 13^{ème} édition (1^{ère} édition, 1991)
- Mialaret G. (2004). *Les méthodes de recherche en science de l'éducation*. Paris, Presses Universitaires de France « Que sais-je ».
- Pedinielli J –L. et Fernandez L. (2011). *L'observation clinique et l'étude de cas*. Paris, Armand Colin Editeur, 2^{ème} édition.
- Perrenoud Ph. (1996a). *La pédagogie à l'école des différences*. 2^{ème} édition (1^{ère} édition 1995), Paris, ESF éditeur.
- Piaget J. (2008). *L'épistémologie génétique*. Paris, Presses Universitaires de France (1^{ère} édition 1970, réimpression de la 6^{ème} édition).
- Piaget J. (2012). *Six études de psychologie*. Folio essais n°71, Paris, Galimard (1^{ère} édition, Denoël, 1964).
- Platon (1997). *Apologie de Socrate*. Paris, Librairie Générale Française, Le livre de poche.
- Pourtois J. –P. et Desmet H. (1997). *Epistémologie et instrumentation en sciences humaines*. Liège, Mardaga.

- Pourtois J. P. et Desmet H. (2012). *L'éducation postmoderne*. Paris, Presses Universitaires de France, 6^{ème} tirage.
- Propp V. (1970). *Morphologie du conte*. Traduction française, Paris, Seuil (1^{ère} publication 1928).
- Prud'homme J. (2018). *Instruire, corriger, guérir ? Les orthopédagogues, l'adaptation scolaire et les difficultés d'apprentissage au Québec, 1950-2017*. Québec, Presses de l'Université du Québec.
- Prud'homme L., Duchesne H., Bonvin P. et Vienneau R. (2016). *L'inclusion scolaire : ses fondements, ses acteurs et ses pratiques*. Louvain-La-Neuve, De Boeck Supérieur s. a.
- Przesmycki H. (2004). *La pédagogie différenciée*. Préface d'A de Peretti, Paris, Hachette livre.
- Queval I. (2004). *S'accomplir ou se dépasser. Essai sur le sport contemporain*. Paris, NRF, Editions Gallimard.
- Reuchlin M. (2006). *La psychologie différentielle*. Paris, Presses Universitaires de France, 2^{ème} tirage, 8^{ème} édition (1^{ère} édition 1969).
- Richard F., Wainrib S. et al. (2006). *La Subjectivation*. Paris, Dunod.
- Ricoeur P. (2015). *Soi-même comme un autre*. Paris, Points.
- Rivière C. (1999). *Introduction à l'anthropologie*. Paris, Hachette livre (1^{ère} édition, 1995).
- Rogers C. R. (1972). *Liberté pour apprendre*. Paris, Dunod.
- Rogers C. R. (2005). *Le développement de la personne*. Paris, Dunod-InterEditions (1^{ère} édition en langue française 1968).
- Rohart J. –D. et al. (2008). *Carl Rogers et l'action éducative*. Préface de G. Avanzini, Postface de A. de Peretti, Lyon, Chronique sociale.
- Serres M. (1991). *Le Tiers instruit*. Paris, Fr. Bourin
- Serres M. (2012). *Petite Poucette*. Paris, Edition Le Pommier.
- Siaud-Facchin J. (2008a). *Trop intelligent pour être heureux ? L'adulte surdoué*. Paris, Odile Jacob.
- Siaud-Facchin J. (2008b). *L'enfant Surdoué, l'aider à grandir l'aider à réussir*. Paris, Odile Jacob.
- Singly F. de (2011). *Le questionnaire*. Paris, Armand Colin, 2^{ème} édition refondue (1^{ère} édition 1992).
- Sonnois G. (2009). *Accompagner le travail des adolescents*. Lyon, Chronique sociale.
- Sorel M. et al. (1994). *Pratiques nouvelles en éducation et en formation, l'éducabilité cognitive*. Paris, L'Harmattan.
- Sternberg R. -J. (2009). *Beyond IQ, a triarchic theory of human intelligence*. Cambridge, Cambridge University Press, 7^{ème} édition.
- Tardif M. et Le Vasseur L. (2010). *La division du travail éducatif*. Paris, Presses Universitaires de France.
- Terrassier J. –C. (2006). *Les enfants surdoués ou la précocité embarrassante*. Issy-les-Moulineaux, ESF Editeur, 7^{ème} édition actualisée.
- Tinoco C. (2014). *Intelligents, trop intelligents. Les « surdoués » : de l'autre côté du miroir*. Paris, Editions Jean Claude Lattès.
- Tisserand P. (1908). *Essai de restitution et d'interprétation de l'écrit de M. de Biran, publié par Cousin sous le titre « De l'Aperception Immédiate »*. Paris, Félix Alcan Editeurs, ISBN 978-0267-92388-5
www.ForgottenBooks.com

- Tort M. (1977). *Le quotient intellectuel*. Paris, François Maspero.
- Van Campenhoudt L. et Quivy R. (2011). *Manuel de recherche en sciences sociales*. Paris, Dunod. 4^{ème} édition (1^{ère} édition 1995).
- Vergnioux A. Piot T. et Bodergat J. –Y. (2014). *La Pédagogie. Son sens, ses pratiques*. Paris, Editions Publibook.
- Vermersch P. (1994). *L'entretien d'explicitation*, Paris, ESF.
- Vihalem M. (2009). *Le concept de sujet et ses métamorphoses à travers quelques philosophies critiques contemporaines. Les cas de Nietzsche, Deleuze, Foucault, et Badiou*. Bibliothèque numérique Paris 8 <https://octaviana.fr/document/156281929> [Consulté le 13/ 01/2022].
- Vincent H. (2021). *De l'innovation en pédagogie*. CNRS Editions, Paris.
- Von Humboldt W. (2004a). *De l'esprit de l'humanité et autres essais sur le déploiement de soi*. Textes choisis et présentés par Yves Wattenberg, Charenton, Editions Premières Pierres.
- Von Humboldt W. (2004b). *Essai sur les limites de l'action de l'Etat*. Paris, Société d'édition Les Belles Lettres.
- Vygotsky L. –S. (1978). *Mind in society. The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, Massachusetts, Harvard University Press. (1st edition 1930)
- Vygotski L. -S. (1997). *Pensée et langage*. Traduction de Françoise Sève. Paris, La Dispute/SNEDIT, 4^{ème} édition.
- Vygotsky L. -S. (1998). *Théorie des émotions*. Traduction de Nicolas Zavaloff et Christian Saunier. Paris, Montréal, L'Harmattan.
- Wittorski R., Maulini O. et Sorel M. (2015). *Les professionnels et leurs formations. Entre développement des sujets et projets des institutions*. Berne, Peter Lang SA, Editions scientifiques internationales.
- Wulf C. (1999). *Anthropologie de l'éducation*, Paris, L'Harmattan.

Articles :

- Anderson - Levitt K. (2006). Les divers courants en anthropologie de l'éducation. <http://www.cairn.info/revue-education-et-societes-2006-1-page-7.htm> [Consulté le 07/03/2013].
- Astolfi J. – P. (2019). Enseignement individualisé. *Encyclopædia Universalis* [en ligne]. <http://www.universalis-edu.com.ezproxy.normandie-univ.fr/encyclopedie/enseignement-individualise/> [Consulté le 06/08/2019].
- Aubertin S. (2012). Q.I. or not Q.I.? L'identification du surdon (2 /12) – Les théories de l'intelligence <http://www.talentedifferent.com/q-i-or-not-q-i-l%E2%80%99identification-du-surdon-les-theories-de-l%E2%80%99intelligence-2-sur-10-1632.html> [Consulté le 20/05/2012].
- Aubertin S. (2013). Les modèles explicatifs. <http://www.surdoue.fr/les-modeles-explicatifs/> [Consulté le 23/10/14]
- Audureau J. P. (2003). Assujettissement et subjectivation : réflexions sur l'usage de Foucault en éducation. *In : Revue française de pédagogie, volume 143. Philosophie et éducation*. pp. 17-29 ; doi : <https://doi.org/10.3406/rfp.2003.2948>

- https://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_2003_num_143_1_2948 [Consulté le 23/06/2018].
- Avanzini G. (2007). Postface in Gaté J –P. et Payen de La Garanderie T. (2007). *Introduction à Antoine de La Garanderie, naissance d'un pédagogue*. Lyon, Chronique sociale.
- Baldy R. (2007). L'intelligence des élèves, sa mesure et l'hétérogénéité des classes. *Les Cahiers Pédagogiques* n°454, Dossier Enseigner en classe hétérogène. <http://www.cahiers-pedagogiques.com/L-intelligence-des-eleves-sa.html> [Consulté le 12/07/2011].
- Benoit H. (2008). De la reproduction des pratiques à leur transformation : le défi de la formation des enseignants. *Reliance* 2008/1, n° 27, pp. 99-104. <https://www.cairn.info/revue-reliance-2008-1-page-99.htm> [Consulté le 17/01/2020].
- Benoit H. (2012). Pluralité des acteurs et pratiques inclusives : les paradoxes de la collaboration. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation* 2012/1, n° 57, pp. 65-78. <https://www.cairn.info/revue-la-nouvelle-revue-de-l-adaptation-et-de-la-scolarisation-2012-1-page-65.htm> [Consulté le 17/01/2020].
- Benoit H. (2013). Distorsion et détournement des dispositifs inclusifs : des obstacles à la transition vers de nouvelles pratiques ? *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation* 2013/1, n° 61, pp. 49-64. <https://www.cairn.info/revue-la-nouvelle-revue-de-l-adaptation-et-de-la-scolarisation-2013-1-page-49.htm> [Consulté le 17/01/2020].
- Benoit H. (2014). Les impasses actuelles du pédagogique et les enjeux de l'accessibilité face au défi éthique de l'inclusion sociale. *Education. Université Paul Valéry - Montpellier III*. Français. ffNNT : 2014MON30001ff. fftel-00958867f. <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00958867/document> [Consulté le 17/01/2020].
- Benoit H. (2018). Peut-on parler de besoins éducatifs particuliers en cas de difficulté scolaire ? *La nouvelle revue de l' AIS, Adaptation et intégration scolaires, Cnefei, 2003 in Hal, 2018*, fihal-01894272f, pp.81-88. <https://hal-inshea.archives-ouvertes.fr/hal-01894272/document>
- Bergès-Bounes M. et Calmettes-Jean S. (2006). Interview de Geneviève Blaquièrre. in *La culture des surdoués ?* Sous la direction de Bergès-Bounes M. et Calmettes-Jean S. Les dossiers du Journal Français de Psychiatrie, Ramonville Saint-Agne, Erès, pp. 221-228.
- Bert C. (2012). Point de vue historique sur la notion de précocité intellectuelle. *A.N.A.E.* 119, pp. 399-404.
- Bertrand M. (2005). Qu'est-ce que la subjectivation ? « *Le carnet psy* » 96, *Edition Cazaubon*, pp. 24-27. <https://www.cairn.info/revue-le-carnet-psy-2005-1-page-24.htm> [Consulté le 15/10/2015].
- Bertrand Y. et Valois P. (1994). Carl Rogers, dans Jean Houssaye et al. *Quinze pédagogues. Leur influence aujourd'hui*. Paris, A. Colin, pp.242-252.
- Besançon M. et Lubart T. (2012). La créativité chez les enfants à haut potentiel. *A.N.A.E.* 119, pp. 425-430.
- Binet A. (1911). Avant-propos. Le bilan de la psychologie en 1910. *L'Année Psychologique, Tome 17*, pp. 5-11 https://www.persee.fr/docAsPDF/psy_0003-5033_1910_num_17_1_7301.pdf [Consulté le 26/11/2020].
- Binet A. et Simon T. (1908). L'intelligence des imbéciles. *Année psychologique. Tome 15*, pp. 1-147. doi : <https://doi.org/10.3406/psy.1908.3754> https://www.persee.fr/docAsPDF/psy_0003-5033_1908_num_15_1_3754.pdf [Consulté le 22/04/18].

- Bissonnette S., Gauthier C. et Richard M. (2009). Diversité des élèves et pratiques pédagogiques adaptées Ce que propose la réforme québécoise et ce qu'en dit la recherche. *Revue internationale d'éducation de Sèvres [En ligne]*, Colloque 2009 : Un seul monde, une seule école ? Les modèles scolaires à l'épreuve de la mondialisation <http://journals.openedition.org/ries/5714> [Consulté le 17/02/2017].
- Boudreau C. (2012). L'enseignant en adaptation scolaire et l'orthopédagogue : ce qui distingue l'un de l'autre. *Vie pédagogique n° 160, Dossier : Pratiques et organisations probantes en orthopédagogie et en adaptation scolaire*, pp. 14-17. http://edu1010.teluq.ca/teluqDownload.php?file=2015/02/EDU1010_3_4_Vie_pedagogique_pratiques_ortho.pdf [Consulté le 25/04/2019].
- Bourdieu P. (2003). L'objectivation participante. Discours prononcé le 06.12.2000 au Royal Anthropological Institute, Londres. *The Journal of the Royal Anthropological Institute*, 9-2, pp. 281-294. <https://www.cairn.info/revue-actes-de-la-recherche-en-sciences-sociales-2003-5-page-43.htm> [Consulté le 10/12/15].
- Bourgeois E. (2003). Les styles d'apprentissage en formation : enjeux théoriques, épistémologiques et pratiques in *Savoirs n°2*.
- Brasseur S. (2021). Fonctionnement social et émotionnel. In *Psychologie du haut potentiel*, Louvain La Neuve, De Boeck Supérieur s. a., pp. 175-198.
- Brasseur S. et Grégoire J. (2018). Les jeunes à haut potentiel sont-ils hyperémotifs ? *A.N.A.E. n° 154*, pp. 289-297.
- Brasseur S. et Goldschmidt I. (2020). Le WISC V chez les jeunes à hauts potentiels intellectuels : constats, questions et usage Clinique. *A.N.A.E. n°169*, pp. 693-701.
- Brown, P. (1999). Anthropologie cognitive. *Anthropologie et Sociétés*, 23(3), 91–119. doi :10.7202/015619ar <https://www.erudit.org/fr/revues/as/1999-v23-n3-as809/015619ar.pdf> [Consulté le 22/07/2018].
- Bugnard P. –Ph. (2014). Les postulats de l'éducabilité. Brève histoire immédiate des méthodes pédagogiques. *UNIFR – Sciences de l'éducation*. <http://moodle2.unifr.ch/> [Consulté le 17/01/2014].
- Cabestan Ph. (2015). Qui suis-je ? Identité-*ipse*, identité-*idem* et identité narrative. *Le Philosophoire n° 43*, pp. 151 à 160. <https://www.cairn.info/revue-le-philosophoire-2015-1-page-151.htm#> <https://doi.org/10.3917/phoir.043.0151> [Consulté le 31/12/2019].
- Cahn R. (2004). Subjectalité et subjectivation. *Adolescence 2004/4*, n°50, pp. 755-766. doi : 10.3917/ado.050.0755. <http://www.cairn.info/revue-adolescence-2004-4-page-755.htm> [Consulté le 08/02/2016].
- Cahn R. (2006). La subjectivation et ses vicissitudes. *Le carnet PSY 2006/5*, n°109, pp.21-23. doi :10.3917/Icp.109.0021. <http://www.cairn.info/revue-le-carnet-psy-2006-5page-21.htm> [Consulté le 08/02/2016].
- Campanale F. et Dessus Ph. (2005). Pédagogie différenciée / différenciation pédagogique : Luxe ou nécessité ? *LaRAC & Espé*, Univ. Grenoble Alpes.

<http://espe-rtd-reflexpro.u-ga.fr/docs/sciedu-general/fr/latest/pedadiff.html> [Consulté le 15/04/2019].

Capitanescu Benetti A. et Maulini O. (2017). Le savant et le pédagogue in Claparède E. (2017). *Psychologie de l'enfant et pédagogie expérimentale*. Encyclopédie psychologique, Paris, L'Harmattan (1^{ère} édition de 1905).

Caroff X. (2009). L'identification des enfants à haut niveau intellectuel : quelles perspectives pour l'approche psychométrique. In Lautrey J. et al. *L'état de la recherche sur les enfants dits « surdoués »*. pp. 15-36. CNRS, Laboratoire Cognition et Développement, Fondation de France.

Caroff X., Pereira-Fradin M. et Lubart T. (2006). Haut potentiel et talent : question de recherche. In Giordan A. et Binda M. *Comment accompagner les enfants intellectuellement précoces ?* Collectif, Paris, Delagrave Edition. pp. 153-164.

Carré P. (2005). Autoformation. *Dictionnaire Encyclopédique de l'Education et de la Formation* (DEEF), Paris, Retz (3^{ème} édition). www.editions-retz.com

Cegarra M. (2003). Vers une anthropologie de l'éducation : entre attirance et réserve. In *Spirale. Revue de recherches en éducation*, n°31. *Anthropologie de l'éducation et de la formation*. pp. 19-25.

doi : <https://doi.org/10.3406/spira.2003.1405>

https://www.persee.fr/doc/spira_0994-3722_2003_num_31_1_1405 [Consulté le 02.08/2018].

Clément F. (2018). Sociologie cognitive. *Encyclopædia Universalis*, <http://www.universalis-edu.com.ezproxy.normandie-univ.fr/encyclopedie/sociologie-cognitive/> [Consulté le 20/07/2018].

Clément F. et Kaufmann L. (2011). L'esprit des sociétés. Bilan et perspectives en sociologie cognitive. In Clément F. et Kaufmann L. (2011). *La sociologie cognitive*. Fabrice Clément & Laurence Kaufmann (eds.) Éditions Maison des sciences de l'homme, Collection Cogniprisme. ISBN-102-7351-1327-2, ISBN-13978-2-7351-1327-9 <https://www.fabriceclement.net/doc/38.pdf> [Consulté le 20/07/2018].

Code de déontologie des psychologues (2012). Février, révision de l'édition originale de 1996. <http://www.codededeontologiedespsychologues.fr/LE-CODE.html> [Consulté le 23/04/2018].

Code de l'éducation. Article L111-1. Modifié par la loi n°2013-595 du 8 juillet 2013 art. 2.

<https://www.legifrance.gouv.fr/affichCodeArticle.do?idArticle=LEGIARTI000027682584&cidTexte=LEGI TEXT000006071191&dateTexte=20130710> [Consulté le 28/07/2019].

Code de l'éducation. Article L321-4. Modifié par la loi n°2013-595 du 8 juillet 2013 – art. 46.

<https://www.legifrance.gouv.fr/affichCodeArticle.do?cidTexte=LEGITEXT000006071191&idArticle=LEGI ARTI000027682842> [Consulté le 14/04/2014].

Cognet G. (2017). Nouveaux dispositifs de l'examen psychologique : apports du WISC V. *Le journal des psychologues*, 343, pp. 18-23.

Colom R., Abad F. J., Garcia L. F., Juan-Espinosa M. (2002). Education, Wechsler's full-scale IQ, and g. *Intelligence*, 30(5), pp.449-462.

https://www.researchgate.net/publication/222654097_Education_Wechsler's_Full_Scale_IQ_and_g

[Consulté le 10/07/2021].

- Compayré J. -G. (1911). Histoire de la Pédagogie. In Buisson F. (1911). *Nouveau dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*. Paris, Librairie Hachette et C^{ie} (1^{ère} édition 1887). <http://www.inrp.fr/edition-electronique/lodel/dictionnaire-ferdinand-buisson/> [Consulté le 29/11/2018].
- Commission des affaires culturelles du Sénat (1975). Avis sur le projet de loi d'orientation en faveur des personnes handicapées. Annexe au procès-verbal de la séance du 8 avril 1975. *Sénat n° 219* https://www.senat.fr/rap/1974-1975/i1974_1975_0219.pdf [Consulté le 04/04/2020].
- Commission des affaires culturelles du Sénat (1995). Rapport sur le projet de loi, adopté par l'Assemblée nationale, de programmation du « nouveau contrat pour l'école ». Annexe au procès-verbal de la séance du 28 juin 1995. *Sénat n° 332* https://www.senat.fr/rap/1994-1995/i1994_1995_0332.pdf [Consulté le 06/04/2020].
- Cuisinier F., Tornare E. et Pons F. (2015). Les émotions dans les apprentissages scolaires : un domaine de recherche en émergence. *A.N.A.E.* 139, pp. 527-536.
- Dai D. et Gauvrit N. (2021). Une brève histoire du haut potentiel. In *Psychologie du haut potentiel*, Louvain La Neuve, De Boeck Supérieur s. a., pp. 23-36.
- Dastur F. (2005). Projets de sens, compréhension de soi et acquisition du savoir. *Actes du colloque de l'Institut International de Gestion Mentale (IIGM)*.
- Déchaux J. -H. (2010). Un « tournant cognitiviste » en sociologie ? Contributions et débats, *Revue française de sociologie* 2010/4 (Vol. 51), p. 641-644. doi : 10.3917/rfs.514.0641 <https://www.cairn.info/revue-francaise-de-sociologie-1-2010-4-page-641.htm>
[Consulté le 20/07/2018].
- Dehaene S. (2010). Introspection et métacognition : les mécanismes de la connaissance de soi. *Cours au collège de France 2010-2011*.
http://www.college-de-france.fr/media/stanislas-dehaene/UPL2459176694857019989_dehaene.pdf
[Consulté le 03/02/2013].
- Delaubier J. -P. (2002). La scolarisation des élèves intellectuellement précoces. *Rapport à Monsieur le Ministre de l'éducation nationale*. <http://media.education.gouv.fr/file/01/1/4011.pdf> [Consulté le 28/10/2011].
- Doucet M. et Coté C. (2012). Une clinique universitaire d'orthopédagogie : un lieu de formation, de recherche et de développement. *Vie pédagogique n° 160, Dossier : Pratiques et organisations probantes en orthopédagogie et en adaptation scolaire*, pp. 61-64.
http://edu1010.telug.ca/telugDownload.php?file=2015/02/EDU1010_3_4_Vie_pedagogique_pratiques_ortho.pdf [Consulté le 25/04/2019].
- Duméry H. (2022). Existential. *Encyclopædia Universalis* [en ligne]. <http://www.universalis-edu.com.ezproxy.normandie-univ.fr/encyclopedie/existential/> [Consulté le 26/02/2022].
- Dumez H. (2007). Comprendre l'étude de cas à partir du Comment nous pensons de Dewey. *Le Libellio d'Aegis, volume 3, n° 4, Numéro Spécial*, novembre, pp. 9-17. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00281125/document> [Consulté le 22/07/2021].
- Dupont J. -C. (2006). Mémoire et héritage scientifique de William James. *Archives de Philosophie*, 2006/3 (Tome 69), p. 443-460. DOI : 10.3917/aphi.693.0443. <https://www.cairn.info/revue-archives-de-philosophie-2006-3-page-443.htm> [Consulté le 24/04/2020].

- Durkheim E. (1911). Pédagogie. In Buisson F. (1911). *Nouveau dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*. Paris, Librairie Hachette et C^{ie} (1^{ère} édition 1887). <http://www.inrp.fr/edition-electronique/lodel/dictionnaire-ferdinand-buisson/document.php?id=3355> [Consulté le 29/11/2018].
- Efklides A. (2011). Interactions of Metacognition With Motivation and Affect in Self-Regulated Learning : The MASRL Model. *Educational Psychologist*, n°46(1), Routledge, Taylor & Francis Ltd. pp. 6-25. doi : 10.1080/00461520.2011.538645
[http://www4.ncsu.edu/~jlnietfe/Metacog_Articles_files/Efklides%20\(2011\).pdf](http://www4.ncsu.edu/~jlnietfe/Metacog_Articles_files/Efklides%20(2011).pdf)
[Consulté le 02/05/2016].
- Eisner E. -W. (2000). Benjamin Bloom 1913-1999. *Perspectives : revue trimestrielle d'éducation comparée*, Paris, UNESCO : Bureau international d'éducation, vol. XXX, n° 3, septembre 2000, p. 437-446.
<http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/bloomf.pdf> [Consulté le 10/08/2017]
- Feldhusen J. -F. (1994). Talent Identification and Developpment in Education (TIDE), *Gifted Education International*, Vol 10, pp 10-15.
<http://gei.sagepub.com/content/10/1/10.full.pdf+html> [Consulté le 27/02/2012].
- Ferrer E. et Mac Ardle J. -J. (2004). An Experimental Analysis of Dynamic Hypotheses About Cognitive Abilities and Achievement From Childhood to Early Adulthood, *The American Psychological Association*, Vol. 40, No. 6, pp. 935-952.
<http://www.iapsych.com/wj3ewok/LinkedDocuments/Ferrer2004.pdf> [Consulté le 06/05/2017].
- Feyfant A. (2011). Les effets de l'éducation familiale sur la réussite scolaire. *Dossier d'actualité Veille & Analyses IFÉ*, n° 63, juin. Lyon : ENS de Lyon. <http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA-Veille/63-juin-2011.pdf>
[Consulté le 11.07/2017].
- Feyfant A. (2015). Coéducation : quelle place pour les parents ? *Dossier de veille de l'IFE n°98*, janvier, Lyon, ENS de Lyon. <http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA-Veille/98-janvier-2015.pdf> [Consulté le 11/07/2017].
- Filloux J. -C. (1992). Étude critique : Michel Foucault et l'éducation. In : *Revue française de pédagogie*, Vol. 99, pp. 115-120.
http://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_1992_num_99_1_2506 [Consulté le 05/10/2015].
- Flavell J. -H. (1979). Metacognition and Cognitive Monitoring. *American Psychologist*, n°34, pp. 906-911.
<https://pdfs.semanticscholar.org/ee65/2f0f63ed5b0cfe0af4cb4ea76b2ecf790c8d.pdf> [Consulté le 17/02/2019].
- Friedrich J. (2008). La psychologie de la pensée de l'école de Würzburg – Analyse d'un cas de marginalisation. In *L'Homme et la Société n° 167-168-169*, Paris, L'Harmattan, pp.251-278 <https://www.cairn.info/revue-l-homme-et-la-societe-2008-1-page-251.htm#> [Consulté le 26/11/2021].
- Gagné F. (2012). Construire le talent sur l'assise de la douance : survol du MDDT 2.01. *A.N.A.E. 119*, pp. 409-417.
- Gagné F. (2021a). Transformer la douance intellectuelle en talents scolaires. In *Psychologie du haut potentiel*, Louvain La Neuve, De Boeck Supérieur s. a., pp. 89-102.
- Galand B. (2006). La motivation en situation d'apprentissage : les apports de la psychologie de l'éducation. *Revue française de pédagogie 155*, pp. 5-8. <http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/revue-francaise-de-pedagogie/RF155.pdf> [Consulté le 25/06/2015].

- Galo S. (2015). La production des hétérotopies à l'école : souci de soi et subjectivation, *Le Télémaque* 2015/1 (n° 47), p. 87-95. doi : 10.3917/tele.047.0087 <https://www.cairn.info/revue-le-telemaque-2015-1.htm> [Consulté le 23/06/2018].
- Gardner H. et Hatch T. (1989). Multiple intelligences go to school, educational implications of the Theory of Multiple Intelligences, *Educational Researcher*, Vol. 18, n°8, pp 4-10, réédition 1997, North American Association for Environmental Education.
- Gardou C. (2006a). Alfred Binet : explorer l'éducabilité. *Reliance* 2006/2, n°20, pp. 11-119 doi : 10.3917/reli.020.0111 https://www.cairn.info/revue-reliance-2006-2-page-111.htm#anchor_abstract [Consulté le 04/11/2016].
- Gardou C. (2006b). Mettre en oeuvre l'inclusion scolaire, les voies de la mutation. *ERES, Reliance* 2006/4, n°22, pp. 91-98. <https://www.cairn.info/revue-reliance-2006-4-page-91.htm> [Consulté le 08/03/2020].
- Gaté J. -P. (2005). Intérêt et limites d'une phénoménologie des actes de connaissance pour la pédagogie. *Penser l'éducation. Philosophie de l'éducation et Histoire des idées pédagogiques*, n°17, pp. 5-18. http://shs-app.univ-rouen.fr/civiic/revue/UFR_Penser_Education17.pdf [Consulté le 25/10/2016].
- Gaté J. -P. (2009). Apprenant. In Jean-Pierre Boutinet, *L'ABC de la VAE*. ERES « Education - Formation » ISBN 9782749211091, pp. 77-78 <https://www.cairn.info/l-abc-de-la-vae--9782749211091-page-77.htm> [Consulté le 05/08/2109].
- Gaté J. -P. (2014). La gestion mentale, compatible avec les neurosciences ? *Les cahiers pédagogiques* n°527, pp. 29-30.
- Gaté J. -P. (2019). Liberté pour apprendre : de Carl Rogers à Antoine de La Garanderie. https://www.iigm.org/wp-content/uploads/2019/12/ArticleXJPG_IIGM_2019.pdf [Consulté le 26/10/2020].
- Gauchet M. et Meirieu Ph. (2011). Contre l'idéologie de la compétence, l'éducation doit apprendre à penser. *Entretien in Le Monde*, 02.09.2011.
- Gauvrit N. (2021). Panorama des modèles contemporains du haut potentiel. In *Psychologie du haut potentiel*, Louvain La Neuve, De Boeck Supérieur s. a., pp. 47-58.
- Gentaz E. (2018). La compréhension de la cognition est-elle davantage avec des données neuronales qu'avec des données comportementales ? *A.N.A.E. n° 154*, pp247-251.
- Gignac G. et Loranger M. (2002). La théorie triarchique de l'intelligence de Sternberg <http://aqps.qc.ca/uploads/documents/bulletins/04/04-01-02.htm> [Consulté le 19/07/2011].
- Giordan A. (2006). Apprendre ...est-ce possible pour des enfants aux capacités intellectuelles différentes. In Giordan A. et Binda M. (2006). *Comment accompagner les enfants intellectuellement précoces*. Collectif, Paris, Delagrave Edition, pp. 223-237.
- Giordan A. (2015). Les neurosciences, la grande illusion en éducation. <http://www.educavox.fr/innovation/recherche/les-neurosciences-la-grande-illusion-en-education#.VhM0jAKGseo.linkedin> [Consulté le 15/10/2015].
- Giordan A. et Saltet J. (2012). De l'internat d'excellence de Montpellier ... à l'école de la différence. *A.N.A.E. 119*, 438-444.

- Greblot E. (1995). Gestion mentale, emprunts et confusion théorique in Gardou C., 1995, *La Gestion Mentale en question*. Toulouse, Erès, pp. 35-48.
- Grégoire J. (2012a). Le haut potentiel des enfants : force ou faiblesse ? *A.N.A.E.* 119, pp. 395-397.
- Grégoire J. (2012b). Les défis actuels de l'identification des enfants à haut potentiel. *A.N.A.E.* 119, pp. 419-424.
- Grégoire J. (2017). Comment interpréter les indices du WISC V ? *Le journal des psychologues*, 343, pp. 24-29.
- Grégoire J. (2021a). L'identification du haut potentiel intellectuel. In *Psychologie du haut potentiel*, Louvain La Neuve, De Boeck Supérieur s. a., pp. 203-220.
- Grégoire J. (2021b). Les enjeux de la définition du haut potentiel entre pratique et théorie. In *Psychologie du haut potentiel*, Louvain La Neuve, De Boeck Supérieur s. a., pp. 37-46
- Grégoire J. et Wierzbicki C. (2007). Analyse de la dispersion des indices du WISC IV en utilisant l'écart significatif par rapport à la moyenne des quatre indices - *Revue européenne de psychologie appliquée*, 57, pp101-106, Elsevier Masson SAS <http://www.em-consulte.com/article/62043/analyse-de-la-dispersion-des-indices-du-wisc-iv-en> [Consulté le 29/02/2012].
- Gregorius C. (2006). Surdoués pour qui ? In *La culture des surdoués ?* Sous la direction de Bergès-Bounes M. et Calmettes-Jean S. Les dossiers du Journal Français de Psychiatrie, Erès, Ramonville Saint-Agne. pp. 197-211.
- Haelewyck M. -C. et Geurts H. (2016). Orthopédagogue clinicien : enjeux de reconnaissance. *Echos d'Inclusion ! Vol. 31 n°2*. Association pour l'Innovation en Orthopédagogie (AIO), Université de Mons. <https://sharepoint1.umons.ac.be/fr/universite/partenaires/aio/pages/echosdinclusion.aspx> [Consulté le 25/04/2019].
- Haloy A. (2018). Anthropologie cognitive. *Encyclopædia Universalis* <http://www.universalis-edu.com/encyclopedie/anthropologie-cognitive/> [Consulté le 22/07/2018].
- Hamel J. (2008). Qu'est-ce que l'objectivation participante ? Pierre Bourdieu et les problèmes méthodologiques de l'objectivation sociologique. *Socio-logos : Revue de l'association française de sociologie*. <https://socio-logos.revues.org/1482> [Consulté le 10/12/15].
- Hatchuel F. (2003). Pour une anthropologie clinique de la rencontre pédagogique. In *Spirale. Revue de recherches en éducation*, n°31. *Anthropologie de l'éducation et de la formation*. pp. 91-103.
doi : <https://doi.org/10.3406/spira.2003.1413>
https://www.persee.fr/doc/spira_0994-3722_2003_num_31_1_1413 [Consulté le 02/08/18].
- Hébert L. (2006). Le modèle actantiel. Dans Louis Hébert (dir.), *Signo*, Rimouski (Québec). <http://www.signosemio.com/greimas/modele-actantiel.asp>. [Consulté le 28/10/2014].
- Heller K. -A. (2004). Identification of Gifted and Talented Student, *Psychology Science, Volume 46*, pp. 302 – 323. <http://www.pabst-publishers.de/psychology-science/3-2004/05.pdf>
[Consulté le 22/07/2011].

- Hourcade Sciou A. (201). La question de l'écoute chez Michel Foucault. *Le Télémaque 2015/1 (n° 47)*, p. 97-108. doi : 10.3917/tele.047.0097 <https://www.cairn.info/revue-le-telemaque-2015-1.htm> [Consulté le 23/06/2018].
- Houdé O. (2007). Le rôle positif de l'inhibition dans le développement cognitif de l'enfant. *Le journal des psychologues (n°244)*, pp. 40-42. <https://www.cairn.info/revue-le-journal-des-psychologues-2007-1-page-40.htm> [consulté le 20/01/2019].
- Hoyek S. et Zohrabian G. -P. (2007). La formation des enseignants au Liban. *Chronique Internationale*, pp. 37-44. www.crifpe.ca/download/verify/128 [Consulté le 25/04/2019].
- Huteau M. et Loarer E. (1992). Comment évaluer les méthodes d'éducabilité cognitive. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle, n°1, Vol.21*. pp. 47-74.
- Internationale Gesellschaft heilpädagogischer Berufs-und Fachverbände (2014). Guidelines for Professional Development in Heilpädagogik. *IGhB*. <https://ighb.eu/wp-content/uploads/2016/04/Al-LL-IGhB-Logo-EN.pdf> [Consulté le 25/04/2019].
- Ivic I. (2000). Lev S. Vygotsky (1896 – 1934), *Perspectives : revue trimestrielle d'éducation comparée, vol. XXIV, n° 3/4*, Paris, UNESCO : Bureau international d'éducation, 1994 (91/92), pp. 793-820. <http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/vygotskf.pdf> [Consulté le 03/01/2022].
- Labouret G. et Grégoire J. (2018). La dispersion intra-individuelle et le profil des scores dans les QI élevés. *A.N.A.E. n° 154*, pp. 271-279.
- La Garanderie A. de (1993). Alfred Binet et l'introspection. *Cahiers Binet-Simon, n°634*, pp. 7-17.
- La Garanderie A. de (1995). La pédagogie de la liberté chez Carl Rogers. *Revue Gestion Mentale n°7 : Rencontre et médiation*, Paris, Bayard Presse, pp. 45-59.
- La Garanderie A. de (2000). Binet et l'intelligence. *Cahiers Alfred Binet, Ed. Erès, n° 662*, pp. 7-14.
- La Garanderie A. de (2007). Dialogues pédagogiques et discours intérieur. *Actes du Colloque International de Gestion Mentale*, Paris <https://www.iigm.org/documents/dialogue-pedagogique-et-discours-interieur/?1604586696055> [Consulté le 05/11/2020].
- Lamboy B. (2009). Soutenir la parentalité : pourquoi et comment ? Différentes approches pour un même concept. *Devenir ISSN 1015-8154, vol. 21, n° 1*, pp. 31-60. https://www.cairn.info/article_p.php?ID_ARTICLE=DEV_091_0031 [Consulté le 20.07.2017].
- Lambrichs L. (2020). James William - (1842-1910). *Encyclopædia Universalis* [en ligne] <http://www.universalis.fr/encyclopedie/william-james/> [Consulté le 24/04/2020].
- Laplante L. (2012). L'historique de l'orthopédagogie au Québec. *Vie pédagogique n° 160, Dossier : Pratiques et organisations probantes en orthopédagogie et en adaptation scolaire*, pp. 10-14. http://edu1010.telug.ca/telugDownload.php?file=2015/02/EDU1010_3_4_Vie_pedagogique_pratiques_ortho.pdf [Consulté le 25/04/2019].
- Latouille J. -J. et Senesi P. -H. (2003). Un cas particulier d'élèves à besoins éducatifs particuliers : les élèves intellectuellement précoces. *Actes de l'université d'automne, dossier : le système éducatif français et les élèves à besoins éducatifs particuliers*, 27-30 octobre.

- <http://eduscol.education.fr/cid45893/un-cas-particulier-d-eleves-a-besoins-educatifs-particuliers%A0-les-intellectuellement-precoces.html> [Consulté le 12/07/2011].
- Lautrey J. (1990). Esquisse d'un modèle pluraliste du développement cognitif. In Maurice Reuchlin éd., *Cognition : l'individuel et l'universel*. Paris, Presses Universitaires de France, « Psychologie d'aujourd'hui », p. 185-216.
- <https://www.cairn.info/cognition-l-individuel-et-l-universel--9782130427070-page-185.htm> [Consulté le 21/08/2019].
- Lautrey J. (2003). La psychologie différentielle à l'épreuve de la variabilité intraindividuelle. In A. Vom Hofe, H. Charvin, J.-L. Bernaud, et D. Guédon (Eds.), *Psychologie différentielle – recherches et réflexions*. Rennes : PUR.
- https://www.researchgate.net/publication/292078378_La_psychologie_différentielle_a_l'épreuve_de_la_variabilite_intraindividuelle [Consulté le 29/04/2021].
- Lautrey J. (2004a). Les modes de scolarisation des enfants à hauts potentiels et leurs effets. *Psychologie française* 49, pp. 337–352.
- https://www.researchgate.net/publication/247279937_Les_modes_de_scolarisation_des_enfants_a_haut_potentiel_et_leurs_effets [Consulté le 10/07/2021].
- Lautrey J. (2004b). Hauts potentiels et talents : la position actuelle du problème. *Psychologie française* n°49, pp. 219-232. http://jacques.lautrey.com/docs/pdf7_Hauts_potentiels_intro.pdf [Consulté le 17/07/2011].
- Lautrey, J. (2006). L'approche différentielle de l'intelligence. In Lautrey, J. (Ed.), *Psychologie du développement et psychologie différentielle*. Paris : PUF, ch. IX, pp.357-386.
- http://jacques.lautrey.com/docs/pdf2_L_approche_différentielle_de_l_intelligence.pdf [Consulté le 15/08/2019].
- Lautrey J. (2007). La variation cognitive. *Les Cahiers Pédagogiques* n°454, Dossier Enseigner en classe hétérogène. <http://www.cahiers-pedagogiques.com/La-variation-cognitive.html> [Consulté le 12/07/2011].
- Lautrey J. et al. (2009). L'état de la recherche sur les enfants dits « surdoués ». *CNRS, Laboratoire Cognition et Développement, Fondation de France*.
- http://themamaternelle.free.fr/recherche_fondation_france.pdf [Consulté le 12/07/2011].
- Legrand J. -L. (2003). Place de l'anthropologie dans les Sciences de l'Education en France. In *Spirale. Revue de recherches en éducation*, n°31. Anthropologie de l'éducation et de la formation. pp. 5-17.
- doi : <https://doi.org/10.3406/spira.2003.1404>
- https://www.persee.fr/doc/spira_0994-3722_2003_num_31_1_1404 [Consulté le 02/08/2018].
- Legrand L. (1994). Pédagogie différenciée. In Champy P. et Etévé C., *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation* Paris, Nathan.
- Lieury A. (1990a). Auditifs et visuels : la grande illusion. *Cahiers Pédagogiques*, 287.
- Lieury A. (1990b). La confusion des codes symboliques : verbal et imagé. *Cahiers Pédagogiques*, 291.
- Linard M. (1994). Vers un sujet narratif de la connaissance dans les modélisations de l'apprentissage. *Intellectica*, 1994, pp.117-165.

<https://edutice.archives-ouvertes.fr/file/index/docid/1776/filename/Linard1994.pdf> [Consulté le 28/10/2014].

Liratni M. (2018). Haut potentiel intellectuel et psychopathologies : position réconciliatrice et pistes thérapeutiques. *A.N.A.E. n° 154*, pp. 305-312.

Liratni M. et Pry R. (2007). Psychométrie et WISC IV : quel avenir pour l'identification des enfants à haut potentiel intellectuel ? *Elsevier Masson SAS, Neuropsychiatrie de l'Enfance et de l'Adolescence, Volume 55, Issue 4*, pp 214-219. <http://dx.doi.org/10.1016/j.neurenf.2007.06.003> [Consulté le 30/10/2011].

Liratni M. et Pry R. (2008). La créativité des enfants à haut potentiel intellectuel, *A.N.A.E., N° 96-97*, pp 73-80.
http://www.psychologuemontpellier.sitew.com/files/users/1/2/4/3/2/9/8/Article_Neuropsychologie_2008.pdf
 [Consulté le 01/11/2011]

Liratni M. et Pry R. (2010). Enfants à hauts potentiel intellectuel : psychopathologie, socialisation et comportements adaptatifs, *Elsevier Masson SAS, Neuropsychiatrie de l'Enfance et de l'Adolescence, Volume 59, Issue 6*, pp 327-335. http://www.psychologuemontpellier.sitew.com/fs/Root/3xeh7-NEUADO_699
 [Consulté le 01/11/2011].

Loarer E. (1998). L'éducation cognitive : modèles et méthodes pour apprendre à penser. *Revue française de pédagogie, volume 122. Recherches en psychologie de l'éducation*, pp.121-161. doi : 10.3406/rfp.1998.1141.
http://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_1998_num_122_1_1141 [Consulté le 19/10/2015].

Lobrot M. (1996). Le plaisir, condition de l'apprentissage, in *Le journal des psychologues, n° 140, septembre*, pp. 14 à 18. <http://www.barbier-rd.nom.fr/PlaisirApprentissage.html> [Consulté le 10/12/2015].

Loi n° 75-534 du 30 juin 1975 d'orientation en faveur des personnes handicapées. *Journal Officiel de La République Française n° 151*, pp. 6596-6603
https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do;jsessionid=AF90760C8868EBA84459CE99DB2588B5.tplgfr42s_1?cidTexte=JORFTEXT000000333976&dateTexte=20200401 [Consulté le 01/04/2020].

Loi n°89-486 du 10 juillet 1989 d'orientation sur l'éducation. *B.O. n°4 du 31 août 1989*.
<http://www.education.gouv.fr/cid101274/loi-d-orientation-sur-l-education-n-89-486-du-10-juillet-1989.html>
 [Consulté le 22/07/2017]

Loi n° 95-836 du 13 juillet 1995 de programmation du " nouveau contrat pour l'école ". *JORF n°163 du 14 juillet 1995*.
<https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000737196&dateTexte=20200406>
 [Consulté le 06/04/2020].

Loi n° 2005-102 du 11 février 2005. Loi pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées. *JORF n°36 du 12 février 2005*
<https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000809647&dateTexte=20190728>
 [Consulté le 28/07/2019].

Loi n° 2005-380 du 23 avril 2005. Loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école. *JO du 24-4-2005. B. O. n°18*. <http://www.education.gouv.fr/bo/2005/18/MENX0400282L.htm> [Consulté le 14.04.14].

Loi n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République, *JORF n°0157 du 9 juillet 2013 page 11379, texte n° 1*.

<https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000027677984&categorieLien=id>

[Consultée le 30/12/2019].

Loi n° 2019-791 du 26 juillet 2019 pour une école de la confiance, *JORF n°0174 du 28 juillet 2019, texte n° 3*. <https://www.legifrance.gouv.fr/eli/loi/2019/7/26/MENX1828765L/jo/texte> [Consulté le 30/12/2019].

Lubin A., Froment L., Rossi S. et Lanoë C. (2015). Le programme pédagogique neuroéducatif « à la découverte de mon cerveau » : quels bénéfices pour les élèves d'école élémentaire ? *A.N.A.E. 134*, pp. 55-62.

Magnie-Mauro M. –N. (2012). Le haut potentiel intellectuel : des particularités neurophysiologiques. *A.N.A.E. 119*, pp. 457-462.

Maulini O. (2017). L'éducation nouvelle : éternelle révolution in Claparède E. (2017). *Psychologie de l'enfant et pédagogie expérimentale*. Encyclopédie psychologique, Paris, L'Harmattan (1^{ère} édition de 1905).

Masson S. (2015). Les apports de la neuroéducation à l'enseignement : des neuromythes aux découvertes actuelles, *A. N.A.E. 134*, pp. 11-22.

Masson S., Bélanger M., Alaire-Duquette G. (2015). Le rôle de l'imagerie cérébrale pour comprendre les difficultés associées à l'apprentissage de concepts contre-intuitifs en sciences. *A.N.A.E. 134*, pp. 47-53.

Masson S., Riopel L., Myre-Bisailon J. et Brault Foïy L. –M. (2015). Apprentissages scolaires difficiles, recyclage neuronal et pratiques d'enseignement : le cas de l'identification des mots écrits. *A.N.A.E. 134*, pp. 31-38.

Mazziotti A. et Sander D. (2015). Les émotions au service de l'apprentissage : *appraisal*, pertinence et attention émotionnelle. *A.N.A.E. 139*, pp. 537-544.

<https://www.meirieu.com/DICTIONNAIRE/methodepedagogique.htm> [Consulté le 05/08/2017].

Meirieu Ph. (1989). Quelle formation pour quels enseignants ? in *Enseigner, scénario pour un métier nouveau*. <https://www.meirieu.com/OUTILSDEFORMATION/quelleformation.pdf> [Consulté le 20/08/2017].

Meirieu Ph. (1991). Individualisation, différenciation, personnalisation : de l'exploration d'un champ sémantique aux paradoxes de la formation. Conférence in *Association des enseignants et chercheurs en sciences de l'éducation (AECSE)*, WIKINDEX Ressources, Bibliographies du service Veille et Analyses, IFÉ <https://www.meirieu.com/ARTICLES/individualisation.pdf> [Consulté le 09/08/2017].

Meirieu Ph. (1994). Le transfert de connaissances : éléments pour un travail en formation. *Outils repris du Colloque organisé en septembre-octobre 1994, Université Lumière-Lyon 2*.

<https://www.meirieu.com/OUTILSDEFORMATION/transferttexte.pdf> [Consulté le 02/01/2019].

Meirieu Ph. (1995c). Différencier, c'est possible et ça peut rapporter gros. In *Vers le changement... espoirs et craintes. Actes du premier Forum sur la rénovation de l'enseignement primaire*. Genève : Département de l'instruction publique, pp. 11-41.

https://www.unige.ch/fapse/life/files/1614/5408/6994/meirieu-1995-differencier_c_est_possible.pdf [Consulté le 22/04/18].

Meirieu Ph. (1996). La pédagogie différenciée : Enfermement ou ouverture ? In Bentolila A. (dir.). *L'école : diversités et cohérence*. Paris : Nathan, pp. 109–149.

<http://www.meirieu.com/ARTICLES/pedadif.pdf> [Consulté le 29/12/2013],

Meirieu Ph. (...). L'éducation et le rôle des enseignants à l'horizon 2020. *UNESCO*, Paris. En ligne : WIKINDX Ressources, Bibliographies du service Veille et Analyses, IFÉ <[http://www.meirieu.com/ ... TIONNELS/UNESCO2020.pdf](http://www.meirieu.com/...TIONNELS/UNESCO2020.pdf)> [Consulté le 09/08/2017].

Meirieu Ph. (1998). Analyses de pratiques et formation pédagogique. *Entretien avec des formateurs du CAFOC de Nantes* <https://www.meirieu.com/ARTICLES/analysedepratiques.pdf> [Consulté le 20.08.2017].

Meirieu Ph. (2000). La mutation des métiers de l'éducation et de la formation. *Conférence donnée au Salon de l'Education*, Paris, Porte de Versailles, novembre 2000. <https://www.meirieu.com/ARTICLES/mutation.pdf> [Consulté le 04/09/2017].

Meirieu Ph. (2007). Qu'est-ce qu'un « élève-sujet » et comment l'aider à le devenir ? <https://www.meirieu.com/ARTICLES/eleve-sujet.pdf> [Consulté le 05/07/17].

Meirieu Ph. (2008). Le pari de l'éducabilité. *Lecture inaugurale du cycle de conférences de l'ENPJJ*, Roubaix. <http://www.meirieu.com/ARTICLES/educabilite.pdf> [Consulté le 29/12/2013].

Meirieu ph. (2009). Faut-il en finir avec la pédagogie ? *Conférence dans le cadre du GREP du 22 novembre 2009*, Toulouse. https://www.meirieu.com/ARTICLES/GREP_CONF_pedagogie.pdf [Consulté le 09/08/2017].

Meirieu Ph. (2015). Où vont les pédagogues ? « Quelque part dans l'inachevé... ». Conclusion de Ph. Meirieu lors de la journée d'hommage à son travail du 10.01.2015, in *Où vont les pédagogues ?* Ouvrage coordonné par J. Rakovitch, Paris, ESF éditeur. http://www.meirieu.com/ARTICLES/CONCLUSION_PH_M_10_JANVIER.pdf [Consulté le 20/08/2017].

Meirieu Ph. (2017). Quelle pédagogie pour répondre aux défis d'aujourd'hui. *Biennale de l'Education nouvelle 2 novembre 2017*, Poitiers. https://www.meirieu.com/ACTUALITE/QUELLE_PEDAGOGIE_POITIERS.pptx.pdf [Consulté le 05/03/2017]

Ministère de la communauté française de Belgique (2001). Les enfants et les adolescents à haut potentiel, Recherche interuniversitaire. *Rapport Hazette*. http://hautpotentiel.free.fr/Rapport_Hazette_enfants_et_adolescents_a_haut_potentiel/rapportHazette.pdf [Consulté le 12/07/2011].

Ministère de la santé publique et de la population (1963). Décret n° 63-146 du 18 février 1963. *Journal Officiel de la République Française du 22 février 1963*, p. 1767 https://www.legifrance.gouv.fr/jo_pdf.do?id=JORFTEXT000000704378&pageCourante=01767 [Consulté le 29/07/2019].

Ministère de la santé et de l'action humanitaire (1992). Circulaire DGS/DH n° 70 du 11 décembre 1992. Orientations de la politique de santé mentale en faveur des enfants et adolescents. *B. O. du ministère chargé de la santé n° 93/5, Non parue au Journal Officiel*, pp. 175-204 http://dcalin.fr/textoff/sante_mentale_1992.html#II.II.1.2.3 [Consulté le 03/04/2020].

Ministère de la solidarité, de la santé et de la protection sociale (1989a). Décret n° 89-798 du 27 octobre 1989. Prise en charge des enfants ou adolescents déficients intellectuels ou inadaptés par les établissements et

services d'éducation spéciale. Annexe XXIV, Conditions techniques d'autorisation des établissements et des services prenant en charge des enfants ou adolescents présentant des déficiences intellectuelles ou inadaptés. *JORF du 31 octobre 1989*, p. 13583

<https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000700603&categorieLien=id>
Annexe XXIV, http://dcalin.fr/textoff/annexe24_technique.html [Consulté le 03/04/2020].

Ministère de la solidarité, de la santé et de la protection sociale (1989b). Circulaire n° 89-17 du 30 octobre 1989. Modification des conditions de la prise en charge des enfants ou adolescents déficients intellectuels ou inadaptés par les établissements et services d'éducation spéciale, *B. O. du ministère chargé des affaires sociales n° 89/18 bis du 14 décembre 1989*, pp. 77-101 http://dcalin.fr/textoff/annexe24_handicaps_mentaux.html#t4 [Consulté le 03/04/2020].

Ministère de l'Education Nationale (1965). Circulaire n° 65-348 du 21 septembre 1965. Modalités de scolarisation des enfants inadaptés. *B.O.E.N. n° 37 du 14 octobre 1965*.
http://dcalin.fr/textoff/ses_1965.html [Consulté le 05/04/2020].

Ministère de l'Education Nationale (1989a). Arrêté du 9 janvier 1989. Nomenclature des déficiences, incapacités et désavantages. *B.O. n° 8 du 23 février 1989 - MENS8950092A*
http://dcalin.fr/textoff/nomenclature_1989.html [Consulté le 06/04/2020].

Ministère de l'Education Nationale (1989b). Circulaire d'orientation n° 89-036 du 6 février 1989. Enseignements généraux et professionnels adaptés. *B.O.E.N. n° 7 du 16 février 1989*
http://dcalin.fr/textoff/segpa_1989.html [Consulté le 05/04/2020].

Ministère de l'Education Nationale (1996). Circulaire n° 96-167 du 20 juin 1996. Enseignements généraux et professionnels adaptés dans le second degré. *B.O.E.N. n° 26 du 27 juin 1996*
http://dcalin.fr/textoff/segpa_1996.html [Consulté le 05/04/2020].

Ministère de l'Education Nationale (1998). Note de service n° 98-128 du 19 juin 1998. Mise en œuvre de la rénovation des enseignements généraux et professionnels adaptés dans le second degré. *B. O. E. N. n°26 du 25 juin 1998* <https://www.education.gouv.fr/botexte/bo980625/mene9801652n.htm> [Consulté le 05/04/2020].

Ministère de l'Education Nationale (2006a). Décret n° 2006-935 du 28.07.2006 relatif aux parents d'élèves, aux associations de parents d'élèves et aux représentants des parents d'élèves et modifiant le code de l'éducation (partie réglementaire). *JO du 29 juillet 2006. B. O. n°31 du 31 aout 2006*.
<http://www.education.gouv.fr/bo/2006/31/MENE0601820D.htm> [Consulté le 22/07/2017].

Ministère de l'Education Nationale (2006b). Circulaire n° 2006-137 du 25-8-2006. Le rôle et la place des parents à l'école. *B.O. n°31 du 31 aout 2006*. <http://www.education.gouv.fr/bo/2006/31/MENE0602215C.htm> [Consulté le 22/07/2017].

Ministère de l'Education Nationale (2006c). Circulaire n° 2006-139 du 29 août 2006. Enseignements généraux et professionnels adaptés dans le second degré (EGPA). *B.O.E.N. n° 32 du 7 septembre 2006*
<https://www.education.gouv.fr/bo/2006/32/MENE0602028C.htm> [Consulté le 05/04/2020].

Ministère de l'Education Nationale (2007). Circulaire n° 2007-158 du 17-10-2007. Elèves intellectuellement précoces. Parcours scolaire des élèves intellectuellement précoces ou manifestant des aptitudes particulières à l'école et au collège. *B. O. n°38 du 25 octobre 2007*.

<https://www.education.gouv.fr/bo/2007/38/MENE0701646C.htm> [Consulté le 29/02/2012].

Ministère de l'Education Nationale (2009a). Circulaire n° 2009-060 du 24 avril 2009. Orientations pédagogiques pour les enseignements généraux et professionnels adaptés dans le second degré. *B.O.E.N. n° 18 du 30 avril 2009* <https://www.education.gouv.fr/bo/2009/18/mene0900316c.html> [Consulté le 05/04/2020].

Ministère de l'Education Nationale (2009b). Circulaire n° 2009-168 du 12-11-2009. Élèves intellectuellement précoces. *B. O. n°45 du 3 décembre 2009*.

<http://www.education.gouv.fr/cid49838/mene0900994c.html> [Consulté le 29/02/2012].

Ministère de l'Education Nationale (2013a). Circulaire d'orientation et de préparation de la rentrée 2013 n°2013-060 du 10-04-2013. *B. O. n°15 du 11 avril 2013*.

<https://www.education.gouv.fr/bo/13/Hebdo15/MENxxx.htm> [Consulté le 20/03/2014].

Ministère de l'Education Nationale (2013b). Scolariser les élèves intellectuellement précoces (EIP). *Ressources d'accompagnement pédagogique. Personnalisation des parcours*.

http://cache.media.eduscol.education.fr/file/eleves_intellectuellement_precoces_/99/4/Module_formation_EIP_268994.pdf [Consulté le 14/04/2014].

Ministère de l'Education Nationale et de la Jeunesse (1991). Circulaire n° 91-304 du 18 nov. 1991. Scolarisation des enfants handicapés à l'école primaire. Classes d'intégration scolaire (CLIS). *B.O. n° 3 du 16 janvier 1992*. <http://scolaritepartenariat.chez-alice.fr/page325.htm> [Consulté le 29/03/2020].

Ministère de l'Education Nationale et de la Jeunesse (1995). Circulaire n° 95-125 du 17 mai 1995. Mise en place de dispositifs permettant des regroupements pédagogiques d'adolescents présentant un handicap mental : les UPI. *B.O. n° 21 du 25 mai 1995*. http://dcalin.fr/textoff/upi_1995.html [Consulté le 28/03/2020].

Ministère de l'Education Nationale et de la Jeunesse (2001). Circulaire n° 2001-035 du 21 février 2001. Scolarisation des élèves handicapés dans les établissements du second degré et développement des unités pédagogiques d'intégration (UPI). *B. O. n° 9 du 1er mars 2001*.

<https://www.education.gouv.fr/bo/2001/9/ensel.htm> [Consulté le 28/03/2020].

Ministère de l'Education Nationale et de la Jeunesse (2002). Circulaire n° 2002-113 du 30 avril 2002. Les dispositifs de l'adaptation et de l'intégration scolaires dans le premier degré. *B.O. n° 19 du 9 mai 2002*. <https://www.education.gouv.fr/bo/2002/19/default.htm> [Consulté le 29/03/2020].

Ministère de l'Education Nationale et de la Jeunesse (2009). Circulaire n° 2009-087 du 17 juillet 2009. Adaptation et intégration scolaires. *B.O.E.N. n° 31 du 27 août 2009*.

<https://www.education.gouv.fr/bo/2009/31/mene0915406c.htm> [Consulté le 29/03/2020].

Ministère de l'Education Nationale et de la Jeunesse (2010). Circulaire n° 2010-088 du 18 juin 2010. Scolarisation des élèves handicapés. *B. O. n°28 du 15 juillet 2010*.

<https://www.education.gouv.fr/bo/2010/28/mene1015813c.htm> [Consulté le 28/03/2020].

Ministère de l'Education Nationale et de la Jeunesse (2014a). Circulaire n° 2014-107 du 18 août 2014. Adaptation scolaire et scolarisation des élèves handicapés. Fonctionnement des réseaux d'aides spécialisées aux élèves en difficulté (RASED) et missions des personnels qui y exercent. *B. O. n° 31 du 28 août 2014*.

<https://www.education.gouv.fr/bo/14/Hebdo31/MENE1418316C.htm> [Consulté le 29/03/2020].

Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse (2014b). Décret n° 2014-1377 du 18 novembre 2014 relatif au suivi et à l'accompagnement pédagogique des élèves. *JORF n°0268 du 20 novembre 2014*. NOR : MENE1418381D

<https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000029779752&categorieLien=id> [Consulté le 28/07/2019].

Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse (2015a). Circulaire n° 2015-129 du 21 août 2015. Scolarisation des élèves en situation de handicap. Unités localisées pour l'inclusion scolaire (Ulis), dispositifs pour la scolarisation des élèves en situation de handicap dans le premier et le second degré *B. O. n°31 du 27 août 2015*. http://circulaires.legifrance.gouv.fr/pdf/2015/08/cir_39970.pdf [Consulté le 28/03/2020].

Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse (2015b). Circulaire n° 2015-176 du 28 octobre 2015. Sections d'enseignement général et professionnel adapté. *B. O. n°40 du 29 octobre 2015*. <https://www.education.gouv.fr/bo/15/Hebdo40/MENE1525057C.htm> [Consulté le 10/04/2020].

Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse (2016). Circulaire n° 2016-117 du 8 août 2016. Scolarisation des élèves en situation de handicap. Parcours de formation des élèves en situation de handicap dans les établissements scolaires. *B. O. n°30 du 25 août 2016*.

<https://www.education.gouv.fr/bo/16/Hebdo30/MENE%201612034C.htm> [Consulté le 09/04/2020].

Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse (2017). Circulaire n° 2017-026 du 14-2-2017. Circulaire relative à la formation professionnelle spécialisée et au certificat d'aptitude professionnelle aux pratiques de l'éducation inclusive (Cappei). *B. O. n°7 du 16 février 2017*.

<https://www.education.gouv.fr/bo/17/Hebdo7/MENE1704263C.htm> [Consulté le 12/04/2020].

Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse (2019). Circulaire de rentrée 2019 – Ecole inclusive n° 2019-088 du 5-6-2019. Pour une école inclusive. *B.O n°23 du 6 juin 2019*.

<https://www.education.gouv.fr/node/257864> [Consulté le 27/03/2020].

Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche (2014a). Répondre aux besoins éducatifs particuliers des élèves : quel plan pour qui ?

https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Handicap/41/0/ecole_inclusive_dossier_extrait_QPPQ_376117_378410.pdf [Consulté le 27/03/2020].

Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche (2014b). Circulaire d'orientation et de préparation de la rentrée 2014 n° 2014-068 du 20-05-2014. *B. O. n°21 du 22 mai 2014*. <https://www.education.gouv.fr/node/258275> [Consulté le 01/07/2014].

Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche (2015). Circulaire de rentrée 2015 n° 2015-085 du 3-6-2015. *B. O. n° 23 du 4 juin 2015*. https://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=89301 [Consulté le 28/07/2019].

Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche (2017a). Décret n°2017-169 du 10 février 2017 relatif au certificat d'aptitude professionnelle aux pratiques de l'éducation inclusive et à la formation professionnelle spécialisée. *JORF n°0037 du 12 février 2017 texte n° 7*. https://www.legifrance.gouv.fr/jo_pdf.do?id=JORFTEXT000034026196 [Consulté le 12/04/2020].

Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche (2017b). Circulaire de rentrée 2017 n° 2017-045. *B. O. n°10 du 9 mars 2017*.

http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=113978 [Consulté le 04/09/2017].

Ministère de l'Éducation Nationale, Ministère de l'Enseignement supérieur, de la recherche et de l'innovation (2018). Repères Et Références Statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche. *RERS n°35*.

<http://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/pid24831-cid133876/reperes-et-references-statistiques-edition-aout-2018.html> [Consulté le 25/04/2019].

Ministère de l'Éducation Nationale, Ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de l'Innovation (2019). *Scolariser un élève à haut potentiel – Vademecum*.

https://cache.media.eduscol.education.fr/file/elevés_intellectuellement_precoces_/99/4/Module_formation_EIP_268994.pdf [Consulté le 01/07/2019].

Nusbaum F. (2015). Haut potentiel « intellectuel » chez l'enfant. *Laboratoire Santé, Individu, Société. EAM-4128*. <http://centre-psyrene.fr/les-deux-formes-d%E2%80%99expression-du-haut-potentiel-intellectuel-chez-l%E2%80%99enfant/> [Consulté le 25/06/2015].

Office des Professions du Québec (2014). Rapport : la situation des orthopédagogues au Québec. Groupe de travail sur le rôle des orthopédagogies dans l'évaluation des troubles d'apprentissage. *Bibliothèque et Archives nationales du Québec*. ISBN – Version électronique : 978-2-550-70755-4

https://www.opq.gouv.qc.ca/fileadmin/documents/Systeme_professionnel/PL_21/2014_Rapport_orthopedagogues.pdf [Consulté le 25/04/2018].

Ogien A. (2016). Garfinkel et la naissance de l'ethnométhodologie. Conférence prononcée le 10.12.2015 à la B.N.F. *Occasional Paper 34, Paris, Institut Marcel Mauss – CEMS*.

http://cems.ehess.fr/docannexe/file/3721/op34_ao_garfinkel_naissance_ethnomethodologie.pdf [Consulté le 20/07/2018].

Ottavi D. (2017). Edouard Claparède et l'histoire dans psychologie de l'enfant et pédagogie expérimentale in Claparède E. (2017). *Psychologie de l'enfant et pédagogie expérimentale*. Encyclopédie psychologique, Paris, L'Harmattan (1^{ère} édition de 1905).

Ozenne R. Terriot K. (2015). L'échelle d'intelligence de Wechsler pour enfants, 5^{ème} édition (WISC-V). *A.N.A.E. 134*, pp. 95-102.

Panafieu F. de, Brin H., Machard L. (2002). Services à la famille et soutien à la parentalité. *Rapport de propositions, Ministère délégué à la famille*. <http://www.ladocumentationfrancaise.fr/var/storage/rapports-publics/034000088.pdf> [Consulté le 22/07/2017].

Pasquinelli E. (2015). Améliorer le dialogue entre les sciences cognitives et l'éducation en s'inspirant des relations entre la recherche fondamentale et la médecine clinique, *A.N.A.E. 134*, pp. 23-30.

Payen de La Garanderie T. (2011). Intention et donation : les visées de sens d'Antoine de La Garanderie. *Actes du colloque de 2011 de l'Institut International de Gestion Mentale (IIGM)*.

Payen de La Garanderie T. (2013). L'anthropologie herméneutique d'Antoine de La Garanderie. In Gaté J. - P., Avanzini G., Payen de la Garanderie T., Le Bouêdec G., Lévesque J. -Y., et Hétiér R. (2013). *La pensée d'Antoine de La Garanderie. Lecture plurielle*. Lyon, Chronique sociale. pp. 31-48.

Pereira-Fradin M. (2009). La variabilité intra-individuelle chez les enfants à haut potentiel intellectuel. pp. 43-44. In Lautrey J. et al. *L'état de la recherche sur les enfants dits « surdoués »*, CNRS, Laboratoire Cognition et Développement, Fondation de France, pp. 37-47.

http://themamaternelle.free.fr/recherche_fondation_france.pdf. [Consulté le 12/07/2011].

Pereira Da Costa M. et Tordjman S. (2012). De Mozart à Michael Jackson : précocité et fragilité. *A.N.A.E. 119*, pp. 431-437.

Perrenoud Ph. (1996b). Où vont les pédagogies différenciées ? Vers l'individualisation du curriculum et des parcours de formation. *Université de Genève*.

http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1996/1996_32.html [Consulté le 29/12/2013].

Perrenoud Ph. (2005). L'école face à la diversité des cultures. La pédagogie différenciée entre exigence d'égalité et droit à la différence. *Université de Genève*.

https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php.../2005_16.rtf [Consulté le 29/12/2013].

Ramus F. (2018). Les surdoués ont-ils un cerveau qualitativement différent ? *A.N.A.E. n°154*, pp. 281-287.

Renzulli J. -S. (1979). What makes giftedness? Reexamining a definition. *Chronicle Guidance Publications, inc.* pp 1-6.

[http://www.mishawaka.k12.in.us/documents/HA%20docs/EDPS%20540%20articles/Module%201%20-%202%20\(January%2026\)/Renzulli.pdf](http://www.mishawaka.k12.in.us/documents/HA%20docs/EDPS%20540%20articles/Module%201%20-%202%20(January%2026)/Renzulli.pdf) [Consulté le 17/07/2011].

Robbes B. (2009). La Pédagogie différenciée : historique, problématique, cadre conceptuel et méthodologie de mise en œuvre.

http://meirieu.com/ECHANGES/bruno_robbes_pedagogie_differenciee.pdf [Consulté le 29/12/2013].

Robin J. -Y. (2003). Statut de la vérité et anthropologie du sujet. In *Spirale. Revue de recherches en éducation, n°31. Anthropologie de l'éducation et de la formation*. pp. 27-33.

doi : <https://doi.org/10.3406/spira.2003.1406>

https://www.persee.fr/doc/spira_0994-3722_2003_num_31_1_1406 [Consulté le 02/08/2018].

Roger L. (2015). Le profil épistémologique comme outil méthodologique et heuristique pour soutenir le développement de l'apprentissage professionnel en formation.

[http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/edition_reguliere/numero34\(1\)/rq-34-1-1-roger.pdf](http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/edition_reguliere/numero34(1)/rq-34-1-1-roger.pdf) [Consulté le 17/08/2017].

Rosenblum E. (1961). Le développement de la pédagogie curative. In: *Enfance, tome 14, n°2*, pp. 165-178; doi : <https://doi.org/10.3406/enfan.1961.2260>

https://www.persee.fr/doc/enfan_0013-7545_1961_num_14_2_2260 [Consulté le 01/05/2019].

Ruchat M. (2017). Edouard Claparède : l'éducation ou l'art de bien penser in Claparède E. (2017). *Psychologie de l'enfant et pédagogie expérimentale*. Encyclopédie psychologique, Paris, L'Harmattan (1^{ère} édition de 1905).

Sackur J. (2015). Les neurosciences cognitives, sciences naturelles de l'esprit : Révolution ou restauration ? *Presses Universitaires de France* <https://www.cairn.info/revue-cites-2014-4-p-71.htm> [Consulté le 15.10.2015].

- Smith M., K. (2002, 2008). Howard Gardner and multiple intelligences – *The encyclopedia of informal education*. <http://www.infed.org/thinkers/gardner.htm> [Consulté le 19/07/2011].
- Sorel M. (2015). La professionnalisation, un processus en tension. In Wittorski R., Maulini O. et Sorel M. (2015). *Les professionnels et leurs formations. Entre développement des sujets et projets des institutions*. Berne, Peter Lang SA, Editions scientifiques internationales.
- Sotiropoulos L. (2003). La recherche anthropologique en éducation : quelques adaptations possibles de la méthode. In *Spirale. Revue de recherches en éducation, n°31. Anthropologie de l'éducation et de la formation*. pp. 85-90. doi : <https://doi.org/10.3406/spira.2003.1412> - https://www.persee.fr/doc/spira_0994-3722_2003_num_31_1_1412 [Consulté le 02/08/2018].
- Tardif M. (2012). La division du travail éducatif en Amérique du nord – *RASE: Volumen 5, número 3*, septembre, traduction Dialnet <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5144587.pdf> [Consulté le le 09/07/2017].
- Tardif M. et Lessard C. (1992). L'Orthopédagogie en milieu scolaire : Émergence, évolution et Professionnalisation d'une nouvelle catégorie d'intervenants (1960-1990). *Historical Studies in Education / Revue D'histoire De L'éducation* 4 (2), pp. 233-267. https://historicalstudiesineducation.ca/index.php/edu_hse-rhe/article/view/970 [Consulté le 09/07.2017].
- Tardif M. et Le Vasseur L. (2005). L'essor du travail technique en milieu scolaire et son incidence sur l'organisation du travail. *Erudit, Recherches sociographiques n°461, Université de Laval*, pp 97–118. doi : 10.7202/012091ar <https://www.erudit.org/en/journals/rs/2005-v46-n1-rs1028/012091ar.pdf> [Consulté le 09/07/2017].
- Tardif M. et Mukamurera J. (1999). Comment naît un nouveau groupe professionnel en milieu scolaire ? Le cas des orthopédagogues au Québec de 1960 à nos jours. *Historical studies in education/Revue d'histoire de l'éducation* 11, n°1, pp. 33-58 https://historicalstudiesineducation.ca/index.php/edu_hse-rhe/article/view/1588/1677 [Consulté le 09/07/2017].
- Terrassier J. -C. (1979). Le syndrome de dyssynchronie. *Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence, 10-11*, pp. 445-450.
- Terrassier J. -C. (2005). Les dyssynchronies des enfants intellectuellement précoces. http://www.anpeip.org/images/stories/FEDE/articles/AN5_Texte_Conf_Rennes_psychiatres_2005_Les_Dyssynchronies.pdf [Consulté le 27/12/16].
- Terrassier J. -C. (2012). L'Anpeip. 40 ans d'action en faveur des enfants intellectuellement précoces. *A.N.A.E. 119*, pp. 405-408.
- Theurel A. et Gentaz E. (2015). Entraîner les compétences émotionnelles à l'école. *A.N.A.E. 139*, pp. 545-555.
- Tozzi M. (1995). Gestion mentale, mérites et dérives in Gardou C. (1995). *La Gestion Mentale en question*. Toulouse, Erès, pp. 21-34.
- Trouvé A. (2009). Croire : Alain, Meirieu ou la foi (sans foi) du pédagogue, *Actes du colloque international La foi du pédagogue, Université Catholique de l'Ouest, Angers*. http://shs-app.univ-rouen.fr/Old_appli/civiic/archives/Croire.pdf [Consulté le 29/04/2020].

- Vaivre-Douret L. (2003). Les caractéristiques précoces des enfants à hautes potentialités. *Journal français de psychiatrie*, 2003/1 no18, p. 33-35. doi : 10.3917/jfp.018.0033
<http://www.cairn.info/publications-de-Vaivre-Douret-Laurence--2471.htm> [Consulté le 13/05/2013].
- Vaivre Douret L. (2006). Spécificité développementale des enfants à hautes potentialités et vulnérabilité in Giordan A. et Binda M. *Comment accompagner les enfants intellectuellement précoces ?* Collectif, Paris, Delagrave Edition, pp. 99-113.
- Vaivre-Douret L. (2011). Developmental and Cognitive Characteristics of “High-Level Potentialities” (Highly Gifted) Children. *Hindawi Publishing Corporation, International Journal of Pediatrics, Volume 2011*, Article ID 420297, 14 pages, doi :10.1155/2011/420297
<http://www.hindawi.com/journals/ijped/2011/420297/abs/> [Consulté le 13/05/2013].
- Vaivre-Douret L. (2012). Spécificités développementales du jeune enfant à « hautes potentialités ». *A.N.A.E. 119*, pp. 445-455.
- Vaivre-Douret L. (2020). Troubles moteurs sous-jacents au profil hétérogène du WISC-V chez l’enfant à Haut Potentiel : apports de l’évaluation neuro-psychomotrice normée (NP-MOT). *A.N.A.E. 169*, pp. 683-692.
- Verneyre M. (1995). L’iceberg de la Gestion Mentale, in in Gardou C.,(1995). *La Gestion Mentale en question*. Toulouse, Erès, pp. 21-34.
- Vihalem M. (2011). Qu’est-ce qu’une subjectivation ? Les rapports entre le savoir, le pouvoir et le sujet dans la pensée de Michel Foucault in *Synergies, Pays Riverains de la Baltique, n°8*, pp. 89-100.
<https://gerflint.fr/Base/Baltique8/vihalem.pdf> [Consulté le 04/06/2017].
- Vincent H. (2006). Les surdoués. In *La culture des surdoués ?* Sous la direction de Bergès-Bounes M. et Calmettes-Jean S. Les dossiers du Journal Français de Psychiatrie, Erès, Ramonville Saint-Agne. pp. 177-185.
- Vincent H. (2015a). Présentation. Dossier Michel Foucault : héritages et perspectives en éducation et formation, *Le Télémaque 2015/1 (n° 47)*, p. 31-37. doi : 10.3917/tele.047.0031. <https://www.cairn.info/revue-le-telemaque-2015-1.htm> [Consulté le 23/06/2018].
- Vincent H. (2015b). Foucault éducateur : un art de l’écriture et un modèle d’autoformation. *Le Télémaque 2015/1 (n° 47)*, p. 71-86. doi : 10.3917/tele.047.0071 <https://www.cairn.info/revue-le-telemaque-2015-1.htm> [Consulté le 23/06/2018].
- Vincent H. (2017). L’analyse des pratiques : une perspective philosophique à partir de Michel Foucault. *Cliopsy, 18*, pp. 123-140. <http://www.revuecliopsy.fr/wp-content/uploads/2017/10/RevueCliopsy18-Vincent-123.pdf> [Consulté le 30/10/21].
- Vrignaud P. (2008). La mesure de la littératie dans Pisa : la méthodologie est la réponse mais quelle est la question ? *Education et formation n°78*, pp 69-84.
http://media.education.gouv.fr/file/revue_78/57/9/5_38579.pdf [Consulté le 04/08/2011].
- Wainrib S. (2006). La psychanalyse, une question de subjectivation ? *Le carnet psy, n°109*, Editions Cazaubon, pp. 23-25. <http://www.cairn.info/revue-le-carnet-psy-2006-5-page-23.htm> [Consulté le 11/01/2016]
- Weismann-Arcache C. (2006). Hétérogénéité ou dysharmonie ? Clinique du fonctionnement mental des enfants à haut potentiel. *Numéro Spécial Bulletin de Psychologie, 59*, pp. 481-489.
<http://www.cairn.info/publications-de-Weismann-Arcache-Catherine--58678.htm> [Consulté le 10/04/14].

- Weismann-Arcache C. (2012). Le haut potentiel intellectuel et l'école s'accordent au pluriel. *Cahiers de l'éducation*, 116, pp. 9-11 (Texte original fourni par l'auteur, pp. 1-6).
- Wittorski R. (2007). La professionnalisation. *Cairn pour L'Harmattan*, pp. 9-36. https://www.cairn.info/article_p.php?ID_ARTICLE=SAVO_017_0009 [Consulté le 20/07/2017].
- Wulf C. (2003). Anthropologie et éducation. Corps, Mimésis, Rituel. In Beillerot J., Wulf C. et al. (2003). *L'éducation en France et en Allemagne, diagnostics de notre temps*. Paris, L'Harmattan, pp. 235-273.
- Zakhartchouk J. -M. (2000). La gestion mentale au fil du temps ...et des Cahiers in *Les Cahiers Pédagogiques*, n°381.

Effects of a cognitive educability's praxis by clinical orthopedagist in France with Pupils with Special Educational Needs : longitudinal case studies on the dyssynchronous High Intellectual Potential

ABSTRACT

There was a missed opportunity for the field of orthopedagogy in France. Similarly, there is in the emergence of the profession of “orthopedagist” in this country as a pitfall in history. This research is therefore part of an original professional framework around a practice of orthopedagogy that is still uncertain. And yet Alfred Binet, at the beginning of the twentieth century, raised the question of a mental orthopaedics; defending a functional theory of thought, a qualitative approach to intelligence and to difference in a remedial perspective. From the German *Heilpädagogik*, Special or Curative Education is now known as orthopedagogy in the Anglo-Saxon and French-speaking worlds. This research studies the practice of orthopedagogy, and in this perspective a particular posture of one practitioner who would exploit the “Mental Management” pedagogy of A. de La Garanderie in France. Because this professional practice remains atypical on French soil, a detour to orthopedagogy in Canada, and more specifically in Quebec, is necessary. Since 1960, the orthopedagist’s “profession” has evolved in a more or less chaotic way despite an institutional will to make it exist. This professionalization, which has not yet been completed, induces notions of pedagogical expertise and pedagogical diagnosis among pupils with academic difficulties. It also builds on neuroscientific discoveries to identify educational action from the cerebral point of view. This frame has generated a reflection on a certain practice of clinical orthopedagist in France that would explore the cognitive educability of the Pupil with Special Educational Needs (PSEN) in an inclusive perspective. We considered that an introspective work on self-knowledge, and «cognitive gestures» in particular, carried out with a specialized pedagogue, could restore a dynamic in his learning experience when facing difficulties in the traditional education system? It follows from this central hypothesis an action-research that we constructed from longitudinal case studies with young people with dyssynchronous High Intellectual Potential (HIP) (Terrassier, 2006). Our proposal therefore anticipated a relationship between the clinical orthopedagist, a *tekhnè* aiming at introspective practice on the basis of the proposals of the Mental Management pedagogy, and the dyssynchronous HIP as PSEN. The actantial model of A. -J. Greimas served as a theoretical basis for exploiting our cases. Resulting from our analyses, in pattern matching then in process tracing, are a set of effects that would qualify 1) the orthopedagogical mediation from the point of view of educability within the framework of a care for the self, taken from the elders, 2) an explanation of an accompanying situation that targets an individuation of the student in this context; hermeneutics of the subject revisited in the end (Foucault, 2001). The work of M. Sorel, and more particularly her systemic model of the interactions between the different variables of the pedagogical situation (1994), have been of invaluable help in positioning the educational action of the clinical orthopedagist in this particular field of educability, and in defining it more precisely. Cognitive educability is still a paradigm for this author. Mediation, including self-training, define this pedagogical domain in the making, and refer to the process of Forming in the pedagogical triangle; a process often hidden by the most traditional educational approaches relating to the transmission of knowledge or the didactics of learning, and which we have investigated in a subjectivation concern in this research.

KEY WORDS: cognitive educability, orthopedagist, school inclusion, Mental Management, High Intellectual Potential, Pupil with Special Educational Needs, subjectivation.

Effets d'une praxie de l'éducabilité cognitive par l'orthopédagogue clinicien en France auprès des Elèves à Besoins Educatifs Particuliers : études de cas longitudinales sur le Haut Potentiel Intellectuel dyssynchrone

RESUME

Il y a eu comme un raté de l'orthopédagogie en France. De même, il y a dans l'apparition du métier d'orthopédagogue dans ce pays comme un écueil de l'histoire. Cette recherche s'inscrit donc dans un cadre professionnel original autour d'une pratique de l'orthopédagogie qui y est encore incertaine. Et pourtant, Alfred Binet déjà, en ce début du XX^{ème}, siècle souleva la question d'une orthopédie mentale ; défendant une théorie fonctionnelle de la pensée, approche qualitative de l'intelligence, de la différence aussi, dans une perspective curative. Issue de la *Heilpädagogik* allemande, la pédagogie spéciale ou encore curative est désormais connue en tant qu'orthopédagogie dans les mondes anglo-saxons et francophones. Cette recherche étudie la pratique de l'orthopédagogie, et dans cette perspective une posture particulière du praticien qui exploiterait la pédagogie de la Gestion Mentale d'A. de La Garanderie dans le contexte français. Parce que cette pratique professionnelle reste atypique sur le sol français, un détour par l'orthopédagogie au Canada, et plus spécifiquement au Québec, s'avère nécessaire. Depuis 1960, la « profession » d'orthopédagogue y a évolué de façon plus ou moins chaotique malgré une volonté institutionnelle de la faire exister. Cette professionnalisation, non aboutie encore aujourd'hui, induit des notions d'expertise pédagogique et de diagnostic pédagogique auprès des élèves en difficultés scolaires. Elle investit par ailleurs les découvertes neuroscientifiques pour cerner l'action pédagogique du point de vue cérébral. Cette trame a généré une réflexion sur une certaine pratique de l'orthopédagogue clinicien en France qui viserait l'éducabilité cognitive de l'Elève à Besoins Educatifs Particuliers (EBEP) dans une perspective inclusive. Nous avons considéré qu'un travail introspectif sur le souci d'une connaissance de soi, et des « gestes cognitifs » plus précisément, effectué avec un pédagogue spécialisé, auprès d'un jeune en difficulté scolaire pouvait redonner à ce jeune une dynamique dans ses apprentissages. Il découle de cette hypothèse centrale une recherche-action que nous avons construite à partir d'études de cas longitudinales auprès de jeunes à Haut Potentiel Intellectuel (HPI) dyssynchrones (Terrassier, 2006). Notre proposition a par conséquent anticipé une relation entre l'orthopédagogue clinicien, une *tekhne* visant la pratique introspective sur les bases des propositions de la pédagogie de la Gestion Mentale, et le HPI dyssynchrone en tant qu'EBEP. Le modèle actantiel d'A. -J. Greimas a servi de base théorique pour exploiter nos cas. Ils résultent de nos analyses en *pattern matching* puis en *process tracing* un ensemble d'effets qui qualifieraient 1) la médiation orthopédagogique du point de vue de l'éducabilité dans le cadre d'un souci de soi pris aux anciens, 2) une explicitation d'une situation d'accompagnement qui cible une individuation de l'élève dans ce contexte ; une herméneutique du sujet revisitée en définitive (Foucault, 2001). Les travaux de M. Sorel, et plus particulièrement son modèle systémique des interactions entre les différentes variables de la situation pédagogique (1994), nous ont été d'une aide précieuse pour positionner l'action pédagogique de l'orthopédagogue clinicien dans ce champ bien particulier de l'éducabilité, et pour la définir plus précisément. L'éducabilité cognitive est encore de l'ordre du paradigme pour cette auteure. Médiation, formation à soi aussi, définissent ce domaine pédagogique en devenir, et renvoient au processus Former du triangle pédagogique ; un processus souvent occulté par les plus classiques approches éducatives ayant trait à la transmission des savoirs ou à la didactique des apprentissages, et que nous avons investi sous l'angle de la subjectivation dans cette recherche.

MOTS CLES : éducabilité cognitive, orthopédagogue, inclusion scolaire, Gestion Mentale, Haut Potentiel Intellectuel, Elève à Besoins Educatifs Particuliers, subjectivation.



Normandie Université

THESE

Pour obtenir le diplôme de doctorat

Spécialité Sciences de l'éducation

Préparée au sein de l'Université de Rouen Normandie

**Présentée et soutenue publiquement par
Carole GASSIER-BOMMART le 21 juin 2022**

ANNEXES GENERALES (volume II)

- Annexes A – Outils de la Recherche.....A1
- Annexes B - Annexes Recherche (1) : matrices.....A39
- Annexes C – Annexes Recherche (2) : données des cas..... A79

Thèse dirigée par HUBERT VINCENT (Centre Interdisciplinaire de Recherche Normand en Education et Formation).



ANNEXES

A] OUTILS DE LA RECHERCHE

A-1 Lettre aux parents

Carole Bommart-Gassier

Jeudi 27 mars 2014

Madame, Monsieur,

Je fais actuellement une étude sur la Gestion Mentale et le développement du Haut-Potentiel Intellectuel, dans le cadre d'un Master 2 Recherche en Sciences de l'Éducation à l'Université de Rouen – laboratoire CIVIIC. Ce travail porte plus spécifiquement sur l'impact du Profil Pédagogique, réalisé auprès d'un adolescent, tant au niveau de son auto-compréhension des structures de sa pensée que sur celui de sa motivation. En effet, je m'interroge sur l'application de cette pédagogie de la connaissance et ses conséquences sur l'estime de soi. Favorise-t-elle une re-construction de l'identité chez le jeune ? Permet-elle une meilleure acceptation de l'Autre et de sa différence tout en renforçant la connaissance de soi et l'acceptation individuelle du « qui suis-je » ? Par ailleurs, et parce que dans cette démarche la notion d'accompagnement est importante, je souhaite aussi vérifier l'évolution des liens dans les rapports familiaux à l'issue de la réalisation de ce Profil.

Dans la mesure où vous acceptez de participer à cette recherche, je souhaiterais utiliser les données recueillies avec votre enfant afin de présenter plusieurs études de cas. M'autorisez-vous donc à exploiter ces documents (Profil pédagogique, WISC IV) ? Sachez que l'analyse et la publication des données est obligatoirement anonyme. En outre, aucun nom ne transparaîtra dans le mémoire. Enfin, dans la mesure où ce mémoire sera validé, une copie sera conservée par l'Université de Rouen dans ses archives.

Je m'engage par ailleurs à ce qu'il soit mis à votre disposition afin que vous puissiez le consulter en toute liberté.

En outre, pour répondre à cette problématique plus précisément, je souhaiterais vous adresser un double questionnaire à remplir. Pour plus de précisions, l'un concernera vos observations et sera à remplir par vous-même, l'autre s'adressera à votre enfant qui devra y répondre de façon individuelle et personnelle ; ce dernier questionnaire ayant pour sujet uniquement le thème de ma recherche, à savoir la compréhension du Profil par le jeune et ce qui en résulte pour lui.

Il est prévu une transcription ainsi qu'une analyse des données recueillies dans le cadre de l'étude de cas. Celles-ci demeureront confidentielles, et l'anonymat de l'intervenant y est garanti.

Si vous et votre enfant acceptez de participer à cette étude, pouvez-vous me confirmer par mail votre décision afin que je vous fasse parvenir les questionnaires ? Je joins à cette lettre celle pour votre enfant à laquelle il devra répondre de son côté. Par ailleurs, je me tiens à votre disposition pour tous renseignements complémentaires et dans l'attente de votre réponse, je vous prie d'accepter, Madame, Monsieur, l'expression de mes salutations les plus sincères.

Carole Bommart-Gassier

A-2 Lettre aux adolescents

Carole Bommart-Gassier

Jeudi 27 mars 2014

Bonjour,

Je fais actuellement une recherche sur la Gestion Mentale et le développement du Potentiel Intellectuel, en Sciences de l'Education à l'Université de Rouen – Laboratoire CIVIIC. J'aurais besoin de ta participation pour savoir si nos échanges t'ont permis de mieux comprendre ta personnalité ? Le Profil Pédagogique t'a-t-il aidé à mieux gérer tes capacités intellectuelles ? A-t-il joué sur ta motivation, au quotidien comme sur le plan scolaire ?

Comment aussi as-tu vécu ces échanges et qu'est-ce qu'ils t'ont apporté sur un plan personnel et relationnel ?

J'ai demandé également à tes parents de participer à cette recherche de leur côté car j'aimerais savoir si l'impact de cette approche a pu se généraliser à ta famille.

Dans la mesure où tu acceptes de participer à cette recherche, je vais t'adresser un questionnaire qui t'interrogera sur ta compréhension du Profil et sur la connaissance que tu as de tes capacités intellectuelles, ainsi que sur ta façon de les gérer depuis que tu l'as fait.

Je vais utiliser tes réponses dans le cadre de ce travail, mais sache qu'elles seront totalement anonymes lorsque je les transcrirai. Aucun nom ne transparaîtra dans le mémoire. Si tu souhaites le consulter, je te transmettrai un lien internet afin que tu puisses le lire. Quand ce mémoire sera validé par l'Université, tu en trouveras une copie dans ses archives.

Si tu acceptes de participer à cette étude, peux-tu me confirmer par mail ta réponse ? Si tes parents adhèrent aussi à cette recherche, je te ferai parvenir ce questionnaire. Il est assez rapide et te prendra peu de temps. Il faudra que tu le remplisses seul et que tu me le renvoies dans l'enveloppe personnalisée que je te fournirai.

En espérant que ta réponse sera positive.
A bientôt

Carole Bommart-Gassier

A-3 Protocole d'analyse du cas¹

Un certain nombre de questions sont ici passées en revue afin de clarifier l'étude du ou des cas. Elles l'inscrivent dans ses dimensions spatiales (descriptive), temporelles (historique) et évolutives (chronologique). Les outils du cas répondent aux exigences de l'étude de cas ; soit un impératif de triangulation, la nécessité d'une sélection et la saturation au niveau des outils d'étude.

- **Quel type de terrain observé ?** Observation d'un terrain éducatif : application d'une pédagogie particulière, la Gestion mentale sur le potentiel intellectuel.
- **A quel moment ?** Etude longitudinale sur la période de l'adolescence.
- **Combien de temps prévoir pour une observation directe ?** De 5 à 20 séances à raison de deux séances par mois, tous les 15 jours en fonction des spécificités du cas.
- **Quel type d'outils qualitatifs réalisés ?**
 - Entretien semi-directif à caractère particulier parce que faisant appel à l'introspection du sujet de type Dialogue Pédagogique, outil spécifique à la Gestion mentale – Temps T +1.
 - Carnet de bord réalisé au cours des séances de suivi – Temps +2.
 - Questionnaire parents et adolescents : questions fermées (1. Questions de faits – 2. Questions d'opinions) à réponses binaires ou avec échelle de Likert pour mesurer une intensité – Temps T +3.
 - Questions de détermination/questionnaires parents (historique – Temps T -1)
- **Auprès de qui ?** Jeunes à haut-potentiel intellectuel, dyssynchrones, et leurs parents.
- **Et à quels moments ?**
 - Point de départ du cas : Anamnèse du cas en phase d'observation lors de la prise en charge du jeune – Temps T 0.
 - Point d'arrivée du cas : Questionnaires parents et adolescents au lycée ou en études post bac – Temps T +3.
- **Pour demander quoi précisément ?**

Dans la perspective d'une démarche explicative, nous nous interrogeons sur la maîtrise possible des processus intellectuels (cognitifs et conatifs) par un adolescent à haut potentiel dyssynchrone, exposé à la pédagogie de la Gestion mentale dans le cadre d'un accompagnement orthopédagogique => Application de la Gestion mentale aux processus intellectuels du sujet afin de favoriser son individuation au moyen d'une autopsie cognitive. Reconnaissance de talents individuels et validation parentale => Evaluation d'une variabilité intraindividuelle sur un plan développemental et multidimensionnel du HPI dyssynchrone. Concept d'éducabilité cognitive.
- **Faut-il organiser une phase quantitative ?**

Phase quantitative sur des sources secondaires : WISC III, WISC IV ou WAIS III.
- **Sur la base de quelle stratégie d'échantillonnage ?** Analyse de neuf cas sur les onze cas HP présélectionnés, et ayant répondu favorablement à la demande de participation (parents et enfants). Population adolescente mixte masculine et féminine. QI HP reconnu par le psychologue, intervalle [119 ; 131] et plus pour six des cas. Deux cas demeurent incertains à l'évaluation psychométrique, mais présentent cependant de fortes spécificités HP à l'approche clinique ; notamment d'un point de vue créatif, ici prépondérant. Cette créativité les différencie des autres cas et justifie leur sélection.
- **A quel moment ?** Passation antérieure à la rencontre/point de départ du cas (historique) – Temps T -1. Un cas seulement n'avait pas été testé. Le test a donc été effectué à *posteriori*. Ils'agit d'un des cas créatifs sur lequel nous avons retenu une approche clinique pour sa sélection.
- **Pour obtenir quel type d'informations ?** Appréciation de la variabilité intraindividuelle sur la base de l'hétérogénéité – Temps T 0.
- **Devons-nous récolter des articles de presses ou de site internet ?** Non prévu dans le cadre de cette recherche.

¹ D'après Albarello L. (2011)

- **Quelle analyse allons-nous envisager ?** Analyse logique (thématique) sur deux niveaux : intracas et intercas.

A-4 Protocole d'entretien

Profil Pédagogique – Guide d'entretien semi-directif

(Elaboré à partir de : Gaté J. –P. de La Garanderie T. et all (2009). *Vocabulaire de la gestion mentale*. Lyon, Chronique sociale).

Définition – Présentation de la démarche

Un profil vise à décrypter une intelligence au travers des compétences et des savoirs d'un individu. Si les stratégies scolaires chez un jeune sont à considérer, les activités extra-scolaires aussi.

Il tend à déterminer les processus tant cognitifs que conatifs que développe un sujet au cours de sa vie mais est établi à un moment précis de celle-ci. Il exprime un potentiel en cours de développement et ne fige nullement le jeune dans le temps. D'autres caractéristiques sont susceptibles de s'installer ultérieurement en fonction du cadre dans lequel il évoluera.

Il s'agit d'une prise de conscience de la personne sur ses démarches intellectuelles. Il implique une recherche introspective réalisée dans le cadre d'un dialogue dit « pédagogique » qui nécessite écoute et guidance. Une des deux finalités d'un profil jeune est d'aller à la rencontre de soi afin de verbaliser des approches méthodologiques et une intelligence qualitative. L'objectif de ce bilan pédagogique est de permettre au sujet de mieux se connaître, de remettre en question ses façons de faire et d'en tester de nouvelles, plus personnelles. La seconde est d'apporter un diagnostic sur des difficultés d'apprentissage possibles afin de proposer des aides spécifiques ou des remédiations dans la perspective de choix scolaires. Cette approche a pour objectif la recherche d'un équilibre personnel chez l'enfant et le jeune.

Déroulement

(Le texte en caractère classique est inspiré du *Vocabulaire de la Gestion Mentale*, cité ci-dessus. En italique, les observations sont issues de nos rencontres avec les jeunes dans le cadre d'un profil pédagogique. L'entretien se fait sous la forme d'un dialogue pédagogique, technique d'écoute et de guidance ayant pour objectif de permettre au sujet de verbaliser et conscientiser ses savoirs faire et ses savoirs être. Il est établi en deux temps, soit deux fois une heure)

Perception : Elle fait appel aux cinq sens de l'homme (visuel, auditif, tactile, olfactif et gustatif) et se déclenche suite à un stimulus externe qui entraîne la mise en activité de ces derniers. La perception aboutit à la reconnaissance et l'identification de l'objet perçu.

Aussi privilégie-t-on l'un plus que les autres.

- *La perception dominante du sujet associe à la vision le mouvement. Ce dernier est important chez lui pour qu'il s'approprie des connaissances. S'il lui est demandé de ne pas bouger alors l'inertie l'empêchera de se concentrer. Apprendre à gérer son mouvement dans son cas est primordial. En classe, il faut le responsabiliser et lui proposer régulièrement de se déplacer, solliciter sa participation afin qu'il évacue son trop plein d'énergie. A la maison, il ne pourra travailler qu'après s'être dépensé à l'extérieur, surtout après une journée de cours. Il peut également travailler en musique ou en écoutant une radio ; le rythme extérieur canalise son énergie et renforcera sa concentration dans la durée. En apprentissage, lorsqu'il apprend ses leçons, laissez-lui manipuler un objet. Cette caractéristique perceptive engendre fréquemment des dyssynchronies graphomotrices. Par ailleurs, avoir l'opportunité de s'appuyer sur les images et schémas du livre de cours faciliterait son travail, et devrait l'aider à se concentrer tout en renforçant son attention.*
- *La perception dominante du sujet porte sur la vision. Il est doté d'une acuité visuelle extrême et particulièrement précise. Aussi il privilégiera toujours l'observation des comportements à produire ou à respecter, des techniques à employer ou des gestes à effectuer. Une fois intégrés, il va*

s'employer à les réaliser restant au plus proche du modèle. Il préférera en conséquence les cours présentant un support visuel (power point, film ou podcast). Par ailleurs, avoir l'opportunité de s'appuyer sur les images et schémas du livre de cours faciliterait son travail de compréhension, et devrait l'aider à se concentrer tout en renforçant son attention.

- *La perception dominante du sujet est très verbale. Ainsi a-t-il besoin de s'approprier une perception visuelle en se la parlant, ou en reformulant la parole de l'enseignant. Les jeunes qui fonctionnent sur ce mode ont souvent besoin de se chuchoter les consignes ou leur propre raisonnement. Il s'agit là de la mémoire dite vocale ou de sortie qui l'aide à se concentrer tout en renforçant son attention. Associée au geste de mémorisation, cela peut entraîner une mécanisation et un apprentissage par le « par-cœur » qui le met en danger s'il doit construire un raisonnement réflexif ; il récitera alors son cours. Il doit toujours s'assurer de sa compréhension du sujet par la reformulation du contenu du cours ou de la consigne.*
- *La perception dominante du sujet associe au parler le mouvement. Ce dernier est essentiel chez lui pour qu'il s'approprie des connaissances. S'il lui est demandé de ne pas bouger alors l'inertie l'empêchera de se concentrer. Apprendre à gérer son mouvement dans le cas de ce dernier est primordial. En classe, il faut qu'il puisse bouger sans trop déranger en occupant les côtés de la salle ou en manipulant un objet. A la maison, il ne pourra travailler qu'après s'être dépensé physiquement, surtout après une journée de cours. Il peut aussi travailler en musique, le rythme étant produit à l'extérieur, la position statique en est facilitée. Par ailleurs, il a besoin de s'approprier une perception visuelle en se la parlant, ou en reformulant la parole de l'enseignant. Les jeunes qui fonctionnent sur ce mode ont souvent besoin de se chuchoter les consignes ou leur propre raisonnement. Il s'agit là de la mémoire dite vocale ou de sortie qui l'aide à se concentrer tout en renforçant son attention.*
- *Toute fois le mouvement intervient également dans son mode perceptif. Il s'agit d'un renforcement à l'attention lorsque celle-ci tant à s'évaporer ou lorsque le stress augmente pour l'évacuer. S'il est trop agité, il doit dans un premier temps faire un exercice physique s'il veut pouvoir se concentrer ensuite sur son travail.*
- *Avec la perception par le mouvement les jeunes ont tendance à perdre leurs affaires. Pour les retrouver, il leur faut reproduire le cheminement d'origine. En général ils se créent un lieu de stockage précis pour les objets qui leur sont essentiels (portable, clés etc.) Sans repères préalables, ils peuvent se perdre lors d'un 1^{er} trajet ou ne pas trouver un objet demandé. Aussi est-il impératif de leur décrire le mouvement attendu quand un geste précis est à effectuer. Les aider à faire des listes de tâches à réaliser (la « to do list ») en les intégrant dans un smartphone peut être nécessaire pour qu'ils puissent mieux s'organiser.*

Evocation mentale : Il s'agit d'une image mentale spécifique à la personne qui est issue de la perception. Il s'agit à la fois d'un objet mental et d'un processus. Elle oriente la pensée et la rend manipulable. Elle s'exprime sous forme d'images concrètes ou abstraites, par des symboles ou des ressentis. Ceux-ci sont fixes ou mobiles, colorés ou non. Elles sont spontanées ou dirigées et accessibles par Elle engendre des habitudes évocatives propres à la personne d'ordre visuel, auditif, verbal ou tactile.

- *Ainsi chez certains jeunes sont-elles visuelles dans un premier temps avant d'atteindre le verbal ou l'auditif lorsqu'il s'agit de raisonnements complexes.*
- *Ce sujet évoque de façon très verbale. En effet, toute perception visuelle pour être précisée doit lui être parlée. C'est un jeune qui doit passer par l'écoute de sa voix pour intégrer une notion. Il en résulte un souvenir « enregistré » dans sa tête comme « une chanson ». Aussi a-t-il besoin de chuchoter ce qu'il lit pour le percevoir. Il a fait preuve d'une remarquable capacité introspective, bien supérieure à celle d'un jeune de son âge, expliquant très clairement ses évocations qui s'inscrivent « dans un espace qu'il ouvre et dans lequel il dessine avec sa voix ». Il est particulièrement à l'aise dans tout ce qui est codage et syntaxique. Si son écriture est encore imparfaite en raison de sa rapidité cérébrale, il devrait facilement l'améliorer avec un*

apprentissage régulier du graphisme. Bien qu'essentiellement verbal, ce jeune a des évocations visuelles finales très précises sous formes de dessins qui le prédisposent aux schématisations et aux matières scientifiques.

- *Ce jeune évoque de façon très auditive ou verbale lorsqu'il s'agit de syntaxe ou de calcul. C'est un jeune qui doit passer par l'écoute de sa voix pour intégrer une notion. Il en résulte un souvenir « enregistré » dans sa tête comme « une chanson ». Bien qu'essentiellement auditif, il peut cependant avoir des évocations visuelles finales concrètes. Ses raisonnements complexes imaginaires comme logiques sont aussi à caractère auditif. C'est un jeune qui s'écoute penser.*
- *Ainsi, chez ce jeune, mouvement et visuel sont liés ; produisant des films muets, des écritures ou des croquis. Au niveau des raisonnements logiques, les évocations des règles sont essentiellement visuelles, il va dès lors devoir s'entraîner à parler ce qu'il voit dans sa tête ». Lorsqu'il s'agit de raisonnements portant sur des situations imaginaires, il les verbalise pour ensuite les mettre en scène.*

Projets de Sens : Il s'agit d'aborder la personne comme étant en projet de recherche de sens. Pour que le savoir soit acquis, il faut une « volonté de l'acquérir » qui se traduit par un besoin de connaissance chez l'être humain. Les projets de sens sont nécessaires pour que la Connaissance existe. Ils sont dynamiques et ont une structure spécifique pour chaque individu. L'introspection permet de les faire émerger. **Ils se concrétisent dans une structure personnelle dont les éléments interagissent entre eux.** Le respect de ses processus de sens favorise un équilibre cognitif et conatif chez la personne. Dans le cas contraire, elle est amenée à se sur-adapter c'est-à-dire à investir un projet de sens opposé au sien. Dans une rupture d'équilibre autre, le sujet peut également être amené à surinvestir un projet au détriment des autres. Une connaissance de sa structure interne permet de mieux se comprendre tout en respectant l'Autre.

Finalité

La motivation s'inscrit dans une fin, un résultat. Ainsi l'être humain se projette-t-il dans le futur. Intuitif, c'est par la concrétisation d'un objectif qu'il mettra ensuite les moyens en action pour le réaliser. La finalité peut être bloquante lorsqu'elle semble inaccessible. Elle est aussi précipitante lorsqu'il s'agit d'évacuer une tâche obligatoire. En générale, le sujet est très organisé et anticipe dans le temps ses réalisations.

Le sujet se projette constamment dans l'avenir, acceptant une tâche en fonction de son utilité dans un futur. Il faut avec lui prendre le temps de lui indiquer pourquoi et dans quel but la matière ou le sujet est à étudier pour obtenir son adhésion. Comme il se projette dans le long terme, il a tendance à vouloir être efficace tout de suite. Il faut donc l'aider à s'organiser en lui apportant les moyens de son ambition. Il faut lui donner le plus souvent possible la globalité de la tâche et l'inscrire dans un futur d'utilisation afin de le motiver. Pour un jeune dans la finalité, les notes sont essentielles et sont le reflet de son travail. Il s'impliquera dans une matière scolaire pour un résultat. Si le résultat ne suit pas, il peut se désinvestir.

Le stress est négatif chez un jeune dans la finalité. La veille d'un examen il peut réviser ses « notes » mais pas apprendre ni se tester. Il est important de le rassurer et de lui apprendre à le gérer. En devoir, le stress bloque l'accès à la mémoire. Il doit faire les exercices les plus faciles, faire confiance à son intuition et utiliser un brouillon pour poser les notions importantes avant de se lancer dans la lecture du sujet.

Moyens

La pensée dans les moyens se positionne dans le présent et sur l'existant. Pour que les éléments structurants de la réflexion s'articulent entre eux, le sentiment de nécessité immédiate et d'urgence fait office de facteur stimulant ; la finalité est « demain ». Le stress est positif chez ces personnes qui travaillent au dernier moment de préférence. Elles sont souvent très performantes en situation d'évaluation. Le risque est cependant de se perdre dans son discours ou dans sa réflexion si la finalité n'est pas clairement définie.

Ainsi ce jeune ne se projette pas dans le long terme, il a tendance à être efficace en dernière minute. Dans l'urgence il retient mieux. Cependant, afin d'être cohérent dans la réutilisation de ses connaissances, il faudra l'aider à les organiser ; d'une part en lui proposant des « finalités immédiates » et précises, d'autre part en les canalisant dans la construction d'une argumentation.

Découvreur

Le découvreur s'applique à faire émerger l'existence d'une présence cachée qu'il ressent comme telle. Il exprime ainsi sa créativité dans le cadre d'une théorie qui vise à faire émerger ce manque. Et passe en revue sa connaissance pour la confronter à ce qu'il sait être là. Son raisonnement s'appuie sur ses connaissances pour élaborer des théories originales qu'il cherchera ensuite à valider produisant à partir du connu du neuf. *La caractéristique principale de son intelligence est l'esprit de découverte. Ce jeune a besoin de tout connaître. Cette nécessité le pousse à s'informer dans tous les domaines. Il n'aime pas être limité dans sa connaissance et pousse ses recherches très loin, bien au-delà des concepts enseignés en cours. Un tel comportement l'oblige à appréhender la connaissance dans les livres et les encyclopédies, sur le net ou dans des conférences. Il ne supporte que difficilement d'être limité au niveau du savoir, même s'il comprend que la classe ne peut pas avancer à son rythme. Cependant, si pour l'instant il peut accepter de se ralentir, il préférera toujours plus travailler sur des « blocs » de connaissances que dans du pas à pas. Il vise à produire sa propre théorie, parfois sous la forme d'un long monologue que l'éducateur doit écouter patiemment au risque de le voir partir dans ses émotions. Par ailleurs, dans un long terme, il pourrait s'ennuyer et se désinvestir. Un saut de classe, dans la mesure où son écrit est géré devrait être à envisager.*

Inventeur

L'inventeur se questionne sur l'existence d'un manque dans la réalité quotidienne. Extrêmement créatif, il cherche à faire de l'innovant c'est-à-dire créer un objet, un concept qui n'existe pas encore. Il s'inscrit dans l'originalité et peut ne pas se satisfaire du sens classique donné par sa société aux choses ou aux savoirs. *Ce besoin de créer devra être pris en compte dans ses orientations. Il doit trouver son équilibre en pratiquant des activités scientifiques ou artistiques hors scolarité. Il faut l'accompagner dans ses goûts créatifs. Il peut être aussi particulièrement compétent en invention de récits ou d'histoires fantastiques. Ce jeune est un « inventeur » qui peut s'ennuyer lorsque la tâche est trop répétitive et ne laisse pas libre cours à son imagination.*

Expliquant

Il s'agit d'une part essentielle de la compréhension individuelle. Ce projet touche directement le raisonnement logique. Il s'agit de saisir le pourquoi des règles et des théories. La logique expliquante favorise l'observation et le concret avant d'aller dans l'abstraction et la procédure d'application. *Sa logique est donc « expliquante » ; c'est-à-dire qu'il a besoin de l'origine des règles comme de l'étymologie des mots pour valider sa compréhension. C'est un axe directeur de cette dernière qui explique ses résistances au par cœur (hors poésie) et ses difficultés premières sur les méthodes d'application. Si son attention se porte naturellement sur les concepts et la théorie qu'il intellectualise rapidement, ce jeune doit également comprendre les implicites du système scolaire, et les maîtriser pour valider ses capacités. Or ces derniers doivent lui être enseignés car il ne peut pas les extraire de lui-même de ses cours. Les matières de logique pure (mathématique et grammaire) sont les plus touchées par ce mode compréhensif qui privilégie le concret et l'épistémologie à l'abstraction. Pour l'aider, il lui faut le dessin originel qui engendre la règle ou la formule mathématique ; en grammaire, l'étymologie du vocabulaire grammatical. Il ne peut pas passer dans une activité ou un exercice sans avoir eu toutes les informations nécessaires au préalable (consigne précise et détaillée ou protocole). L'école étant très « appliquante » aujourd'hui dans son fonctionnement, il rejettera les méthodes systématiques sans explication préalable du pourquoi ? Il se heurte souvent à une incompréhension vis à vis du vocabulaire employé dans une consigne. En effet, une consigne peut être imprécise et parfois sous-entendre une dualité de concepts, ce qui l'empêchera de faire l'exercice. Il suffit souvent de lui expliquer le sens du mot obstacle pour qu'il effectue très correctement l'exercice en question. De même en lecture, il bloquera sur le sens d'un mot et ne pourra plus avancer dans le processus de déchiffrage. Là aussi l'apprentissage de l'étymologie est essentiel afin que ce bagage lui permette de déduire la signification du mot inconnu. En conséquence, il peut être mis en échec au niveau de ses productions ; ce qui engendre lenteur, perte de confiance et désinvestissement scolaire.*

Applicant

Il s'agit d'une part essentielle de la compréhension individuelle. Pour comprendre une loi ou une théorie l'applicant se projette dans un futur d'utilisation. Il s'intéresse aux procédures et cherche à les utiliser dans un souci d'efficacité. Ainsi privilégie-t-il le mode d'emploi, la recette, les techniques et les stratégies opératoires. C'est par l'application qu'il ira dans le concept quand ce dernier lui sera nécessaire pour résoudre un problème. Il peut avoir du mal à argumenter une théorie s'il est très applicant.

Très applicant (gestion des processus) ce jeune excellera aux niveaux scolaires et extrascolaires si les techniques à respecter et les façons de faire lui sont enseignées. Avec un jeune applicant, il est important de décrire les étapes dans une approche « mode d'emploi ». Il apprend le fonctionnement des objets et des gens en premier lieu, avant d'avancer dans la théorie. Ils s'intéresse à la logique fonctionnelle des choses et des gens. Il peut se montrer impatient si l'approche de l'enseignant n'est pas factuelle et systématique. Il s'intéresse avant tout aux stratégies implicites du raisonnement plus qu'aux contenus, il faut donc lui apprendre parfois à les extraire du cours. C'est un jeune qui jongle également avec les éléments et les règles, qui les articule entre eux. Le système scolaire français lui correspond en général et il est souvent bon dans tous les domaines.

Auprès des Choses

Ce projet impacte l'attention de la personne qui a besoin d'être en prise directe avec un objet d'enseignement (livres ...). Le rapport à l'Autre ne peut se faire également que par la médiation de l'objet.

Ce jeune peut rester sur sa réserve au cours d'un premier entretien. En effet, il n'est pas à l'aise dans un échange frontal, et il faut utiliser la médiation d'un objet ou d'un animal pour percer ses protections. Les objets l'ont toujours intéressé (manipulation, apprentissages) Il sera plus à l'aise dans un apprentissage personnel sur l'ordinateur via des tutoriels, ou dans des livres et magazines dans le cadre d'un cours magistral ou d'une conférence.

Il peut ainsi anticiper aisément l'apprentissage d'une leçon en la lisant à l'avance dans son livre. Il révisera ainsi cette dernière en cours le lendemain, renforçant son attention et une participation éventuelle ; Il s'agit de pratiquer ce que l'on appelle aujourd'hui la Pédagogie Inversée.

A l'oral, il peut rester sur sa réserve au cours d'un premier entretien. En effet, il peut ne pas être à l'aise dans un échange frontal. Il faut alors utiliser la médiation d'un objet (tenir un stylo dans sa main est un exemple) ou d'un animal pour percer ses protections. Il devra aussi se préparer à l'oral (histoire de l'art, rapport de stage ...) en anticipant des situations à l'avance afin de pouvoir mieux les gérer sur le vif. Ses amitiés se construiront autour d'un intérêt commun sur une matière, un jeu ou une activité.

Avec les autres

Ce projet impacte l'attention de la personne qui a besoin de la médiation humaine pour avoir accès au savoir. Dans son acte d'apprentissage, il privilégie les conférences et les formations à l'enseignement dans les livres ou via le net. Le rapport à l'Autre s'applique également à sa vie quotidienne en tant que cadre de vie. Il recherche la rencontre et le contact humain, préfère travailler en équipe et redoute la solitude.

Ce jeune est particulièrement à l'aise en groupe et apprend plus facilement avec la médiation humaine (Professeurs, amis, en classe...). Il serait souhaitable qu'il ne travaille pas seul ou isolé, mais attention cela implique savoir se gérer et gérer les autres. Ces jeunes pour apprendre ne peuvent être isolés. Ils travaillent de préférence dans un lieu de passage ou en bibliothèque. Pour isoler des autres, si nécessaire, certains écoutent la radio ou de la musique. En général, ils sont plutôt bavards et recherchent le contact humain. Ils peuvent également privilégier cette intelligence au détriment de leur scolarité ou l'inscrire au cœur de leur orientation. Une pédagogie contractuelle, basée sur une confiance réciproque, correspond bien à ce type de jeunes.

Transformateur

Le transformateur a besoin de sortir des contraintes de la règle pour trouver son équilibre. S'il s'appuie sur une base prise dans son quotidien ou sur une règle, il tend à la tordre rapidement pour exprimer sa créativité. Tout acte reproductif l'amène à s'ennuyer rapidement.

Son imaginaire est très actif. Il est nourri par sa créativité, ainsi ce jeune a une tendance affirmée à transformer les éléments d'une consigne pour y répondre selon son inspiration. Il doit dans un premier temps se laisser porter par son impulsion, mais par la suite il devra confronter celle-ci à la totalité de la consigne et se corriger si nécessaire.

Reproducteur

Le reproducteur évolue dans le strict cadre de la règle établie qui le conforte dans sa production. Souvent analytique, il est très rigoureux. Il s'applique à suivre pas à pas les étapes qui lui ont été données. Sans méthode spécifique, il peut se retrouver paralysé dans son action.

C'est un jeune qui privilégiera toujours la précision et la perfection. En conséquence, une fois qu'il aura compris le sens alors il reproduira la méthode qui lui aura été indiquée avec minutie. Cette volonté lui permet de respecter les normes d'apprentissage et le déroulement d'une démonstration.

Acteur¹

L'acteur apprend directement en prise avec une réalisation. La théorie magistrale l'ennuie. Et il ne se sent bien qu'agissant. Il éprouve le besoin d'appréhender l'objet, de le manipuler et de se l'approprier personnellement. Il n'apprécie guère dans un premier temps de se voir recommander des façons de faire autre que la sienne et peut se réfugier dans l'émotivité sous la pression.

Acteur dans ses apprentissages, il préférera les TP aux cours magistraux. Il est conseillé de lui permettre de travailler d'abord les exercices avant d'insister sur la leçon. Un jeune qui apprend de la sorte, apprend souvent à la correction, il est souhaitable d'anticiper les contrôles avec des quizz de questions « qui pourraient lui être posées » rendant l'apprentissage du cours plus interactif. Mettre le cours en fiches ou schémas serait une autre alternative. Pratiquer avec un acteur une approche contractuelle est souhaitable.

Un jeune de ce type ne demande de l'aide qu'en dernier recours et accepte cependant avec difficulté cette dernière. Il est bon d'en faire une sorte de jeu avec un droit de retrait si on est le parent ou l'éducateur impliqué dans cette relation.

Témoin

Le témoin de sens éprouve le besoin d'être fidèle à la théorie apprise. Il ne se lance dans une réalisation que s'il la connaît. La théorie magistrale est nécessaire à tout acte de production. Rassuré par l'acquisition d'un savoir, il devient agissant. La découverte par la pratique peut lui faire perdre sa confiance en soi.

Ce jeune a besoin de s'appuyer sur une leçon en 1^{er}. Une pédagogie active le bloquera dans sa réalisation des exercices demandés. En effet, à cause de ce mode fonctionnel, il ne peut pas se lancer dans une activité ou un exercice sans avoir eu toutes les informations nécessaires au préalable (leçon, consigne précise ou protocole). En conséquence, il peut faire preuve de lenteur dans ses démarches le temps d'avoir réuni toute la documentation nécessaire à sa mise en action.

Problématiser

Il utilise les données perçues dans une problématique et développe ses hypothèses dont il imagine des solutions. Il crée ainsi de nombreux liens et tend à avoir une culture générale souple.

Ce jeune aime anticiper les situations qu'il va rencontrer pour mieux les gérer, utilisant un grand nombre d'hypothèses qu'il verbalise ou sous la forme de films mentaux. Extrêmement observateur, il apprend à travers documentaires, expositions, livres, et effectue souvent de nombreuses recherches pour répondre à sa curiosité et renforcer son savoir.

Argumentateur

Dans sa perception, il filtre les données pour renforcer une argumentation. Il crée des liens entre des éléments existants pour renforcer sa justification. Il apprécie particulièrement les démonstrations et recherche le débat. Dans l'excès, il peut faire preuve de rigidité dans son argumentation et manquer de souplesse sur le plan culturel.

Ce jeune recherche le débat avec l'autre, construisant son argumentation sur le point faible du raisonnement de ce dernier. Cette façon de procéder lui permet d'organiser sa pensée dans la successivité de la démonstration. Il apprécie convaincre de la justesse de ses théories, mais aussi joue de l'échange par pur plaisir. Il n'hésitera pas à argumenter avec l'adulte afin d'avoir le dernier mot. C'est aussi un mode de pensée qui lui permettra de mieux gérer les attentes du système scolaire et l'usage de l'argumentaire en général.

Opposant

L'opposant éprouve le besoin de se faire ses propres idées et se heurte ainsi à la pensée de l'Autre en premier lieu. Très bon en analyse, il construit sa pensée sur le détail, la difficulté ou l'exception. Il peut être amené à rechercher des positions originales ou extrêmes. Pour trier dans sa logique, il procède par élimination pour aboutir à une solution finale. Il est en permanence attiré par sa propre faiblesse comme par celle d'autrui et peut se sentir en état d'infériorité vis-à-vis de l'Autre. La gestion de l'erreur est cependant son moteur alors que très souvent il se sent paralysé par la peur d'en faire.

Son intelligence s'inscrit dans la gestion de l'erreur. Ainsi il les repère pour mieux les solutionner, analyse les détails et apprend les exceptions qui le renvoient à la règle générale. Dans la résolution logique, il trie par élimination pour aboutir à sa solution. Un tel fonctionnement l'amène à considérer ses propres faiblesses et à se construire dessus ; mais toute erreur non solutionnée le paralysera, l'inscrivant ipso facto dans un risque d'échec qui va le déstabiliser. Sises évocations mentales couplent le visuel au mouvement, il est souhaitable de favoriser un apprentissage adapté de l'orthographe et des définitions (schéma et mots clés à visualiser en insistant sur la difficulté du mot, l'erreur possible). Généralement les erreurs des autres dans les dossiers ou leurs copies lui saute aux yeux. Ils sont souvent très exigeants sur l'orthographe. Limite les abréviations et ont des difficultés à lire des textes chargés en fautes d'orthographe. Il cerne aussi très rapidement les erreurs des autres et construit ses raisonnements, ses discours ou adapte son comportement selon le point faible de son vis-à-vis. Or soit, il évite le conflit et préfère s'inscrire dans un schéma d'aide et de soutien ; soit, il énonce clairement le problème ou la critique qu'il ressent dans une perspective pédagogique.

Composant

Le composant fait sien le point de vue de l'Autre en l'imitant. Il procède par similitude, comparaison et associations d'idée dans sa quête du juste, avant de faire preuve d'initiative plus personnelles. Il ne s'inscrit pas dans le conflit qu'il va chercher à éviter le plus souvent possible. Il cherche avant tout à comprendre l'Autre et utilise ce rapport pour construire son identité.

Pour renforcer sa compréhension, ce jeune associe les idées entre elles, et s'appuie sur des comparaisons de « déjà vu ». Lui demander de faire des liens de similitudes serait souhaitable pour favoriser ses acquisitions. Souvent envahit par son savoir, ce jeune doit l'extérioriser sur une feuille au préalable afin d'en faciliter le tri et s'inscrire dans la consigne du sujet. Il risque sinon le hors-sujet ou de se perdre dans son raisonnement.

¹ Nous avons ici conservé ce terme tel que cité dans le *Vocabulaire de la gestion mentale*, qui a servi de référence dans le cadre de l'élaboration de cet entretien. Cependant Antoine de La Garanderie lui a substitué celui de Conquérant dans *Renforcer l'éveil au sens* (2006). Lyon, Chronique Sociale. p. 87 ; dernier livre publié avant sa mort ; lui donnant ainsi un caractère plus dynamique au niveau de l'acte perceptif. C'est ce terme que nous avons retenu par la suite au niveau de nos outils d'analyse des cas.

Recordman

Le recordman éprouve le besoin de se dépasser constamment. La contre-performance le bloque et le renvoie dans son émotionnel. Il éprouve le besoin de se surpasser par la perfection de ses actes et se maintient ainsi sous pression. D'une façon générale, il recherche la limite de ses capacités et de ses qualités.

Ce jeune peut être alors exigeant sur la qualité de son travail. Lui montrer ses erreurs dans un premier temps le renvoie dans sa contre-performance. Cette démarche est chez lui secondaire et implique un redressement préalable de sa confiance en lui avant de se confronter à ses erreurs. Ces jeunes acceptent de se ralentir et peuvent même faire preuve de lenteur. Ils privilégient souvent la forme et cherchent à maîtriser les outils du monde scolaire.

Parmi les Enfants Intellectuellement Précoces (EIP) ou Haut Potentiel Intellectuel (HPI), il semble qu'ils soient les seuls à gérer correctement la forme scolaire. Ils sont capables de se ralentir dans leurs processus, à l'excès parfois, pour produire des présentations soignées, mais il en résulte souvent une importante perte de temps. Par ailleurs, ils ne supportent pas réaliser des « contre-performances » dans leurs résultats. L'échec en outre renforce leur émotivité et leur stress. S'il est dans une approche de moyens, il peut être très endurant ou obstiné.

Compétiteur

Le compétiteur éprouve le besoin de battre l'Autre. Il s'inscrit dans une classification. Le rang obtenu lui sert de référence. Il joue pour gagner. C'est dans la compétition qu'il peut repousser ses limites, développer ses capacités et élaborer des stratégies de lutte. Il peut cependant se retrouver bloqué dans sa progression si le niveau général est trop élevé. Il préfère alors s'arrêter que poursuivre face à la difficulté. Un compétiteur doit apprendre à évaluer son adversaire et mettre les moyens en place pour le battre avant de se confronter à la compétition d'où la nécessité d'un entraînement préalable.

Ce jeune étant compétitif, le classement est important. La particularité de ce mode de fonctionnement entraîne un désinvestissement si la tâche à réaliser n'est pas accessible. Le compétiteur qui s'inscrit aussi dans une finalité, très souvent, se laisse battre en sport ou arrête une activité s'il n'est pas dans les meilleurs rapidement. Il peut en arriver à rejeter la compétition car il joue pour gagner avant tout. Il est souhaitable de le mettre dans des classes où le niveau n'est pas trop élevé pour qu'il réalise son ambition. Et de le responsabiliser en lui faisant coacher des plus jeunes. Des activités sans compétitivité et évaluation peuvent aussi lui permettre de souffler (piscine, chant, guitare ...).

Conclusion²

La reformulation des différents projets de sens et leur articulation entre eux donne lieu à l'émergence d'une structure de sens, ou motivation pour simplifier. La richesse de ce profil qui émerge, et la priorité donnée par le jeune à un ou plusieurs des éléments constitutifs de ce Profil Pédagogique fait qu'il est unique et propre au sujet. Il n'est donc pas possible de constituer une typologie de profils mais seulement de retenir des « tendances ». Il faut aussi rappeler que le Profil Pédagogique est établi pour le sujet qui accepte de s'introspecter. Il s'agit là d'une découverte de Soi.

² Lors du Profil initial (temps T+1 ou interaction diagnostic), les Gestes mentaux ne sont pas abordés. Ils ont fait l'objet d'une étude détaillée et approfondie au cours du suivi (temps T+2 ou interaction traitement), et sont observable au niveau du carnet de bord ; faisant suite à la matrice de synthèse du Profil Pédagogique.

A-5 Liste des abréviations dans les études de cas

Profil Pédagogique (PP)²

- Perception (PER) : Visuelle (Vis)
Auditive (Av)
Verbale (Ve)
Tactile (Tac)
- Paramètres (P) : Concret (P1)
Visuel (Vis)
Auditif (Av)
Verbal (Ve)
Mouvement (Mvt)
Symbolique (P2) *idem*
Logique (P3) *idem*
Imaginaire (P4) *idem*
- Habitudes évocatives (H) : Evocation simple (EvS)
Evocation complexe (EvC)
1^{ère} personne (1p)
3^{ème} personne (3p)
- Lieu de sens (L) : Espace (E)
Mouvement (M)
Temps (T)
Simultanéité (Sim)
Successivité (Suc)
- Geste Mentaux (G) : Attention (A)
Mémoire (M)
Compréhension (C)
Réflexion (R)
Imagination créatrice (I)
- Projets de Sens (PS) : Appliquant (APP)
Expliquant (EXP)
Conquérant (COQ)
Témoin (TEM)
Inventeur (INV)
Découvreur (DEC)
Opposant (OPP)
Composant (CMT)
Finalité (FIN)
Moyens (MOY)
Problématisateur (PBS)
Argumentateur (ARG)
Avec les autres (AU)
Après des choses (CH)

² Nous avons conservé les termes tels que cités dans le *Vocabulaire de la gestion mentale*, qui a servi de référence dans le cadre de l'élaboration de l'entretien, sauf en ce qui concerne Acteur auquel nous avons substitué celui de Conquérant ; lui donnant ainsi son caractère dynamique au niveau de l'acte perceptif. En effet, Antoine de La Garanderie a redéfini le vocabulaire de la Gestion mentale dans son dernier livre : *Renforcer l'éveil au sens* (2006). Lyon, Chronique Sociale. pp. 11 et 87, très marqué par une analyse de la place du mouvement en Gestion Mentale. Il a ainsi renommé la perception en tant qu'acte d'expression, la mémoire en tant qu'acte de répétition ou de reproduction, la compréhension en tant qu'acte de comparaison et l'imagination créatrice en tant qu'acte d'identification.

Compétiteur (CMP)
Recordman (REC)
Reproducteur (REP)
Transformateur (TRF)

- Structure de Projets de Sens (SPS)

Echelle d'intelligence de Wechsler, quatrième version (WISC IV)

- Indice de compréhension verbale (ICV) : Similitudes (SIM)
Vocabulaire (VOC)
Compréhension (C)
- Indice de raisonnement perceptif (IRP) : Cubes (CUB)
Identification de concepts (IDC)
Matrices (MAT)
- Indice de mémoire de travail (IMT) : Mémoire des chiffres (MDC)
Séquences lettres-chiffres (SLC)
- Indice de vitesse de traitement (IVT) : Codes (COD)
Symboles (SYB)
- Résultat global : QI total (QIT)

Talents

- Talent artistique (Tart)
- Talent académique (Tacm)
- Talent technologique (Ttech)
- Talent sportif (Tspor)
- Talent humain (Thum)
- Estime de Soi (EsS)

Intensité

- Dominant +++
- Fort ++
- Moyen +
- Faible
- Non concerné
- +/- facilité/en difficulté

A-6 Protocole de synthèse

Matrice de synthèse du Profil Pédagogique (temps T+1 ou interaction diagnostique) et du suivi au niveau des concepts de la Gestion mentale ; se présentant sous la forme d'un carnet de bord (temps T+2 ou interaction traitement), saisi à la suite de la matrice. Ce carnet de bord transcrit l'ensemble des séances auxquelles le jeune a participé. Leur durée individuelle est d'une heure ; au cours de laquelle sont proposées une ouverture aux différents concepts de la Gestion mentale, dans le cadre d'un dialogue pédagogique, ainsi qu'une formation méthodologique sur le plan scolaire.

Nom :	Date :
-------	--------

Perception (PER)	Visuelle (Vis)	Auditive (Av) / Verbale (Ve)	Tactile (Tac)
------------------	----------------	------------------------------	---------------

Paramètres (P) : P1 (concret) P2 (symbolique) P3 (logique) P4 (imaginaire)			
P1	P2	P3	P4
Habitudes évocatives (H)- Dominante :			
Evocation simple (EvS) : P1 ou P2		Evocation complexe (EvC): P3 ou P4	
1 ^{ère} personne (1p)		3 ^{ème} personne (3p)	

Lieu de sens (L)	Espace (E)	Mouvement (M)	Temps (T)
Simultanéité (Sim)		Successivité (Suc)	

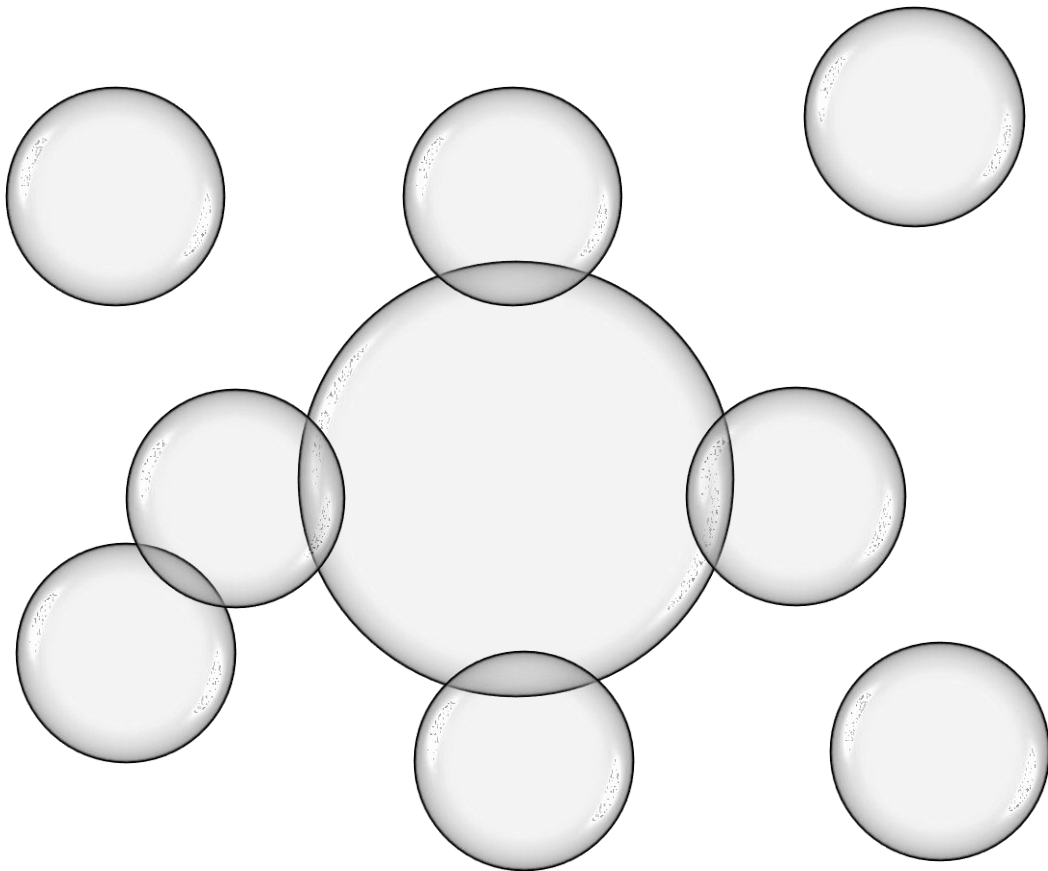
Nom :

Date :

Projets de sens (PS)

Applicant (APP)/ Explicant (EXP)	Conquérant (COQ)/ Témoignage (TEM)	Inventeur (INV)/ Découvreur (DEC)
Opposant (OPP)/ Composant (CMT)	Finalité (FIN)/Moyens (MOY)	Problématisateur (PBS)/ Argumentateur (ARG)
Avec les autres (AUT)/ Après des choses (CHO)	Compétiteur(CMP)/ Recordman (REC)	Reproducteur (REP)/ Transformateur (TRF)

Structure de Projets de Sens (SPS)



A-7 Enquête parents

Présentation du projet :

Nous vous proposons de remplir ce questionnaire. Il s'inscrit dans un travail de recherche sur l'aide que la pédagogie de la Gestion Mentale peut apporter à un ou une jeune présentant un Haut Potentiel Intellectuel (HPI).

Ce travail devrait permettre de donner quelques pistes de réponse, notamment aux questions suivantes :

1/ Quel est l'apport de cette pédagogie sur la connaissance de soi pour un jeune HPI ; que ce soit au niveau de ses processus intellectuels comme sur celui de sa motivation. L'a-t-il ou elle aidé (e) à mieux comprendre ses fonctionnements ? Peut-il (elle) désormais mieux gérer ses facultés ?

2/ Quel est l'impact de cette pédagogie au niveau de son entourage en termes de comportements mais aussi au niveau de la communication parents / enfant ?

3/ Enfin qu'en est-il de son intégration scolaire ? Est-il (elle) aujourd'hui plus confiant (e) dans la gestion de ses méthodes de travail ? Arrive-t-il (elle) également à accepter les règles et les savoirs faire ou savoirs être du système scolaire ? Le fait de mieux se gérer a-t-il eu des conséquences positives sur ses résultats scolaires ?

Ce questionnaire va être exploité dans une étude de cas :

Il vient en complément d'autres données recueillies au cours du Profil Pédagogique de votre enfant. Parallèlement au votre et sur les mêmes thématiques (hormis l'historique), votre enfant devra répondre à son propre questionnaire, individuellement et personnellement. Il aura à me le retourner de son côté. Enfin nous analyserons aussi la dispersion des résultats au test de QI qu'il a réalisé antérieurement au Profil Pédagogique. *Le test de QI est aujourd'hui le seul test valide de mesure de l'intelligence. Nous entendons par mesure la mise en évidence des capacités du jeune à utiliser son intelligence d'où notre intérêt à rechercher les pédagogies qui développeraient ce potentiel. C'est pourquoi le recueil des données chiffrées du WISC (résultat final et sub-tests) est essentiel.*

L'appréciation clinique du psychologue qui lui a fait passer ce test est aussi à retenir car le résultat chiffré peut ne pas être totalement représentatif de son potentiel.

Le questionnaire passe en revue trois axes principaux :

Le premier axe concerne le vécu de votre enfant, les difficultés rencontrées ou les choix que vous avez fait pour mieux le comprendre et l'aider à se construire ; il traite aussi bien le développement infantile et la personnalité que le parcours psychologique. Cet axe pourrait vous paraître fastidieux mais ces informations rendront l'analyse du cas la plus exhaustive possible.

Vous avez reçu un compte rendu oral de deux heures, suite au Profil Pédagogique de votre enfant. Nous aimerions avoir votre retour sur cet échange. Celui-ci constituera donc le deuxième axe de ce questionnaire.

Enfin le dernier axe portera, d'une part, sur les évolutions ou les changements, s'il y a lieu, dans les comportements de votre enfant à l'issue de cette démarche de Profil Pédagogique. Nous avons choisi d'observer aussi bien le cadre familial et social que l'environnement scolaire. D'autre part, nous souhaiterions avoir votre opinion de parents sur la Gestion Mentale comme pédagogie de la connaissance de Soi et de l'Autre à la suite de son application à votre enfant.

Répondre à ce questionnaire devrait prendre autour de 45 mn.

Il a été conçu de telle façon que vous puissiez le remplir directement sur écran, en surlignant vos réponses (cf. icône correspondante dans la barre outil). Quelques questions demanderont cependant plus de précisions de votre part.

Il est à retourner à l'adresse suivante : carole.bommart@noos.fr

Certains préféreront le remplir sur une impression papier. Dans ce cas, merci de le confirmer par un mail indiquant votre adresse, afin de recevoir une enveloppe pré-timbrée pour vous en faciliter le retour.

Le traitement des données recueillies et leur utilisation dans le cadre du mémoire sera anonyme et respectera les critères de confidentialité propres à tous les travaux en lien avec la recherche universitaire. Le résultat de ce travail fera l'objet d'une communication écrite et d'une soutenance publique à l'Université de Rouen. Un lien que je vous transmettrai à l'issue de cette recherche vous permettra de consulter le mémoire.

Il est certain que la validité des résultats de ce travail dépend de votre concours comme de celui de votre enfant. Aussi, **nous vous remercions sincèrement d'avoir accepté de participer à ce projet.**

QUESTIONNAIRE

Nom et prénoms de votre enfant :

Sexe¹ : *M* *F*

Age :

Nationalité :

Etablissement scolaire actuel (nom et adresse) :

Classe actuelle :

Option(s) particulière(s) : *oui non*

Si oui, la ou lesquelles ?

Noms et adresses des parents :

Nom du père :

Adresse du père :

Nom de la mère :

Adresse de la mère (si différente) :

Situation matrimoniale : *Séparé(e) Vie maritale*

Nombre d'enfants :

Profession du père :

Nationalité du père :

Profession de la mère :

Nationalité de la mère :

¹ *Veillez, s'il y a lieu, surligner vos réponses tout au long de ce questionnaire.*

I/ ELEMENTS DE BIOGRAPHIE

1/ Enfance et adolescence

Date de naissance :

Lieu de naissance :

Naissance prématurée *oui non nsp²*

Rang dans la fratrie :

Age de la marche : *en avance normal en retard nsp*

Age de la parole (1^{ère} phrase simple) *en avance normal en retard nsp*

Latéralité *droitier gaucher latéralité mal établie*

² *nsp : ne sait pas*

Environnement familial :

Votre environnement familial a plutôt privilégié :

· l'épanouissement personnel ?	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
· la réussite scolaire?	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
· l'adaptation à des conventions ?	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>

Parcours scolaire :

Nom et ville de l'école primaire :

En primaire, ses résultats scolaires étaient-ils :

<i>Excellents</i>	<i>Bons</i>	<i>Moyens Mauvais</i>	<i>Echec scolaire</i>
-------------------	-------------	-----------------------	-----------------------

Nom et ville du collège :

Au collège, ses résultats scolaires étaient-ils :

<i>Excellents</i>	<i>Bons</i>	<i>Moyens Mauvais</i>	<i>Echec scolaire</i>
-------------------	-------------	-----------------------	-----------------------

Nom et ville du lycée :

Au lycée, ses résultats scolaires sont-ils :

<i>Excellents</i>	<i>Bons</i>	<i>Moyens Mauvais</i>	<i>Echec scolaire</i>
-------------------	-------------	-----------------------	-----------------------

A-t-il (elle) sauté une ou des classes ?

oui non

Si oui, la ou lesquelles ?

A-t-il (elle) redoublé une ou des classes ?

oui non

Si oui, la ou lesquelles ?

Est-il (elle) un (une) élève :

Travailleur Bachoteur Dilettante nsp

A partir de quelle classe a-t-il (elle) du fournir un effort de travail ? :

Considérez-vous que son environnement scolaire a été adapté à son mode d'apprentissage ?

oui non nsp

Qu'il a été suffisamment épanouissant ?

oui non nsp

Troubles possibles au cours de son enfance et de son adolescence, confirmés par un professionnel :

1. Existence de difficultés en psychomotricité :

oui non nsp

Si oui, type de difficultés :

· Hyperactivité avec ou sans troubles de l'attention (TDAH) ?	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
· Trouble de l'attention sans hyperactivité (enfant dans la lune, difficultés de concentration gênantes) ?	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
Si oui, a-t-il (elle) pris un traitement :	<i>oui</i>	<i>non</i>	
Si oui, lequel ? :			
· Dyspraxie	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
· Problème de motricité fine, d'écriture ?	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
· Autre (par exemple troubles de l'équilibre, maladresse):	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>

Dans le cas de difficultés en psychomotricité durant l'enfance ou l'adolescence :

A-t-il (elle) été suivi (e) par un/une psychomotricien (e) ?

oui non

Si oui, à quel âge ?

2. Existence de difficultés relevant de l'orthophonie

oui non nsp

Si oui, type de difficultés :

· Dyslexie	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
· Dysorthographe	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
· Dyscalculie	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
· Dysgraphie	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
· Dysphasie	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
· Retard de parole	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
· Bégaiement	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
· Tics de langage	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>

Dans le cas de difficultés en orthophonie durant l'enfance ou l'adolescence :

A-t-il (elle) été suivi (e) par un/une orthophoniste ? *oui non*

Si oui, à quel âge ?

3. Existence de troubles du sommeil

Durant l'enfance : *Jamais Parfois Fréquemment Toutes les nuits*

A l'adolescence : *Jamais Parfois Fréquemment Toutes les nuits*

4. Existence de troubles de l'alimentation

Durant l'enfance : *oui non nsp*

A l'adolescence :

· Période d'anorexie mentale ? *oui non nsp*

· Période de boulimie ? *oui non nsp*

· Périodes de grignotages importants *oui non nsp*

Si problèmes alimentaires à l'adolescence, pensez-vous qu'ils étaient réactionnels à un contexte particulier ? *oui non nsp*

Si oui, lequel :

· Dans le contexte familial ? *oui non nsp*

· A l'école ? *oui non nsp*

· Dans d'autres contextes *oui non nsp*

5. Existence de difficultés psychologiques

Par difficultés psychologiques, nous comprenons des difficultés et des « symptômes » ayant duré plusieurs semaines ou chroniques, suffisamment intenses pour provoquer une gêne dans le fonctionnement au quotidien et pouvant avoir été à l'origine d'une demande de soins.

A-t-il (elle) présenté des **troubles du comportement** (colères, agressivité, rejet des contraintes) ?

Jamais Parfois Fréquemment Très souvent

Ces troubles s'exprimaient :

· Dans le contexte familial ? *oui non nsp*

· A l'école ? *oui non nsp*

· Dans d'autres contextes *oui non nsp*

Diriez-vous qu'il (elle) a été un **enfant anxieux** ?

Jamais Parfois Fréquemment Très souvent

Si oui, cette anxiété concernait :

· Les performances scolaires *oui non nsp*

· D'autres domaines (sports, loisirs) *oui non nsp*

· Les relations avec les pairs *oui non nsp*

· Les relations avec les adultes *oui non nsp*

· Les situations nouvelles/inconnues *oui non nsp*

· A-t-il (elle) eu des peurs particulières, des phobies *oui non nsp*

Si oui lesquelles :

A-t-il (elle) présenté (e), de manière continue, ou par périodes, des **symptômes obsessionnels** (TOC**) ?

Jamais Parfois Fréquemment Continuellement

Pouvez-vous préciser les sujets d'obsessions ? :

***TOC : Trouble obsessionnel compulsif. Il s'agit de de pensées intrusives ou obsessions qui engendrent de l'inconfort, de l'inquiétude, de l'appréhension ou de la peur ; ainsi que des comportements répétés et ritualisés : les compulsions. Ces dernières ont pour effet de diminuer l'anxiété ou de soulager une tension. (ex. lavage exagéré des mains ...)*

A-t-il (elle) présenté un ou des **épisodes dépressifs***** durant l'enfance ou l'adolescence?

oui non nsp

Si oui, à quel âge ?

Quel(s) en étaient les éventuels événements déclenchants ?

· Problème scolaire ?	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
· Problème familial ?	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
· Problème d'isolement relationnel, d'incompréhension ?	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
· Changement de lieu ou de cadre de vie ?	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
· Autres :			

****La dépression de l'enfant ou de l'adolescent s'exprime par une tristesse, une perte de plaisir et de motivation, une fatigue, un repli qui durent plus de quinze jours. Elle peut aussi se traduire par des réactions émotionnelles disproportionnées, des colères, une chute isolée des résultats scolaires, des symptômes anxieux, etc. Elle est, chez l'enfant et l'adolescent, presque toujours réactionnelle à des perturbations de l'environnement.*

A-t-il (elle) vécu des situations de rejet de la part de ses pairs du type **victimisation** verbale et/ou physique ?

oui non nsp

Si oui, à quel âge ?

Dans quel cadre ?

Dans le cas de difficultés psychologiques durant l'enfance ou l'adolescence :

A-t-il (elle) été suivi (e) : par un psychologue	<i>oui</i>	<i>non</i>
par un psychiatre	<i>oui</i>	<i>non</i>
autre	<i>oui</i>	<i>non</i>

Si oui, à quel âge :

2/ Test de QI de votre enfant

Si cela vous est possible, pouvez-vous transmettre en pièce jointe la totalité du test ?

Quel était l'âge de votre enfant lorsque le test de QI a été effectué ? :

Le psychologue qui lui a fait passer le test a-t-il confirmé cliniquement l'hypothèse du HPI ?

oui non

Résultats du test :

Si **WISC 3*** : QITotal : QIV : QIP :
 Si **WISC 4**** : QITotal : ICV : IRP : IMT : IVT :

**QIT : Quotient Intellectuel Total ; QIV : Quotient Intellectuel verbal ; QIP : Quotient Intellectuel Perceptif*

***ICV : Indice de Compréhension Verbale ; IRP : Indice de raisonnement perceptif ;*

IMT : Indice de Mémoire de Travail ; IVT : Indice de Vitesse de Traitement

Le **QI Total** à l'issue du test a-t-il été :

Homogène Hétérogène nsp

Circonstances ayant motivé la passation du test de QI :

Test de QI effectué :

· Devant une suspicion de précocité, en vue d'un saut de classe :	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
· A cause d'un échec scolaire :	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
· En vue d'une orientation scolaire :	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
· A cause de difficultés de psychomotricité :	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
· En lien avec un bilan orthophonique :	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
· A cause de problèmes psychologiques :	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
· Parce qu'un membre de la fratrie a été détecté à Haut Potentiel	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>

II/ PROFIL PEDAGOGIQUE

1/ Processus intellectuels

Perception* :

*En perception l'individu est en rapport avec l'objet et utilise un de ses 5 sens comme vecteur pour s'approprier mentalement cet objet perçu.

01. Quelle est la dominante perceptive de votre enfant ?
- | | <i>Auditive/Verbale</i> | <i>Mouvement</i> | <i>Visuelle</i> | <i>nsp</i> |
|---|-------------------------|------------------|-----------------|------------|
| 02. Sait-il (elle) la gérer de façon efficace ? | <i>oui</i> | <i>non</i> | <i>nsp</i> | |

Evocation mentale :**

**L'évocation est un « souvenir » mental hors présence de l'objet initialement perçu. En langage plus général, il s'agit de l'activité de penser.

03. Quelle est la dominante évocative de votre enfant ?
- | | <i>Auditive/Verbale</i> | <i>Mouvement</i> | <i>Visuelle</i> | <i>nsp</i> |
|---|-------------------------|------------------|-----------------|------------|
| 04. Utilise-t-il (elle) des outils de travail adaptés à cette dominante (ex. logiciel de mapping) ? | <i>oui</i> | <i>non</i> | <i>nsp</i> | |
| 05. Privilégie-t-il (elle) son imaginaire au niveau des raisonnements plus complexes ? | <i>oui</i> | <i>non</i> | <i>nsp</i> | |
| 06. Est-il (elle) particulièrement logique au niveau de ses raisonnements ? | <i>oui</i> | <i>non</i> | <i>nsp</i> | |

Apprentissages et réutilisation :

07. Peut-il (elle) faire plusieurs choses à la fois sans que cela nuise à la qualité de sa production écrite ou orale ?
- | | | | |
|---|------------|------------|------------|
| 08. Est-il (elle) très précis (e) et complet (e) dans sa description des objets observés ? | <i>oui</i> | <i>non</i> | <i>nsp</i> |
| 09. Avez-vous l'impression qu'il est trop rapide lorsqu'il s'approprie un objet mentalement ? | <i>oui</i> | <i>non</i> | <i>nsp</i> |
| 10. Selon vous, a-t-il (elle) une bonne mémoire ? | <i>oui</i> | <i>non</i> | <i>nsp</i> |
| 11. Comment gère-t-il (elle) sa mémorisation ? | | | |
| · a. Par cœur | <i>oui</i> | <i>non</i> | <i>nsp</i> |
| · b. Schématisation visuelle | <i>oui</i> | <i>non</i> | <i>nsp</i> |
| · c. Enregistrement audio | <i>oui</i> | <i>non</i> | <i>nsp</i> |
| 12. Avez-vous observé une volonté de réutiliser ses acquis mémorisés ? | <i>oui</i> | <i>non</i> | <i>nsp</i> |
| 13. A-t-il (elle) des difficultés de compréhension dans le système scolaire ? | <i>oui</i> | <i>non</i> | <i>nsp</i> |
| 14. Vous demande-t-il (elle) de l'aide dans ce domaine en cas de non-compréhension ? | <i>oui</i> | <i>non</i> | <i>nsp</i> |
| 15. Si oui, de quel type est sa demande ? : | | | |
| · a. Souhaite-il (elle) avoir la méthode à respecter en 1 ^{er} | <i>oui</i> | <i>non</i> | <i>nsp</i> |
| · b. Souhaite-il (elle) que vous lui définissiez les mots de la consigne qu'il (elle) ne comprend pas ? | <i>oui</i> | <i>non</i> | <i>nsp</i> |
| · c. Recherche-t-il (elle) l'origine de la règle ou de la formule pour en comprendre l'usage dans l'exercice ? | <i>oui</i> | <i>non</i> | <i>nsp</i> |
| · d. A-t-il (elle) besoin de références déjà existantes, de déjà vu pour comprendre ? | <i>oui</i> | <i>non</i> | <i>nsp</i> |
| · e. Devez-vous solutionner ses erreurs de compréhension en 1 ^{er} ? | <i>oui</i> | <i>non</i> | <i>nsp</i> |
| 16. Avez-vous l'impression qu'il (elle) ne comprend pas toujours les règles ou les consignes ? | <i>oui</i> | <i>non</i> | <i>nsp</i> |
| 17. A-t-il (elle) tendance à se mécaniser (par cœur ou systématisation de la procédure) s'il (elle) ne comprend pas une règle ? | <i>oui</i> | <i>non</i> | <i>nsp</i> |
| 18. Rencontre-t-il (elle) des difficultés de rédaction ? | <i>oui</i> | <i>non</i> | <i>nsp</i> |

19. Ses enseignants relèvent-ils des problèmes de méthode en général ?	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
20. A-t-il (elle) du mal à raisonner dans ses copies bien qu'il (elle) ait compris ?	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
21. A-t-il (elle) du mal à organiser ses idées dans une copie ?	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
22. A-t-il (elle) des difficultés pour développer sa pensée bien que le résultat soit juste ?	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
23. En général, ses raisonnements sont-ils très originaux ?	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
24. A-t-il (elle) beaucoup d'humour ?	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
25. A-t-il (elle) tendance à utiliser une formule ou une règle juste mais pas en rapport avec celle du chapitre étudié ?	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
26. Lui est-il souvent reproché d'être « hors sujet », de mettre dans ses copies des connaissances justes mais sans rapport avec le sujet ?	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
27. Lui arrive-t-il (elle) d'être confus (e) dans ses propos ?	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
28. Lui arrive-t-il d'avoir du mal à se limiter dans ses connaissances pour répondre à une question précise ?	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
29. Préfère-t-il (elle) travailler sur un projet personnel ?	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
30. Est-il (elle) plus impliqué (e) si le sujet est libre ?	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
31. Recherche-t-il (elle) l'originalité ou la nouveauté dans ses productions ?	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>

2/ Sens et motivation

32. Lorsqu'il (elle) est confronté (e) à une règle (grammaire, mathématiques ...), du vocabulaire, en recherche-t-il (elle) l'origine ou l'étymologie ?

	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>
33. Est-il (elle) plutôt intéressé (e) par l'usage de la règle, sa manipulation ou son fonctionnement dans un exercice ?				

	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>
34. Préfère-t-il (elle) avoir un cours très structuré ?				

	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>
35. S'intéresse-t-il (elle) plus particulièrement aux causes des phénomènes observés ou des événements ?				

	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>
36. Préfère-t-il (elle) faire des exercices en 1 ^{er} avant d'apprendre une règle ou une leçon ?				

	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>
37. A-t-il (elle) besoin de ficher ou schématiser son cours pour l'apprendre ?				

	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>
38. Se contente-t-il (elle) d'apprendre ses leçons ?				

	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>
39. Fait-il (elle) beaucoup d'exercices supplémentaires pour s'entraîner ?				

	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>
40. Dans une activité orale, intervient-il (elle) systématiquement ?				

	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>
41. Accepte-t-il (elle) aisément d'être aidé (e) ?				

	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>
42. Depuis qu'il (elle) est petit (e), est-il (elle) très observateur (trice) des autres ou des événements, sans forcément interagir ?				

	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>
43. A-t-il (elle) en général besoin de se comparer aux autres ?				

	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>
44. Favorise-t-il (elle) dans ses activités le rang plus que le score ?				

	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>
45. Se met-il (elle) seul (e) une pression pour améliorer ses résultats et progresser ?				

	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>
46. Est-il (elle) sans cesse, quel que soit son activité, à vouloir réaliser quelque chose d'inhabituel, d'original ?				

	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>

47. Cherche-t-il (elle) à élaborer des théories sur tout ce qui l'interpelle ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>
48. Se projette-t-il (elle) dans un avenir possible ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>
49. Est-il (elle) intuitif (ve) dans ses productions, allant droit au résultat ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>
50. Ne se motive-t-il (elle) que lorsqu'il (elle) envisage un objectif particulier ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>
51. A-t-il (elle) du mal à prendre une décision ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>
52. Refera-t-il (elle) un devoir perdu ou égaré ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>
53. N'est-il (elle) efficace que dans l'urgence ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>
54. Le « stress » est-il envahissant, réduisant ses capacités ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>
55. En général, ses raisonnements se construisent-ils sur les détails ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>
56. Apprend-t-il (elle) de ses erreurs ou de celles des autres ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>
57. Favorise-t-il (elle) le tri par élimination pour arriver à une solution ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>
58. En général, privilégie-t-il (elle) les associations d'idées pour développer sa pensée ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>
59. Est-il (elle) plutôt critique sur lui (elle)-même et sur les autres ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>
60. Son raisonnement se construit-il progressivement, en étapes successives ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>
61. Depuis son enfance, s'intéresse-t-il plutôt à la manipulation d'objets ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>
62. Est-il (elle) curieux (se) du comportement humain ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>
63. A-t-il (elle) besoin de vous ou des autres pour apprendre une leçon ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>
64. Travaille-t-il (elle) de préférence « au milieu du salon » ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>
65. A-t-il (elle) besoin de solitude ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>
66. Est-ce un enfant indépendant qui apprend seul dans un livre ou sur le net ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>
67. Recherche-t-il (elle) le dialogue avec l'Autre, les rencontres le (la) motivent-il (elle) ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>
68. Dans sa vie de tous les jours, respecte-il (elle) les consignes à la lettre ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>
69. Fait-il (elle) souvent du hors-sujet sur une consigne alors que sa production reste de qualité ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>
70. A-t-il (elle) tendance à exagérer, ou à améliorer la réalité dans ses propos ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>
71. Est-il (elle) rigoureux (se) dans ses productions ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>
72. Privilégie-t-il (elle) le débat pour avoir le dernier mot avec vous et ses amis ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>
73. Aime-t-il (elle) faire des hypothèses sur ce qui pourrait-être ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>

III/ VOTRE ENFANT AUJOURD'HUI

1/ Comportement général et social

Personnalité :

74. Comment définiriez-vous globalement son tempérament aujourd'hui ?
- | | | | |
|-----------------|------------|------------|------------|
| · a. Extraverti | <i>oui</i> | <i>non</i> | <i>nsp</i> |
| · b. Introverti | <i>oui</i> | <i>non</i> | <i>nsp</i> |
75. Sur le plan émotionnel, est-il (elle) aujourd'hui plutôt :
- | | | | |
|------------------------------------|------------|------------|------------|
| · a. Hypersensible | <i>oui</i> | <i>non</i> | <i>nsp</i> |
| · b. Normalement sensible | <i>oui</i> | <i>non</i> | <i>nsp</i> |
| · c. Moins sensible que la moyenne | <i>oui</i> | <i>non</i> | <i>nsp</i> |
76. Sur le plan affectif, pensez-vous qu'il (elle) est épanoui (e) ? *oui non nsp*
77. Sait-il (elle) exprimer ses besoins affectifs ? *oui non nsp*
78. A-t-il (elle) une bonne estime de soi ?
- | | | | | | |
|-------------------|--------------|----------------|-----------------|-------------------|------------|
| <i>Excellente</i> | <i>bonne</i> | <i>moyenne</i> | <i>mauvaise</i> | <i>fluctuante</i> | <i>nsp</i> |
|-------------------|--------------|----------------|-----------------|-------------------|------------|
- Si mauvaise, son entourage scolaire et/ou ses pairs en ont-t-ils conscience ?
- | | | |
|------------|------------|------------|
| <i>oui</i> | <i>non</i> | <i>nsp</i> |
|------------|------------|------------|
79. A-t-il (elle) besoin d'être aimé(e) ? *oui non nsp*

Socialisation :

80. Dans son rapport aux autres, est-il (elle) aujourd'hui touché (e) par leurs problèmes ?
- | | | |
|------------|------------|------------|
| <i>oui</i> | <i>non</i> | <i>nsp</i> |
|------------|------------|------------|
81. Montre-t-il (elle) une forte empathie* vis-à-vis de l'Autre? *oui non nsp*
82. A-t-il (elle) de bonnes capacités relationnelles ? *oui non nsp*
83. A votre avis, a-t-il (elle) su faire des choix amicaux qui lui correspondent ? *oui non nsp*
84. Ses amis le (la) connaissent-ils vraiment ? *oui non nsp*
85. A-t-il des difficultés à s'intégrer dans les groupes ? *oui non nsp*
86. Peut-il (elle) s'intégrer dans un groupe en restant lui (elle)-même ? *oui non nsp*
87. Se sent-il (elle) en décalage avec les autres ? *oui non nsp*
88. Est-il (elle) exigeant dans ses relations avec les autres ? *oui non nsp*
89. A-t-il des amis ? *Aucun Quelques-uns Beaucoup*

*L'empathie est une notion désignant la compréhension des sentiments et des émotions d'un autre individu. Plus généralement, elle permet de se mettre « à la place de l'autre ».

2/Style de vie

Activité au quotidien :

90. A-t-il (elle) « plus d'énergie » que la moyenne *oui non nsp*
91. Est-il (elle) plutôt du genre « hyperactif » *oui non nsp*
92. Est-il (elle) plutôt du genre « méditatif » *oui non nsp*
93. A-t-il (elle) besoin de changements réguliers dans ses activités ?
- | | | | |
|------------|------------|--------------------|------------|
| <i>oui</i> | <i>non</i> | <i>surtout pas</i> | <i>nsp</i> |
|------------|------------|--------------------|------------|

Activité physique et hygiène de vie :

94. Fait-il (elle) du sport régulièrement ? *oui non*
- Si oui, nombre d'heures par semaine :
95. Quel genre de sport fait-il (elle) ? :
- | | | |
|--|------------|------------|
| · a. Sport de fond (course, natation, vélo ...) | <i>oui</i> | <i>non</i> |
| · b. Sports à sensations et/ou dangereux | <i>oui</i> | <i>non</i> |
| · c. Sports de jeu (ex. tennis), ou d'équipe | <i>oui</i> | <i>non</i> |
| · d. Arts martiaux(escrime, judo, karaté ...) | <i>oui</i> | <i>non</i> |
| · e. Activité sportive de type yoga, taï-chi, chi-qong | <i>oui</i> | <i>non</i> |

96. Est-il (elle) passionné(e) par un sport ?			<i>oui</i>	<i>non</i>	
Si oui lequel ? :					
Niveau acquis dans ce sport	<i>Excellent</i>	<i>Bon</i>	<i>Moyen</i>		<i>nsp</i>

Activité créatrice :

97. Pratique-t-il (elle) une activité artistique ?			<i>oui</i>	<i>non</i>	
Si oui, laquelle ?					
Niveau dans l'activité	<i>Excellent</i>	<i>Bon</i>	<i>Moyen</i>		<i>nsp</i>
La pratique-t-il (elle) en autodidacte ?			<i>oui</i>	<i>non</i>	
98. Rédige-t-il (elle) des écrits régulièrement (poèmes, essais, roman...)			<i>oui</i>	<i>non</i>	
99. Invente-t-il (elle) des choses (bricolages, théories inédites etc.) ?			<i>oui</i>	<i>non</i>	
100. Est-il (elle) créatif (ve) dans la vie de tous les jours ?			<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>

Activité socio-culturelle :

101. Est-il (elle) actif dans une association ?			<i>oui</i>	<i>non</i>	
Si oui la ou lesquelles ?					
Degré d'implication	<i>Excellent</i>	<i>Bon</i>	<i>Moyen</i>		<i>nsp</i>
102. Pratique-t-il (elle) des jeux de société (échecs, ludothèque ...)			<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
Si oui, le ou lesquels ?					
Degré d'implication	<i>Excellent</i>	<i>Bon</i>	<i>Moyen</i>		<i>nsp</i>

3/ Autonomie scolaire

Activité intellectuelle :

103. Aime-t-il (elle) apprendre de nouvelles choses ?			<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
104. A-t-il (elle) des difficultés à se décider ?			<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
105. Est-il (elle) naturellement curieux (se) ?			<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
106. Pour se sentir bien, a-t-il (elle) besoin de stimulation intellectuelle ?			<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
107. Est-il (elle) plutôt passif ?			<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
108. Est-il désinvesti sur le plan scolaire ?			<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
109. Recherche-t-il (elle) des informations complémentaires à la maison (culturelles, sociales ou scientifiques) ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>		<i>Très souvent</i>
Si oui, par quel biais ?					
· a. Echanges avec l'adulte			<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
· b. Livres			<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
· c. Nouvelles technologies			<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
110. Favorise-t-il (elle) l'analyse des situations ?			<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
111. Est-il (elle) très intuitif (ve), ses choix sont-ils rapides, parfois impulsifs ?			<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>

Organisation de son travail :

112. Sait-il (elle) gérer désormais son temps de travail et son temps de loisirs ?					
	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>		<i>Très souvent</i>
113. Diriez-vous qu'il (elle) est plus efficace dans l'urgence ?				<i>oui</i>	<i>non</i> <i>nsp</i>
114. Est-il (elle) stressé (e) par la quantité de travail à effectuer ?				<i>oui</i>	<i>non</i> <i>nsp</i>
115. Travaille-t-il (elle) de préférence tard le soir ?				<i>oui</i>	<i>non</i> <i>nsp</i>
116. Travaille-t-il (elle) de préférence seul (e) ?				<i>oui</i>	<i>non</i> <i>nsp</i>
117. Travaille-t-il (elle) en groupe ?				<i>oui</i>	<i>non</i> <i>nsp</i>
118. Privilégie-t-il (elle) les projets (TP, exposé ...) aux cours ?				<i>oui</i>	<i>non</i> <i>nsp</i>
119. Accepte-t-il (elle) de l'aide ou des conseils facilement ?				<i>oui</i>	<i>non</i> <i>nsp</i>
120. Gère-t-il (elle) son espace de travail (lieu, ambiance, travaille en groupe)				<i>oui</i>	<i>non</i> <i>nsp</i>
121. Met-il (elle) en place ses propres méthodes de travail ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>	<i>nsp</i>

122. Sait-il (elle) organiser son temps de travail ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>	<i>nsp</i>	
123. Utilise-t-il (elle) l'ordinateur en tant qu'outil de travail ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>	<i>nsp</i>	
124. Est-il (elle) désordonné (e) ?				<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
Si désordonné (e), pensez-vous qu'il (elle) puisse être organisé (e) dans son désordre ?				<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>

Relation avec ses enseignants :

125. Favorise-t-il (elle) l'échange, la communication avec ses enseignants en général ?				<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
126. Respecte-t-il (elle) la différence chez son enseignant ?				<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
127. Devez-vous intervenir auprès des enseignants ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>		
128. Emet-il (elle), en général, des propos négatifs sur ses enseignants ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>		
129. Si le cours n'est pas conforme à ses besoins, cherche-t-il (elle) à compenser par lui (elle)-même ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>		

Acceptation de ses résultats :

130. Considère-t-il (elle) la « Note » comme un salaire ?				<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
131. Ses résultats sont-ils source de stress de sa part ?				<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
132. Les bons résultats scolaires sont-ils prépondérants dans la relation que vous avez avec votre enfant ?				<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
133. Si la note ne le (la) satisfait pas, cherche-t-il (elle) à en comprendre la raison ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>		
Si oui, quelle est l'origine du problème selon lui :						
· a. Cours mal appris				<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
· b. Cours mal compris				<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
· c. Hors-sujet				<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
· d. Non compréhension de la consigne				<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
· e. Stress et précipitation (ex. erreurs de calcul ...)				<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
· f. Non-respect des méthodes attendues				<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
134. Selon vous un mauvais résultat est dû à :						
· a. Cours mal appris				<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
· b. Cours mal compris				<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
· c. Hors-sujet				<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
· d. Non compréhension de la consigne				<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
· e. Stress et précipitation (ex. erreurs de calcul ...)				<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
· f. Non-respect des méthodes attendues				<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
135. Met-il (elle) en place des moyens spécifiques pour chercher à améliorer ses résultats ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>		
136. Est-il (elle) facilement abattu par ses résultats ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>		
137. Rejette-t-il (elle) sa déception du résultat sur l'enseignant ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>		

Orientation :

138. Se projette-t-il (elle) dans un futur social (métier) ?				<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
139. Vit-il (elle) dans le présent ?				<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
140. Est-il (elle) satisfait (e) de son orientation scolaire ?				<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
141. Est-il (elle) compétitif (ve) vis-à-vis de ses pairs ?				<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
142. Privilégie-t-il (elle) les métiers d'argent ?				<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>

- | | | | |
|---|------------|------------|------------|
| 143. Favorise-t-il (elle) le travail en équipe dans son orientation ? | <i>oui</i> | <i>non</i> | <i>nsp</i> |
| 144. Favorise-t-il (elle) l'humanitaire dans son orientation ? | <i>oui</i> | <i>non</i> | <i>nsp</i> |
| 145. Vise-t-il (elle) les « meilleures » sections ? | <i>oui</i> | <i>non</i> | <i>nsp</i> |

4/ Relations parents-enfants

- | | | | |
|---|------------|------------|------------|
| 146. Respecte-t-il les règles de vie que vous avez établies ? | <i>oui</i> | <i>non</i> | <i>nsp</i> |
|---|------------|------------|------------|

147. Parmi les qualités suivantes, lesquelles s'appliqueraient à votre enfant :

- | | | | |
|-------------------------|------------|------------|------------|
| · a. Politesse | <i>oui</i> | <i>non</i> | <i>nsp</i> |
| · b. Ambition | <i>oui</i> | <i>non</i> | <i>nsp</i> |
| · c. Générosité | <i>oui</i> | <i>non</i> | <i>nsp</i> |
| · d. Curiosité d'esprit | <i>oui</i> | <i>non</i> | <i>nsp</i> |
| · e. Travail | <i>oui</i> | <i>non</i> | <i>nsp</i> |
| · f. Efficacité | <i>oui</i> | <i>non</i> | <i>nsp</i> |
| · g. Respect des autres | <i>oui</i> | <i>non</i> | <i>nsp</i> |
| · h. Obéissance | <i>oui</i> | <i>non</i> | <i>nsp</i> |
| · i. Honnêteté | <i>oui</i> | <i>non</i> | <i>nsp</i> |
| · j. Indépendance | <i>oui</i> | <i>non</i> | <i>nsp</i> |
| · k. Persévérance | <i>oui</i> | <i>non</i> | <i>nsp</i> |

148. Parmi les principes éducatifs suivants lesquels vous paraissent vraiment essentiels :

- | | | | |
|---|------------|------------|------------|
| · a. Faire confiance | <i>oui</i> | <i>non</i> | <i>nsp</i> |
| · b. Récompenser | <i>oui</i> | <i>non</i> | <i>nsp</i> |
| · c. Favoriser le dialogue | <i>oui</i> | <i>non</i> | <i>nsp</i> |
| · d. Punir | <i>oui</i> | <i>non</i> | <i>nsp</i> |
| · e. Donner l'exemple | <i>oui</i> | <i>non</i> | <i>nsp</i> |
| · f. Encadrer avec souplesse | <i>oui</i> | <i>non</i> | <i>nsp</i> |
| · g. Avoir une discipline stricte | <i>oui</i> | <i>non</i> | <i>nsp</i> |
| · h. Laisser beaucoup de liberté | <i>oui</i> | <i>non</i> | <i>nsp</i> |
| · i. S'adapter à chaque enfant | <i>oui</i> | <i>non</i> | <i>nsp</i> |
| · j. Surveiller ce qu'il fait | <i>oui</i> | <i>non</i> | <i>nsp</i> |
| · k. Responsabiliser | <i>oui</i> | <i>non</i> | <i>nsp</i> |
| · l. Préserver des mauvaises fréquentations | <i>oui</i> | <i>non</i> | <i>nsp</i> |

149. Comment comprenez-vous la notion de jugement ?

- | | | | |
|---|------------|------------|------------|
| · a. Porter un regard critique sur l'Autre | <i>oui</i> | <i>non</i> | <i>nsp</i> |
| · b. Etre capable de formuler une pensée précise sur un sujet particulier | <i>oui</i> | <i>non</i> | <i>nsp</i> |
| · c. Développer ses capacités intellectuelles | <i>oui</i> | <i>non</i> | <i>nsp</i> |
| · d. Evaluer et/ou punir | <i>oui</i> | <i>non</i> | <i>nsp</i> |
| · e. Exprimer ses opinions | <i>oui</i> | <i>non</i> | <i>nsp</i> |
| · f. Porter un regard critique sur le monde | <i>oui</i> | <i>non</i> | <i>nsp</i> |

150. Le Profil Pédagogique et donc la Gestion Mentale a-t-il fait évoluer votre conception éducative ?

oui non nsp

Si oui, parmi les termes suivants, le ou lesquels caractériseraient au mieux votre compréhension de la Gestion Mentale, en tant que parents ?

- | | | | |
|---------------------|------------|------------|------------|
| · a. Eclairage | <i>oui</i> | <i>non</i> | <i>nsp</i> |
| · b. Compréhension | <i>oui</i> | <i>non</i> | <i>nsp</i> |
| · c. Accompagnement | <i>oui</i> | <i>non</i> | <i>nsp</i> |

· d. Orientation	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
· e. Pédagogie scolaire	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
· f. Connaissance de soi	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
· g. Connaissance de l'Autre	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
· h. Respect de l'Autre	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
· i. Autres :			

Si oui, comment qualifieriez-vous son impacte dans vos relations avec votre enfant ?

Excellente Bonne Moyenne Mauvaise Fluctuante nsp

En vous remerciant encore pour le temps que vous avez bien voulu accorder à cette enquête !

A-8 Enquête adolescents

Présentation du projet :

Peux-tu remplir ce questionnaire qui s'inscrit dans un travail de recherche sur l'aide que la Gestion Mentale peut apporter au jeune présentant un Haut Potentiel Intellectuel (HPI) ?

Ton témoignage devrait permettre de donner quelques pistes de réponse, notamment aux questions suivantes :

1/ Quel est l'apport de cette pédagogie sur ta connaissance de toi ; que ce soit au niveau de tes processus intellectuels comme sur celui de ta motivation. T'a-t-elle aidé à mieux comprendre tes spécificités ? Peux-tu désormais mieux gérer tes facultés ?

2/ Quel est l'impact de cette pédagogie au niveau de ton entourage en termes de comportements mais aussi au niveau de la communication parents /enfants ?

3/ Enfin qu'en est-il de ton intégration scolaire ? Es-tu aujourd'hui plus confiant (e) dans la gestion de tes méthodes de travail ? Arrives-tu mieux à accepter les règles et les savoirs faire ou savoirs être du système scolaire ? Cela a-t-il eu des conséquences positives sur tes résultats scolaires ou sur ton insertion dans un groupe, une classe ?

Ce questionnaire passe en revue deux axes principaux :

1. Tu es venu me voir deux fois, en séance d'une heure, pour effectuer ce travail sur toi-même. J'aimerais avoir ton retour sur nos échanges à travers tes réponses à ce questionnaire.
2. S'il y a lieu, dans tes relations avec tes parents, tes frères et/ou tes sœurs, as-tu noté une évolution, des changements ? J'aimerais aussi savoir si ce Profil Pédagogique a pu t'aider sur un plan scolaire au niveau de tes apprentissages, ou/et sur un plan social avec tes camarades et tes enseignants.

Ce questionnaire va être exploité dans une étude de cas :

Il vient en complément d'autres données recueillies au cours de ton Profil Pédagogique.

Parallèlement, sur les mêmes thématiques, tes parents devront répondre à leur propre questionnaire. Il est important que tu le remplisses personnellement et avec rigueur, sans chercher à valoriser les acquis, ni omettre les limites de ce Profil Pédagogique.

Répondre à ce questionnaire devrait te prendre une vingtaine de minutes.

Il a été conçu de telle façon que tu puisses le remplir directement sur écran, en surlignant tes réponses (cf. icône de ta barre d'outils). Quelques questions exigent cependant des réponses plus précises et personnelles.

Il est à retourner à l'adresse suivante : carole.bommart@noos.fr

Tu peux aussi, si tu préfères, imprimer une version papier, la remplir et me la scanner.

Le traitement des données recueillies et leur utilisation dans le cadre du mémoire sera anonyme et respectera les critères de confidentialité propres à tous les travaux en lien avec la recherche universitaire. Le résultat de ce travail fera l'objet d'une communication écrite et d'une soutenance publique à l'Université de Rouen. Je te transmettrai le lien internet qui te permettra de consulter le mémoire. **Il est certain que la validité des résultats de ce travail dépend de tes réponses. Je te remercie donc chaleureusement pour ta participation à ce projet.**

QUESTIONNAIRE

Nom et prénom :

Sexe¹ : *M* *F*

Age :

¹Rappel : surligne les réponses qui te correspondent tout au long de ce questionnaire.

I/ PROFIL PEDAGOGIQUE

1/ Processus intellectuels

Perception :

01. Quelle est ta dominante perceptive ?
- | | <i>Auditive/Verbale</i> | <i>Mouvement</i> | <i>Visuelle</i> | <i>nsp</i> ² |
|--|-------------------------|------------------|-----------------|-------------------------|
| 02. Sais-tu la gérer de façon efficace ? | | | <i>oui non</i> | <i>nsp</i> |
- ²nsp : ne sait pas

Evocation mentale :

03. Dans un 1^{er} temps, sous quelle forme ta pensée fait-elle revenir tes souvenirs ?
- | | <i>Auditive/Verbale</i> | <i>Mouvement</i> | <i>Visuelle</i> | <i>nsp</i> |
|---|-------------------------|------------------|-----------------|------------|
| 04. Utilises-tu des outils de travail adaptés à cette dominante (ex. logiciel de mapping ...) ? | | | <i>oui non</i> | <i>nsp</i> |
| 05. Privilégies-tu ton imaginaire au niveau des raisonnements plus complexes ? | | | <i>oui non</i> | <i>nsp</i> |
| 06. Es-tu particulièrement logique au niveau de tes raisonnements ? | | | <i>oui non</i> | <i>nsp</i> |

Apprentissages et réutilisation :

07. Peux-tu faire plusieurs choses à la fois sans que cela nuise à la qualité de ta production écrite ou orale ?
- | | <i>oui</i> | <i>non</i> | <i>nsp</i> |
|--|------------|------------|------------|
| 08. Es-tu très précis (e) et complet (e) dans ta description des objets observés ? | <i>oui</i> | <i>non</i> | <i>nsp</i> |
| 09. As-tu l'impression que tu es trop rapide lorsque tu enregistres une perception mentalement ? | <i>oui</i> | <i>non</i> | <i>nsp</i> |
| 10. Selon toi, as-tu une bonne mémoire ? | <i>oui</i> | <i>non</i> | <i>nsp</i> |
| 11. Comment gères-tu ta mémorisation ? | | | |
| · a. Par cœur | <i>oui</i> | <i>non</i> | <i>nsp</i> |
| · b. Schématisation visuelle | <i>oui</i> | <i>non</i> | <i>nsp</i> |
| · c. Enregistrement audio | <i>oui</i> | <i>non</i> | <i>nsp</i> |
| 12. Réutilises-tu tes acquis mémorisés ? | <i>oui</i> | <i>non</i> | <i>nsp</i> |
| 13. As-tu des difficultés de compréhension dans le système scolaire ? | <i>oui</i> | <i>non</i> | <i>nsp</i> |
| 14. Demandes-tu de l'aide dans ce domaine en cas de non compréhension ? | <i>oui</i> | <i>non</i> | <i>nsp</i> |
| 15. De quel type d'aide aurais-tu besoin pour comprendre ? : | | | |
| · a. Souhaites-tu avoir la méthode à respecter en 1 ^{er} | <i>oui</i> | <i>non</i> | <i>nsp</i> |
| · b. Souhaites-tu qu'on te définisse les mots de la consigne ? | <i>oui</i> | <i>non</i> | <i>nsp</i> |
| · c. As-tu besoin de l'origine de la règle ou de la formule pour en comprendre l'usage dans l'exercice ? | <i>oui</i> | <i>non</i> | <i>nsp</i> |
| · d. As-tu besoin de références déjà existantes, de « déjà » vu pour comprendre ? | <i>oui</i> | <i>non</i> | <i>nsp</i> |
| · e. Dois-tu solutionner tes erreurs de compréhension en 1 ^{er} ? | <i>oui</i> | <i>non</i> | <i>nsp</i> |
| 16. As-tu l'impression de ne pas toujours comprendre les règles ou les consignes ? | <i>oui</i> | <i>non</i> | <i>nsp</i> |
| 17. As-tu tendance à te mécaniser (par cœur ou systématisation de la procédure) si tu ne comprends pas une règle ? | <i>oui</i> | <i>non</i> | <i>nsp</i> |
| 18. Rencontres-tu des difficultés de rédaction ? | <i>oui</i> | <i>non</i> | <i>nsp</i> |

19. Tes enseignants relèvent-ils en général des problèmes de méthode dans tes copies ?	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
20. As-tu du mal à élaborer un raisonnement dans tes copies bien que tu aies compris ?	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
21. As-tu du mal à organiser tes idées dans une copie ?	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
22. As-tu des difficultés pour développer ta pensée bien que le résultat soit juste ?	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
23. En général, tes raisonnements sont-ils très originaux ?	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
24. As-tu beaucoup d'humour ?	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
25. As-tu tendance à utiliser une formule ou une règle autre que celle en lien avec le chapitre que tu as étudié ?	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
26. T'est-il souvent reproché d'être « hors sujet », de mettre dans tes copies des connaissances justes mais sans rapport avec le sujet ?	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
27. T'arrive-t-il d'être confus (e) dans tes propos ?	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
28. T'arrive-t-il d'avoir du mal à te limiter dans tes connaissances pour répondre à une question précise ?	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
29. Préfères-tu travailler sur un projet personnel ?	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
30. Es-tu plus impliqué (e) si le sujet est libre ?	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
31. Recherches-tu l'originalité ou la nouveauté dans tes productions ?	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>

2/ Sens et motivation

32. Lorsque tu es confronté (e) à une règle (grammaire, mathématiques ...), du vocabulaire, en recherches-tu l'origine ou l'étymologie ?

	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>
33. Es-tu plutôt intéressé (e) par l'usage de la règle, sa manipulation et son fonctionnement dans un exercice ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois,</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>
34. Préfères-tu avoir un cours très structuré ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>
35. T'intéresses-tu plus particulièrement aux causes des phénomènes observés ou des évènements ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>
36. Préfères-tu faire les exercices en 1 ^{er} avant d'apprendre une règle ou une leçon ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>
37. As-tu besoin de ficher ou schématiser ton cours pour l'apprendre ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>
38. Te contentes-tu d'apprendre les leçons ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>
39. Fais-tu beaucoup d'exercices supplémentaires pour t'entraîner ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>
40. Dans une activité orale, intervient-tu systématiquement ; tu ne peux pas t'en empêcher ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>
41. Acceptes-tu facilement d'être aidé (e) ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>
42. Es-tu très observateur (trice) des autres ou des évènements, sans forcément interagir ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>
43. As-tu en général besoin de te comparer aux autres ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>
44. Le rang est-il plus important pour toi que le score ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>
45. Te mets-tu seul(e) sous pression pour améliorer tes résultats et progresser ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>
46. Es-tu sans cesse, quel que soit ton activité, à vouloir réaliser quelque chose d'inhabituel, d'original ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>

47. Cherches-tu à construire des théories sur tout ce qui t'interpelle ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>
48. Te projettes-tu dans l'avenir ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>
49. Es-tu intuitif (ve), vas-tu droit au résultat ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>
50. Ne te motives-tu que lorsque tu envisages un objectif particulier ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>
51. As-tu du mal à prendre une décision ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>
52. Referas-tu un devoir perdu ou égaré ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>
53. N'es-tu efficace que dans l'urgence ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>
54. Le « stress » est-il envahissant, réduisant tes capacités ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>
55. En général, tes raisonnements se construisent-ils sur les détails ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>
56. Apprends-tu de tes erreurs ou de celles des autres ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>
57. Favorises-tu le tri par élimination pour arriver à une solution ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>
58. En général, privilégies-tu les associations d'idées pour développer ta pensée ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>
59. Es-tu plutôt critique sur toi-même et sur les autres ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>
60. Construis-tu ton raisonnement progressivement, par étapes ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>
61. Depuis ton enfance, t'intéresses-tu plutôt à la manipulation des objets (ex. lego, tutoriel ...) ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>
62. Es-tu curieux (se) du comportement humain ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>
63. As-tu besoin d'apprendre une leçon avec quelqu'un, est-ce plus facile, plus rapide ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>
64. Travailles-tu de préférence « au milieu du salon » ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>
65. As-tu besoin de solitude ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>
66. Es-tu très indépendant ; apprends-tu seul dans un livre ou sur le net ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>
67. Recherches-tu le dialogue avec l'Autre, les rencontres te motivent-elles ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>
68. Dans ta vie de tous les jours, respectes-tu les consignes à la lettre ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>
69. Fais-tu souvent du hors-sujet sur une consigne alors que ta production reste de qualité ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>
70. As-tu tendance à exagérer, ou à améliorer la réalité dans tes propos ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>
71. Es-tu rigoureux (se) dans tes productions ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>
72. Privilégies-tu le débat pour avoir le dernier mot avec tes proches et tes amis ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>
73. Aimes-tu faire des hypothèses sur ce qui pourrait-être ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>

II/ TOI, AUJOURD'HUI

1/ Comportement général et social

Personnalité :

74. Comment définirais-tu globalement ton tempérament aujourd'hui ?
- | | | | |
|-----------------|------------|------------|------------|
| · a. Extraverti | <i>oui</i> | <i>non</i> | <i>nsp</i> |
| · b. Introverti | <i>oui</i> | <i>non</i> | <i>nsp</i> |
75. Sur le plan émotionnel, es-tu aujourd'hui plutôt :
- | | | | |
|------------------------------------|------------|------------|------------|
| · a. Hypersensible | <i>oui</i> | <i>non</i> | <i>nsp</i> |
| · b. Normalement sensible | <i>oui</i> | <i>non</i> | <i>nsp</i> |
| · c. Moins sensible que la moyenne | <i>oui</i> | <i>non</i> | <i>nsp</i> |
76. Sur le plan affectif, penses-tu être épanoui (e) ? *oui non nsp*
77. Sais-tu exprimer tes besoins affectifs ? *oui non nsp*
78. As-tu une bonne estime de toi ?
- | | | | | | |
|-------------------|--------------|----------------|-----------------|-------------------|------------|
| <i>Excellente</i> | <i>bonne</i> | <i>moyenne</i> | <i>mauvaise</i> | <i>fluctuante</i> | <i>nsp</i> |
|-------------------|--------------|----------------|-----------------|-------------------|------------|
- Si mauvaise, tes parents, ton entourage scolaire et/ou tes amis en ont-ils conscience ?
- | | | |
|------------|------------|------------|
| <i>oui</i> | <i>non</i> | <i>nsp</i> |
|------------|------------|------------|
79. As-tu besoin d'être aimé(e) ? *oui non nsp*

Socialisation :

80. Dans ton rapport aux autres, es-tu aujourd'hui touché (e) par leurs problèmes ?
- | | | |
|------------|------------|------------|
| <i>oui</i> | <i>non</i> | <i>nsp</i> |
|------------|------------|------------|
81. Montres-tu une forte empathie* vis-à-vis de l'Autre ? *oui non nsp*
82. As-tu de bonnes capacités relationnelles ? *oui non nsp*
83. A ton avis, as-tu su te faire des amis qui te correspondent ? *oui non nsp*
84. Tes amis te connaissent-ils vraiment ? *oui non nsp*
85. As-tu des difficultés à t'intégrer dans les groupes ? *oui non nsp*
86. Peux-tu t'intégrer dans un groupe en restant toi-même ? *oui non nsp*
87. Te sens-tu en décalage avec les autres ? *oui non nsp*
88. Es-tu exigeant (e) dans tes relations avec les autres ? *oui non nsp*
89. As-tu des amis ? *Aucun Quelques-uns Beaucoup*

*L'empathie est une notion désignant la compréhension des sentiments et des émotions d'un autre individu. Plus généralement, elle permet de se mettre « à la place de l'autre ».

2/Style de vie

Activité au quotidien :

90. As-tu « plus d'énergie » que la moyenne *oui non nsp*
91. Es-tu plutôt du genre « hyperactif » *oui non nsp*
92. Es-tu plutôt du genre « méditatif » *oui non nsp*
93. As-tu besoin de changements réguliers dans tes activités ?
- | | | | |
|------------|------------|--------------------|------------|
| <i>oui</i> | <i>non</i> | <i>surtout pas</i> | <i>nsp</i> |
|------------|------------|--------------------|------------|

Activité physique et hygiène de vie :

94. Fais-tu du sport régulièrement ? *oui non*
- Si oui, nombre d'heures par semaine :
95. Quel genre de sport fais-tu ? :
- | | | |
|--|------------|------------|
| · a. Sport de fond (course, natation, vélo ...) | <i>oui</i> | <i>non</i> |
| · b. Sports à sensations et/ou dangereux | <i>oui</i> | <i>non</i> |
| · c. Sports de jeu (ex. tennis), ou d'équipe | <i>oui</i> | <i>non</i> |
| · d. Arts martiaux(escrime, judo, karaté ...) | <i>oui</i> | <i>non</i> |
| · e. Activité sportive de type yoga, tai-chi, chi-qong | <i>oui</i> | <i>non</i> |

96. Es-tu passionné(e) par un sport ?		<i>oui</i>	<i>non</i>	
Si oui lequel ? :				
Niveau acquis dans ce sport	<i>Excellent</i>	<i>Bon</i>	<i>Moyen</i>	<i>nsp</i>

Activité créatrice :

97. Pratiques-tu une activité artistique ?		<i>oui</i>	<i>non</i>	
Si oui, laquelle ? :				
Niveau dans l'activité	<i>Excellent</i>	<i>Bon</i>	<i>Moyen</i>	<i>nsp</i>
La pratiques-tu en autodidacte ?		<i>oui</i>	<i>non</i>	
98. Rédiges-tu des textes régulièrement (poèmes, essais, roman...)		<i>oui</i>	<i>non</i>	
99. Inventes-tu des choses (bricolages, théories inédites etc.) ?		<i>oui</i>	<i>non</i>	
100. Es-tu créatif (ve) dans ta vie de tous les jours ?		<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>

Activité socio-culturelle :

101. Es-tu actif (ve) dans une association ?		<i>oui</i>	<i>non</i>	
Si oui la ou lesquelles ? :				
Degré d'implication	<i>Excellent</i>	<i>Bon</i>	<i>Moyen</i>	<i>nsp</i>
102. Pratiques-tu des jeux de société (échecs, ludothèque ...)		<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
Si oui, le ou lesquels ? :				
Degré d'implication	<i>Excellent</i>	<i>Bon</i>	<i>Moyen</i>	<i>nsp</i>

3/ Autonomie scolaire

Activité intellectuelle :

103. Aimes-tu apprendre de nouvelles choses ?		<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
104. As-tu des difficultés à te décider ?		<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
105. Es-tu naturellement curieux (se) ?		<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
106. Pour te sentir bien, as-tu besoin de stimulation intellectuelle ?		<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
107. Es-tu plutôt passif ?		<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
108. Es-tu désinvesti sur le plan scolaire ?		<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
109. Recherches-tu des informations complémentaires à la maison (culturelles, sociales ou scientifiques) ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>
Si oui, par quel biais ?				
· a. Echanges avec l'adulte			<i>oui</i>	<i>non</i> <i>nsp</i>
· b. Livres			<i>oui</i>	<i>non</i> <i>nsp</i>
· c. Nouvelles technologies			<i>oui</i>	<i>non</i> <i>nsp</i>
110. Aimes-tu analyser les situations ?		<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
111. Es-tu très intuitif (ve), tes choix sont-ils rapides, parfois impulsifs ?		<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>

Organisation de ton travail :

112. Sais-tu gérer désormais ton temps de travail et ton temps de loisirs ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>
113. Es-tu plus efficace dans l'urgence ?			<i>oui</i>	<i>non</i> <i>nsp</i>
114. Es-tu souvent stressé (e) ou bloqué (e) par la quantité de travail à effectuer ?			<i>oui</i>	<i>non</i> <i>nsp</i>
115. Travailles-tu de préférence tard le soir ?			<i>oui</i>	<i>non</i> <i>nsp</i>
116. Travailles-tu de préférence seul (e) ?			<i>oui</i>	<i>non</i> <i>nsp</i>
117. Préfères-tu travailler en groupe ?			<i>oui</i>	<i>non</i> <i>nsp</i>
118. Privilégies-tu les projets (TP, exposé ...) aux cours ?			<i>oui</i>	<i>non</i> <i>nsp</i>
119. Acceptes-tu de l'aide ou des conseils facilement ?			<i>oui</i>	<i>non</i> <i>nsp</i>
120. Gères-tu ton espace de travail (lieu, ambiance, travaille en groupe)			<i>oui</i>	<i>non</i> <i>nsp</i>
121. Mets-tu en place tes propres méthodes de travail ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i> <i>nsp</i>

122. Sais-tu organiser ton temps de travail ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>	<i>nsp</i>
123. Utilises-tu ton ordinateur en tant qu'outil de travail ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>	<i>nsp</i>
124. Es-tu désordonné (e) ?			<i>oui non</i>	<i>nsp</i>
Si oui, penses-tu être organisé (e) dans ton désordre ?			<i>oui non</i>	<i>nsp</i>

Relation avec tes enseignants :

125. Vas-tu en général au-devant de tes enseignants ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>	
126. Respectes-tu la différence chez ton enseignant ?			<i>oui non nsp</i>	
127. Tes parents doivent-ils intervenir auprès de tes enseignants ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>	
128. Emets-tu des propos négatifs sur tes enseignants ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>	
129. Si le cours n'est pas conforme à tes besoins, en recherches-tu un autre ailleurs (net, livre, amis) ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>

Acceptation de tes résultats :

130. Considères-tu la « Note » comme ton salaire ?	<i>oui non nsp</i>
131. Tes résultats sont-ils une source de stress pour toi ?	<i>oui non nsp</i>
132. Les bons résultats scolaires sont-ils prépondérants dans la relation que tu as avec tes parents ?	<i>oui non nsp</i>

133. Si la note ne te satisfait pas, cherches-tu à comprendre les causes de cette note?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>
Si oui, quelle est l'origine du problème selon toi :			
· a. Cours mal appris			<i>oui non nsp</i>
· b. Cours mal compris			<i>oui non nsp</i>
· c. Hors-sujet			<i>oui non nsp</i>
· d. Non compréhension de la consigne			<i>oui non nsp</i>
· e. Stress et précipitation (ex. erreurs de calcul ...)			<i>oui non nsp</i>
· f. Non-respect des méthodes attendues			<i>oui non nsp</i>
134. Selon toi un mauvais résultat est dû à :			
· a. Cours mal appris			<i>oui non nsp</i>
· b. Cours mal compris			<i>oui non nsp</i>
· c. Hors-sujet			<i>oui non nsp</i>
· d. Non compréhension de la consigne			<i>oui non nsp</i>
· e. Stress et précipitation (ex. erreurs de calcul ...)			<i>oui non nsp</i>
· f. Non-respect des méthodes attendues			<i>oui non nsp</i>

135. Mets-tu en place de nouveaux moyens pour améliorer tes résultats ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>
---	---------------	----------------------------	---------------------

136. Es-tu toujours facilement abattu par tes résultats ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>
---	---------------	----------------------------	---------------------

137. Rejettes-tu ta déception du résultat sur l'enseignant ou le système scolaire?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>
--	---------------	----------------------------	---------------------

Orientation :

138. Te projettes-tu dans le futur (métier) ?	<i>oui non nsp</i>
139. Vis-tu plutôt au présent ?	<i>oui non nsp</i>
140. Es-tu satisfait (e) de ton orientation scolaire ?	<i>oui non nsp</i>
141. Es-tu compétitif (ve) vis-à-vis de tes pairs ?	<i>oui non nsp</i>
142. Privilégies-tu les métiers d'argent ?	<i>oui non nsp</i>

143. Favoriserais-tu le travail en équipe dans ton orientation ? *oui non nsp*
144. Favoriserais-tu l'humanitaire dans ton orientation ? *oui non nsp*
145. Vises-tu les « meilleures » sections ? *oui non nsp*

4/ Relations parents-enfants

146. Respectes-tu les règles de vie établies par tes parents ? *oui non nsp*

147. Parmi les qualités suivantes, lesquelles sont les plus importantes pour toi ? :

- a. Politesse *oui non nsp*
- b. Ambition *oui non nsp*
- c. Générosité *oui non nsp*
- d. Curiosité d'esprit *oui non nsp*
- e. Travail *oui non nsp*
- f. Efficacité *oui non nsp*
- g. Respect des autres *oui non nsp*
- h. Obéissance *oui non nsp*
- i. Honnêteté *oui non nsp*
- j. Indépendance *oui non nsp*
- k. Persévérance *oui non nsp*

148. Parmi les principes éducatifs suivants lesquels te paraissent vraiment essentiels :

- a. Faire confiance *oui non nsp*
- b. Récompenser *oui non nsp*
- c. Favoriser le dialogue *oui non nsp*
- d. Punir *oui non nsp*
- e. Donner l'exemple *oui non nsp*
- f. Encadrer avec souplesse *oui non nsp*
- g. Avoir une discipline stricte *oui non nsp*
- h. Laisser beaucoup de liberté *oui non nsp*
- i. S'adapter à chaque enfant *oui non nsp*
- j. Surveiller ce qu'il fait *oui non nsp*
- k. Responsabiliser *oui non nsp*
- l. Préserver des mauvaises fréquentations *oui non nsp*

149. Comment comprends-tu la notion de jugement ?

- a. Porter un regard critique sur l'Autre *oui non nsp*
- b. Etre capable de formuler une pensée précise sur un sujet particulier *oui non nsp*
- c. Développer ses capacités intellectuelles *oui non nsp*
- d. Evaluer et/ou punir *oui non nsp*
- e. Exprimer ses opinions *oui non nsp*
- f. Porter un regard critique sur le monde *oui non nsp*

150. Le Profil Pédagogique a-t-il fait évoluer ta connaissance de ton fonctionnement personnel ?

oui non nsp

Si oui, parmi les termes suivants, le ou lesquels caractériseraient au mieux ton expérience de la Gestion Mentale ?

- a. Eclairage *oui non nsp*
- b. Compréhension *oui non nsp*
- c. Accompagnement *oui non nsp*
- d. Orientation *oui non nsp*

· e. Pédagogie scolaire	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
· f. Connaissance de Soi	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
· g. Connaissance de l'Autre	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
· h. Respect de l'Autre	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
· i. Autres :			

Si oui, comment qualifierais-tu cette découverte de soi ?

Excellente *Bonne* *Moyenne* *Mauvaise* *Fluctuante* *nsp*

Encore merci pour ta participation !

ANNEXES

B] RECHERCHE (1) - MATRICES

B-1 Facteurs socio-historiques des cas test étudiés (T-1 et T-10)

Facteurs socio-historiques	Cas 1	Cas 2	Cas 3
Civilité			
Date de naissance	18.04.1997 Versailles (78), à terme	06.04.1996 Saint Germain en Laye (78), à terme	22.07.1997 Saint Germain en Laye (78), prématuré
Age lors de l'enquête	PP 15 ans (mai 2012) - QJ 17 ans (mai 2014)	PP 16 ans (novembre 2012) - QJ 18 ans (mai 2014)	PP 13 ans (septembre 2010) - QJ 16,5 ans (mai 2014)
Sexe	M	M	M
Divers	Droitier - acquisition normale de la parole et de la marche	Droitier - acquisition normale de la parole, retard de la marche	Droitier - acquisition normale de la marche, avance de la parole
Structure familiale			
Origine sociale	<u>Profession des parents</u> : père - ingénieur commercial, mère - infirmière Mariés, nationalités françaises <u>Environnement</u> : privilégiant l'épanouissement personnel et l'adaptation à des conventions <u>Lieu d'habitation</u> : Mareil Marly (78)	<u>Profession des parents</u> : père - consultant financier, mère - DRH Mariés, nationalités françaises <u>Environnement</u> : privilégiant l'épanouissement personnel, la réussite scolaire <u>Lieu d'habitation</u> : Saint Nom la Bretèche (78)	<u>Profession des parents</u> : père - chirurgien urologue, mère - médecin Vie maritale, nationalités françaises. 2ème mariage <u>Environnement</u> : privilégiant l'épanouissement personnel <u>Lieu d'habitation</u> : Saint Germain en Laye (78)
Nombre d'enfants	2	3	2 + 2 demi-frères
Place dans la fratrie	1	3	1
Scolarisation			
Ecole primaire	<u>Petite section</u> : publique de Port Marly (78) : problème d'encadrement <u>Moyenne, grande section et primaire</u> : école privée sous contrat, Marly le Roi (78) - <u>Résultats scolaires</u> : Mauvais	Ecole privée sous contrat, Saint Germain en Laye (78) - <u>Résultats scolaires</u> : bons	Ecole non spécifiée - <u>Résultats scolaires</u> : Moyens
Collège	Collège privé sous contrat, Saint Germain en Laye (78), redoublement de la 5ème - <u>Résultats scolaires</u> : Moyens	Collège privé sous contrat, Saint Germain en Laye (78), <u>redoublement</u> de la 3ème / appel rejeté, effets lourds sur le jeune - <u>Résultats scolaires</u> : Moyens en général et mauvais en 3ème	Collège spécifié au PP : Collège privé sous contrat Saint Germain en Laye (78) - <u>Résultats scolaires</u> : Moyens
Lycée	Lycée publique Versailles (78) - 2nde générale et technologique à la date de l'enquête sans options spécifiques - <u>Résultats scolaires</u> : Bons	Lycée publique Marly Le Roi (78) - 1ère ES à la date de l'enquête - <u>Résultats scolaires</u> : Moyens	Spécifié en suivi 2nde : Lycée privé sous contrat Saint Germain en Laye (78) classe théâtre, Lycée privé hors contrat Saint Germain en Laye (78) en 1ère L'option spé art à la date de l'enquête - <u>Résultats scolaires</u> : Moyens
Comportement face au travail	Dilettante - effort à partir de la 3ème	Dilettante - effort à partir de la 4ème	Dilettante - effort à partir de la 3ème
Qualité de l'environnement scolaire	Variable en fonction de l'établissement, plutôt bienveillant	Inadapté et non épanouissant	inadapté et non épanouissant

	Cas 1	Cas 2	Cas 3
Intérêts et difficultés scolaires reconnus	problème de l'écriture (ordinateur vécu comme une libération), besoin d'indépendance et de liberté, difficultés d'organisation et de méthodes, aime l'histoire grâce à son enseignant	Il se considère en 2012 comme " <i>une sous crotte</i> " et est à la traîne. Plus à l'aise à l'écrit, il perd ses moyens à l'oral et l'associe à un problème de mémoire et de stress, ne peut apprendre. Manque de méthodes. Fait énormément de fiches pour se canaliser. Ne comprend pas les attentes de l'école. Besoin de reconnaissance paternelle/niveau intellectuel (son père a repris des études de philosophie /à une dépression). Lourd vécu et souffrance (sa sœur est l'idéal scolaire de la famille)	Curieux d'apprendre. Aime la rédaction malgré des difficultés sérieuses à mouler ses lettres. Plus à l'aise à l'oral. Peut parler extrêmement vite. Invente des mots. Privilégie les raisonnements logiques et les associations d'idées. Il les déduit toujours de ses observations. Souvent hors-sujet/consignes. Ne comprend pas les attentes de l'école. Problème de compréhension au niveau des règles de mathématiques. Décaler/ autres et souffrance scolaire.
Activités extra-scolaires (<i>in</i> anamnèse PP)	Programmation en C++, faible niveau de lecture sauf Mangas et BD, Jeux vidéo de combats en MMO / besoin de bouger (<i>call of duty</i>) ou de quête (<i>the elder scroll</i>), écoute du rock ou du hard rock, à pratiquer la guitare sèche, Projet d'avenir : ingénieur du son	Excellent en VTT et BMX (manipulation et ingénierie de terrain), Waterpolo en club (défense). Il n'aime pas la compétition. Vie sociale riche (Facebook, soirées). Utilise l'humour pour se faire apprécier des autres. Lecteur de CHERUB. Aime les films d'action, d'humour ou à la mode. Peu d'intérêt sur les jeux vidéo. Musique : électro, RAP et rock	Excellent en dessin et écrit des BD. Très grand lecteur (livres fantastiques " <i>fan du seigneur des anneaux</i> " sur lequel il est imbattable, encyclopédies, livres classiques et magazines scientifiques). Passionné de <i>Warhammer</i> . Ecrit des <i>scenarii</i> , des histoires courtes ou des chansons en Slam. Théâtre depuis plusieurs années.
Troubles spécifiques			
Troubles psychologiques	<u>Sommeil</u> : parfois (enfance et adolescence) <u>Anxiété</u> : fréquente sur les performances scolaires <u>Episode dépressif</u> : de 6 à 9 ans en raison de problèmes scolaires	<u>Sommeil</u> : parfois (enfance et adolescence) <u>Colère</u> : parfois dans un contexte familial <u>Anxiété</u> : fréquente sur les performances scolaires et lors de situations inconnues <u>Phobies</u> : des avions et des hôpitaux (traitées par hypnose) <u>Episodes dépressifs</u> : en 5ème et 3ème en raison de problèmes scolaires	<u>Sommeil</u> : parfois (enfance) fréquent (adolescence) <u>Trouble de l'alimentation</u> : grignotages importants <u>Trouble du comportement</u> : possible parfois <u>Anxiété</u> : fréquente sur les performances scolaires, les relations avec les pairs, les relations avec les adultes <u>Phobies</u> : des clowns et des masques <u>Victimisation</u> : cadre scolaire au primaire et au collège
Troubles des apprentissages	Dyspraxie détectée au collège en 5ème + dysgraphie (touche la motricité fine en écriture) + dysorthographe + dyscalculie + trouble de l'attention (refus de prise de Concerta)	Problème de motricité fine en écriture	Hyperactivité et TDA (traité par Concerta), problème de motricité fine en écriture, autres troubles (équilibre, maladresse), dyslexie, dysorthographe, dysgraphie, tics de langage
Suivi et accompagnement	Psychologue et psychiatre : de 4 à 10 ans et psychothérapeute spécialisée sur les EIP en CM2 et 6ème (véritable aide). PPS (ordinateur pour cours et contrôle + tiers-temps) - Psychomotricité de 7 à 8 ans - Graphothérapie en CE et CM1 + rééducation Orthoptique - Ergothérapie en 5ème	Psychologue : de 5 à 12 ans	Orthophonie : de 7 à 12 ans Psychologue : de 6 ans jusqu'à la date de l'enquête Graphothérapie (<i>in</i> anamnèse du WISC IV)

	Cas 1	Cas 2	Cas 3
Résultats au test (WISC IV)	Effectué à Versailles (78) le 02.07.2010 à 13 ans [test du WISC III effectué à La Celle Saint Cloud (78) le 16.03.2005 à 7 ans]	Effectué à Saint Germain en Laye (78) le 27.08.2009 à 13 ans 4 mois et 21 jours	Effectué à Versailles (78) le 08.11.2011 à 14 ans
ICV	138 (W3 = QIV : 127)	143	148
Similitude	14 (commun W3 : 15)	16	19
Vocabulaire	17 (W3 = 14)	15	18
Compréhension	17 (W3 = 19)	19	15
IRP	114 (W3 = 93)	124	132
Cubes	12 (W3 = 12)	11	15
identification de concepts	13 (W3 = 9)	16	14
Matrices	14 (W3 = 9)	13	15
IMT	127	127	121
Mémoire des chiffres	15	16	13
Séquences lettres/chiffres	14	13	14
IVT	69	96	93
Codes	3 (W3 = 5)	8	7
Symboles	5	11	11
QIT	118 (W3 = 111)	132	137
Raisons et conditions de la passation	Echec scolaire, difficulté de psychomotricité - Durée 1h10mn - comportement calme et réfléchi, réel plaisir intellectuel, très à l'aise à l'oral, excellente mémoire à court terme, manipule avec aisance et fluidité les chiffres mentalement, lent et maladroit dans les épreuves de vitesse de traitement	Echec scolaire, problèmes psychologiques - Ouvert et investi dans la démarche du test	Problèmes psychologiques - Durée 1h10mn - comportement volontaire, curieux et intéressé " <i>plaisir et curiosité intellectuelle</i> ", bonne concentration. Humour. Maturité. Il fait face aux difficultés et est tenace. Données traitées rapidement et consignes vite assimilées, définitions précises et pertinentes, Performant sauf au code où il fait preuve de " <i>lenteur de copie en lien avec ses troubles dyslexiques</i> "

	Cas 1	Cas 2	Cas 3
Détermination du HP par le psychologue	<p>WISC IV - test chuté - précocité verbale reconnue (s'exprime avec aisance, excellente culture générale, précision des définitions, aptitudes au raisonnement, à la compréhension et à la conceptualisation, grande maturité sociale se traduisant par la maîtrise de nombreux thèmes d'actualité) - Bonne logique mathématique : analyse et synthétise les stimuli abstraits complexes, déstabilisé aux cubes par les couleurs qu'il inverse, lenteur dans la coordination visuomotrice, aptitudes d'organisation spatiale et de catégorisation - dysharmonie cognitive liée à ses troubles praxiques - Excellente mémoire de travail, de concentration et d'attention : très à l'aise dans la manipulation mentale des chiffres (9 en ordre direct et 6 en ordre indirect - difficulté de discrimination visuelle des symboles et de coordination visuographiques confirmant la dysgraphie - réserve quant au QI global - recommandation de PAI avec ordinateur.</p> <p>Observation au WISC III (difficulté pour une évaluation globale de ses capacités car hétérogène, niveau supérieur à la moyenne, personnalité très vive et communicative, parle énormément et développe ses idées, toujours agité pendant la passation, possible hyperactivité nécessitant de la psychomotricité, va très vite ce qui peut toucher sa concentration lors du passage à l'écriture "<i>compréhension d'un garçon de 14 ans avec une main de 6 ans</i>")</p>	<p>Niveau très supérieur reconnu soit 2% des enfants de son âge mais non expliqué aux parents et donc non retenu lors de la gestion des troubles scolaires, résultats homogènes, cependant une vitesse de traitement plus faible en lien avec son émotivité, excellente capacité de raisonnement et concentration efficace. "<i>Il s'exprime avec aisance</i>" Excellents vocabulaire et culture générale, importante capacité de synthèse, bonne capacité de raisonnement abstrait et maîtrise du raisonnement logico-mathématique, très bonne mémoire // émotivité et réactivité au stress, recommandation d'activités extra-scolaires motivantes et d'un cadre rassurant et valorisant en raison de sa sensibilité.</p>	<p>Niveau très supérieur reconnu Brillant dans les épreuves verbales, large répertoire de connaissances, pertinent, aptitudes au raisonnement, à la compréhension et à la conceptualisation, très bonne logique mathématique, analyse et synthétise des stimuli abstraits, très rapide aux cubes avec une excellente organisation spatiale. aptitudes de catégorisation et culture générale importante révélées en identification de concepts. Excellente mémoire de travail, Manipule 8 chiffres en ordre direct et 5 en ordre indirect, très bonne mémoire auditive à court terme. Lenteur de coordination visuo-motrice aux codes qui confirme des difficultés graphiques, serait dues au trouble dyslexique chez lui. Recommandation de PAI en réduisant les écrits + tiers-temps.</p>
Hétérogénéité/homogénéité	<p>hétérogénéité reconnue par le psychologue : ICV/IRP de 24 points (notes composites) + IVT très chuté : plusieurs écarts types/ICV, IRP, IMT signifiés mais non calculés. La dispersion traduirait des écarts importants entre ICV/IRP de 24 points, ICV/IVT : de 69, IRP/IVT de 45, IMT/IVT de 58. Au sein de l'ensemble des subtests, il existe des différences entre les <i>items</i> allant jusqu'à 3 points (notes standards).</p>	<p>homogénéité selon le psychologue/hétérogénéité des résultats => étude de la dispersion au niveau des données chiffrées par le logiciel (notes composites) du test : ICV/IRP de 19 points. Différences significatives : ICV/IVT de 47 points, ICV/IMT de 16 points, IRP/IVT de 28 points, IMT/IVT de 31 points, effet plafond en compréhension, code très chuté (8) à la limite faible de 7 en note standard. Au sein des subtests, il existe des différences entre les <i>items</i> allant jusqu'à 4 points à l'ICV, 5 à l'IRP.</p>	<p>Homogénéité selon le psychologue sur les 3 principaux subtests ICV, IRP, IMT/IVT hétérogénéité non précisée mais sous entendue au compte rendu des résultats => si IVT inclue (7) limite faible de la courbe de Gausse non signifiée. En notes composites : ICV/IRP aurait 16 points d'écart, ICV/IMT : 27, ICV/IVT : 95, IRP/IVT : 39 et IMT/IVT : 28. Effet plafond en similitudes. Au sein des subtests, il existe des différences entre les <i>items</i> allant jusqu'à 4 points en note standard à l'ICV et 4 à l'IVT.</p>

Facteurs socio-historiques	Cas 4	Cas 5	Cas 6
Civilité			
Date de naissance	27.12.1997 Paris (75011), à terme	02.05.1999 Saint Glaris (Suisse), à terme	02.02.1996 Levallois Perret (92), à terme
Age lors de l'enquête	PP 13 ans (janvier 2011) - QJ 17 ans (mai 2014)	PP 13 ans (décembre 2012) - QJ 15 ans (mai 2014)	PP 16 ans (septembre 2012) - QJ 18 ans (mai 2014)
Sexe	M	M	F
Divers	Droitier - acquisition normale de la marche - retard de la parole	Gaucher - acquisition normale de la marche et de la parole	Droitière - acquisition en avance de la marche et de la parole
Structure familiale			
Origine sociale	<u>Profession des parents</u> : père - ingénieur, mère - coach Mariés, nationalités françaises <u>Environnement</u> : privilégiant l'épanouissement personnel, la réussite scolaire <u>Lieu d'habitation</u> : Villenne Sur Seine (78)	<u>Profession des parents</u> : père - directeur des achats (groupe US), mère au foyer (anciennement traductrice) Mariés, nationalités françaises <u>Environnement</u> : privilégiant l'épanouissement personnel, l'adaptation à des conventions <u>Lieu d'habitation</u> : Marly Le Roi (78)	<u>Profession des parents</u> : père - conseiller en gestion de patrimoine - indépendant, mère au foyer depuis 2008 Mariés, nationalités françaises. <u>Environnement</u> : privilégiant l'épanouissement personnel, la réussite scolaire et l'adaptation à des conventions <u>Lieu d'habitation</u> : Versailles (78)
Nombre d'enfants	3	2	1
Place dans la fratrie	2	2	1
Scolarisation			
Ecole primaire	Ecole non spécifiée - <u>Résultats scolaires</u> : Bons - saut du CM1	Ecole non spécifiée - <u>Résultats scolaires</u> : Moyens	Ecole publique, Courbevoie (92) jusqu'au CP compris - Du CE1 au CM1 : compris : école publique de Saint Nom la Bretèche (78) - CM2 : école privée sous contrat, Saint Germain en Laye (78) - <u>Résultats scolaires</u> : Bons
Collège	Collège privé sous contrat (cf. PP), Verneuil sur Seine (78) - <u>Résultats scolaires</u> : Bons	Collège privé sous contrat en classe EIP jusqu'en fin de 4ème (cf. PP), Le Vésinet (78) - <u>Résultats scolaires</u> : Moyens ou mauvais - Classe de 3ème faite via le CNED, en inscription réglementée, au sein d'un cours privé, Le Pecq (78)	Collège privé sous contrat Saint Germain en Laye (78) - <u>Résultats scolaires</u> : Excellents
Lycée	Lycée non spécifié - <u>Résultats scolaires</u> : Bons		Lycée privé sous contrat, Le Chesnay (78) - <u>Redoublement</u> de la 2nde en vue d'une 1ère S - <u>Résultats scolaires</u> : Moyens
Comportement face au travail	Dilettante - effort à partir de la 1ère	A la fois travailleur et dilettante - effort à partir du CE1	Travailleur - effort à partir de la 4ème
Qualité de l'environnement scolaire	Adapté à ses besoins et non épanouissant	Inadapté et non épanouissant	inadapté et non épanouissant

	Cas 4	Cas 5	Cas 6
Intérêts et difficultés scolaires reconnus	Adore l'Histoire	Risque de dépression ou dépression installée => Souffrance scolaire : les notes sont mauvaises malgré un travail personnel très important. Très stressé lors des évaluations. Il ne termine pas ses devoirs dans le temps imparti. Non-respect des consignes. Socialisation scolaire difficile, malgré une forte empathie vis à vis des autres. "Cogite" tout le temps et "observateur en hypothèses". Il préfère lorsque les "choses sont compliquées". Il se dévalue très souvent.	Redoublement mal vécu en raison du regard des autres, Anorexie sous hospitalisation en parallèle. Problèmes relationnels avec ses pairs. Très forte émotionnalité. Accrochée à la cellule familiale n'acceptant pas la séparation (pleures). Préférence pour les matières scientifiques et difficultés en grammaire et langues (LV1 : GB, LV2 : espagnol).
Activités extra-scolaires (in anamnèse PP)	Cavalier. Joueur "normal" de jeux vidéo, Lecteur de roman policiers ; il aime multiplier les hypothèses et les valider par la suite à la lecture	Très créatif : création d'un jeu de société, joue et compose au piano, invente des labyrinthes.	Sur le plan artistique : Peint et fait de la photo. A fait du violon. Très sportive : tennis, championnat de France d'équitation avant d'arrêter. Compétitions d'athlétisme en demi-fond.
Troubles spécifiques			
Troubles psychologiques	<u>Sommeil</u> : parfois (adolescence) se traduisant par des rituels au coucher <u>Anxiété</u> : fréquente sur les relations avec ses pairs et avec l'adulte, vis à vis des situations nouvelles <u>Episode dépressif</u> : à 7 ans en raison d'isolement relationnel et de changement de cadre de vie <u>Victimisation</u> : à l'école au primaire et en fin de 3ème	<u>Sommeil</u> : fréquemment (enfance et adolescence) <u>Colère</u> : parfois dans un contexte familial <u>Anxiété</u> : fréquente sur les performances scolaires, en sport et au cours de loisirs, vis à vis de ses relations avec ses pairs et avec l'adulte, lors de situations inconnues <u>Phobies</u> <u>Episodes dépressifs</u> : en raison de problèmes scolaires, d'un isolement relationnel, d'une incompréhension, ou s'il y a eu un changement au niveau du cadre de vie <u>Victimisation</u> : de 3 ans 1/2 à 14 ans à l'école	<u>Sommeil</u> : jamais mais des difficultés pour s'endormir <u>Trouble de l'alimentation</u> : anorexie mentale en raison du contexte scolaire et autre non défini Trouble du comportement : fréquemment de type colères, agressivité et rejet dans le contexte familial <u>Anxiété</u> : fréquente sur les performances scolaires, les relations avec les pairs, les situations nouvelles et l'inconnu <u>Phobies</u> : mort, décès des parents, cambriolage <u>Episode dépressif</u> à 15 ans : déclencheur => problème relationnel et d'incompréhension, changement de lieu et de cadre de vie (5 déménagements de 1996 à 2004) <u>Victimisation</u> : 14 ans, cadre scolaire
Troubles des apprentissages	Dysgraphie (problème de motricité fine), trouble de l'équilibre, maladresse, bégaiement et retard de la parole	Problème de motricité fine en écriture	Trouble de l'attention sans hyperactivité (enfant dans la lune, difficultés de concentration gênantes)
Suivi et accompagnement	Psychologue : à 7 ans (dépression) Orthophonie de 5 à 7 ans Psychomotricité à 6 ans	Psychologue : à 7 ans 1/2	Psychomotricité à 7 ans 1/2 Psychologue, psychiatre, orthopédoclogue à 15 ans
Résultats au test (WISC III ou IV)	Effectué à Chatou (78) le 08.2006 à 8 ans et 8 mois - au WISC IV	Effectué à Versailles (78) le 15.12.2006 à 7 ans et 6 mois - au WISC III	Effectué au Chesnay (78) le 03.07.2012 à 16 ans et 5 mois - au WISC IV
ICV	155	QI verbal 133	138
Similitude	19	Similitudes 19	16
Vocabulaire	19	Vocabulaire 14	17
Compréhension	19	Compréhension 19	15
IRP	124	Information 15	114
Cubes	11	Arithmétique 10	10

	Cas 4	Cas 5	Cas 6
identification de concepts	15	QI Performance 122	14
Matrices	14	Complément d'images 13	12
IMT	133	Arrangement d'images 14	103
Mémoire des chiffres	18	Assemblages d'objet 14	12
Séquences lettres/chiffres	13	Cubes 14	9
IVT	131	Codes 8	103
Codes	15		11
Symboles	15		10
QIT	149	132	122
raisons et conditions de la passation	Suspicion de précocité, en vue d'un saut de classe.	Suspicion de précocité formulée par un pédiatre, en raison du regard désabusé que le jeune portait sur l'école et les enseignants.	Problèmes psychologiques liés à une anorexie mentale, suite à un mal être, repéré depuis 2011. Prise en charge médicale mais souffrance morale persistante - Redoublement scolaire envisagé avec changement d'établissement, associé à de l'ennui et peut-être un trouble de l'attention selon les parents. Problèmes relationnels et décalage avec les jeunes de son âge, proximité avec l'adulte - Très angoissée lors de la passation, " <i>à la limite du tremblement</i> ". Se noie dans les détails lors de réponses à un questionnaire verbal ; obligeant la psychologue à l'interrompre plusieurs fois.

	Cas 4	Cas 5	Cas 6
	<p>WISC IV - Seul les chiffres ont été fournis par les parents. La fiche standard de l'ECPA indique une passation lors de sa scolarisation en CM1. Les différents tableaux et graphiques indiquent : le calcul de l'âge mental, la conversion des notes brutes en notes standard, la conversion des notes standard en notes composites, le profil des notes standard, le profil des notes composites.</p>	<p>Niveau très supérieur reconnu, observé d'un point de vue clinique, aux résultats du test ainsi qu'en raison de l'importance de sa mémoire sur du court et du long terme <u>Excellentes capacités intellectuelles s'exprimant dans un contexte cadré et bienveillant</u>. Besoin de se sentir sécurisé en 1er lieu. Anxiété évidente en Arithmétique car lié à un niveau scolaire, les <i>Items</i> à durée réduite sont moins bien réalisés et traduisent son anxiété : Codes très chutés, suspicion de troubles graphomoteurs possibles. Au final, <u>des traits caractéristiques des EIP</u> : hypersensibilité, émotivité, anxiété, inhibition, refus de l'injustice et refus plus généraux, manque de confiance et décalage entre éveil intellectuel et maturité affective. Les méthodes d'apprentissage classique ne lui conviennent pas ; il doit apprendre à apprendre. L'aide bienveillante de l'adulte (famille, enseignant) est nécessaire avec des règles claires et justes, hors pression extérieure car il la génère par lui-même. Au 1er plan, sa qualité de réflexion, sa curiosité, sa compréhension, sa rapidité et la vitesse de traitement de l'information. Importance de la sphère émotive-affective avec le risque de se trouver "débordé" par le social, se traduisant par une perte de ses moyens et le repli dans un monde imaginaire ou créatif, hors réalité, <u>Dyssynchronie sociale, psycho-affective non nommée</u> mais plusieurs fois sous entendue avec un risque de trouble obsessionnel, de suradaptation et de victimisation sur le plan du groupe => <u>risque de marginalisation et de renoncement</u>. Proposition de <u>psychothérapie</u> complémentaire au test. Recommandation d'une <u>scolarité adaptée</u>.</p>	<p>Niveau très supérieur reconnu uniquement en verbal - Hétérogénéité différences significatives (ICV/IRP ; ICV/IVT ; IRP/IMT) => difficultés d'harmonisation de ses compétences. Excellentes aptitudes verbales, bonne capacité d'abstraction et de raisonnement logique, capacités moyennes à maintien en mémoire de travail, mobilisation satisfaisante de son attention et de sa concentration, capacités moyenne de concentration et de traitement à l'IVT. <u>Points faibles</u> : séquences lettres chiffres / séquençage et vitesse de traitement ainsi que mémoire auditive, attention et manipulation mentale. <u>Points forts</u> : similitudes => raisonnement verbal et conceptualisation, vocabulaire => lexique, concept verbaux et capacité à apprendre. <u>Un résultat difficilement interprétable</u> de manière globale en raison de la dispersion des résultats aux indices. Le décalage des indices expliquerait son problème d'attention. Elle <u>privilégie l'intellect</u> avec de bonnes ressources, issues du contexte familial et social. Elle cherche à comprendre ce qui lui arrive, et se pose des questions sur son contexte social/décalage. <u>Problème de mal être social impliquant un suivi psychologique</u>.</p>
Hétérogénéité/homogénéité	<p><u>hétérogénéité</u> : ICV/IRP écart de 31 points (notes composites). Le test est chuté par l'IRP à 124 (zone supérieur). L'ensemble des autres indices est plus homogène, dans la zone très supérieure. Différences significatives cependant des indices avec l'ICV (notes composites) : ICV/IMT écart de 22 points, ICV/IVT écart de 24 points. Cette différence est due à la saturation des 3 subtests de l'ICV (notes standard à 19), significatif d'un effet plafond. <u>Dyssynchronies</u> graphomotrice et verbale-performance. Au sein de l'ensemble des subtests, il existe des différences entre les <i>items</i> allant jusqu'à 4/5 points (notes standards) à l'IRP et l'IMT. ICV et IVT sont totalement homogènes.</p>	<p><u>Ensemble des résultats souvent inégaux, relevée de façon récurrente au test par le psychologue</u> (niveau de développement atteint au moment du test) => Approche développementale. Etude de la dispersion au niveau des données chiffrées (notes composites) du test : QIV/QIP de 11 points, soit moins d'un écart type => <u>homogénéité</u> du test. Différences significatives cependant au sein des <i>items</i> au QIP, chuté par un résultat aux codes de 8 en note standard (anxiété liée au temps chronométré, <u>dyssynchronie</u> graphomotrice en raison de l'écart avec les <i>items</i> du QIV, risque de dysgraphie). Effets plafonds aux similitudes et en compréhension.</p>	<p><u>Hétérogénéité selon le psychologue</u>. En effet ICV/IRP 28 points d'écart sur les notes composites. <u>Dyssynchronie</u> entre ICV/IVT avec un écart de 35 points en note composites. Au sein des indices homogénéité à l'ICV, 4 points d'écart maximum en notes standard à l'IRP : résultats dans la moyenne et moyenne supérieure, <i>idem</i> à l'IMT avec 3 points maximum. IVT homogène dans la moyenne.</p>

Facteurs socio-historiques	Cas 7	Cas 8	Cas 9
Civilité			
Date de naissance	22.07.1997 Saint Germain en Laye (78), à terme	17.06.1997 Poissy (78), naissance prématurée provoquée	26.07.1996 Englewood, Colorado (USA), prématurée (nationalité française et US)
Age lors de l'enquête	PP 17 ans (octobre 2012) - QJ 19 ans (mai 2014)	PP 15 ans 1/2 (avril 2013) - QJ 16 ans 1/2 (mai 2014)	PP 16 ans (janvier 2013) - QJ 17 ans (mai 2014)
Sexe	F	F	M
Divers	Droitière - acquisition normale de la marche et de la parole	Droitière - acquisition en avance de la parole et de la marche	Latéralité mal établie - acquisition avec retard de la parole et de la marche
Structure familiale			
Origine sociale	<u>Profession des parents</u> : père - profession libérale, mère - profession libérale Vie maritale, père nationalités françaises, mère nationalité française par naturalisation (née péruvienne) <u>Environnement</u> : privilégiant l'épanouissement personnel, la réussite scolaire et l'adaptation à des conventions <u>Lieu d'habitation</u> : Aigremont (78)	<u>Profession des parents</u> : père - ingénieur, mère - sans professions (mère au foyer) Mariés, nationalités françaises <u>Environnement</u> : privilégiant l'épanouissement personnel, la réussite scolaire et l'adaptation à des conventions <u>Lieu d'habitation</u> : Fourqueux (78)	<u>Profession des parents</u> : père - cadre supérieur IBM, mère - sans profession (mère au foyer) Mariés - Père nationalité irlandaise, mère nationalité française <u>Environnement</u> : privilégiant l'épanouissement personnel, la réussite scolaire et l'adaptation à des conventions <u>Lieu d'habitation</u> : Saint nom la Bretèche (78)
Nombre d'enfants	3	2	3
Place dans la fratrie	2	1 (jumelles)	3
Scolarisation			
Ecole primaire	Ecole d'Aigremont - <u>Résultats scolaires</u> : Bons - <u>Redoublement</u> : classe de grande section de maternelle	Ecole privée sous contrat, Poissy (78) - <u>Résultats scolaires</u> : Bons	Ecole non spécifiée - <u>Résultats scolaires</u> : Moyens
Collège	Collège privé sous contrat Saint Germain en Laye (78) - <u>Résultats scolaires</u> : Moyens	Collège privé sous contrat, Poissy (78) - <u>Résultats scolaires</u> : Bons	Collège non spécifié - <u>Résultats scolaires</u> : Bons sauf en français
Lycée	Lycée privé sous contrat Saint Germain en Laye (78) - <u>Résultats scolaires</u> : Moyens.	Lycée privé sous contrat, Saint Germain en Laye (78) - <u>Redoublement</u> de la 2nde - 2nde générale et technologique à la date de l'enquête sans options spécifiques - <u>Résultats scolaires</u> : Moyens	Lycée privé sous contrat, Saint Germain en Laye (78) - <u>Redoublement</u> en 1ère L, options audio-visuel et bilingue à la date de l'enquête [après une 1ère S, options CAV et bilingue (PP)] - <u>Résultats scolaires</u> : Bons
Comportement face au travail	Dilettante - réponse ambiguë à la question sur l'effort de travail	Travailleuse - effort à partir de la 3ème	Dilettante - effort à partir de la 1ère S
Qualité de l'environnement scolaire	inadapté et non épanouissant	Inadapté et non épanouissant au lycée	Inadapté

	Cas 7	Cas 8	Cas 9
Intérêts et difficultés scolaires reconnus	Scolarisée en classe de terminale ES. Bilingue espagnol. Elle désire mieux se connaître intellectuellement et s'interroge sur son orientation postbac (commerce, journalisme, en école ou licence). Insatisfaite / résultats scolaires ne correspondant pas au travail personnel fourni. Ennui scolaire.	Gérer le redoublement de la seconde vis à vis d'elle-même, de sa famille (sœur jumelle ayant un an d'avance scolaire, avec de très bons résultats). Souhaite s'orienter en 1ère L. Bonne mémoire mais des problèmes de méthodes, d'analyse et de concentration. Aime le français, l'histoire et l'art plastique, curieuse envers la philosophie. Les matières scientifiques et la SES lui coutent. Plus à l'aise à l'écrit : elle écrit de la poésie à l'instinct et ne sait pas rédiger par ailleurs un raisonnement. A l'oral, elle est très fébrile et peut bégayer ou avoir une voix hésitante.	Problème de gestion de son attention et de sa dysorthographe. La question d'un trouble de l'apprentissage se pose. Il se perd souvent, et est désordonné. De tempérament conciliant, il n'aime pas le conflit. Il a besoin de retrouver un équilibre.
Activités extra-scolaires (in anamnèse PP)	Très active. Sportive : handball, basket, badminton, Roller et équitation. Passion pour la danse (classique, Modern jazz, Flamenco, Rock et Salsa). Artiste : théâtre et dessin. Elle joue à des jeux sur internet et est avant tout une grande lectrice en tout genre mais privilégie le Fantastique et la Science-fiction.	Extrêmement artiste et créative : elle rédige poèmes et nouvelles. Dessine, fait du théâtre, de la danse. Très musicienne, elle joue de la harpe depuis 5 ans, après avoir essayé le violoncelle. Fait du solfège et du chant au Conservatoire (Achères 78). Elle considère la musique comme une "thérapie" et privilégie le classique (Tchaïkovski ou Mozart). C'est une très grande lectrice qui "dévore" les livres ("Fan" du XIXème siècle avec un plus pour Flaubert et Victor Hugo, littérature fantastique ...). Elle a fait un peu de sport (3 ans d'escalade, 1 an de basket). Adeptes de certaines séries sur internet (Dr. Who) et surtout du "Troll de fer" pour son humour.	Très artiste. Il aimerait être styliste : il coud des vêtements, dessine. Il joue au théâtre en anglais, mais se passionne pour les décors, les costumes, les coiffures et les maquillages qu'il réalise lui-même pour la troupe. Il écrit un livre fantastique en anglais. 8 autres ont déjà été rédigés. Très bon lecteur, il lit toute l'œuvre d'un auteur dans son ensemble et d'affilée. Il a composé 21 chansons et réalise des clip vidéo. Grand appréciateur de musique de tous genres : classique (symphonique et harmonique) jusqu'au métal. Peu sportif : il fait un peu de natation et pratique des danses de salon. Il communique mieux à l'oral qu'à l'écrit.
Troubles spécifiques			
Troubles psychologiques	<u>Sommeil</u> : parfois (adolescence) <u>Episode dépressif</u> : 12/13 ans (problèmes d'isolement relationnel et d'incompréhension) <u>Victimisation</u> : 12/13 ans, jalousie entre filles	<u>Sommeil</u> : Fréquemment (enfance et adolescence) <u>Anxiété</u> : fréquente sur les performances scolaires, lors de situations nouvelles et inconnues, dans les domaines sportifs ou de loisirs <u>Victimisation</u> : de 6 à 7 ans, verbale et causée par une amie de sa jumelle, entraînant un rejet de sa sœur	<u>Sommeil</u> : fréquemment pendant l'enfance, parfois à l'adolescence <u>Anxiété</u> : fréquente, dans ses relations avec ses pairs <u>Phobies</u> : peur du noir, de la fenêtre ouverte <u>Victimisation</u> : jusqu'à la fin du collège. Exclu et moqué à l'école, avec un pic au collège
Troubles des apprentissages	Aucun	Aucun	Dysorthographe
Suivi et accompagnement	Aucun	Aucun	Orthophoniste : à 8 ans, année du CE2 - Psychologue : pendant 1 an en maternelle puis quelques mois à 12 ans, en raison de sa phobie du noir
Résultats au test (WISC IV ou WAIS III)	Effectué à Paris (75016) le 30.05.2012 à 17 ans et 3 mois - au WISC IV	Effectué à Chatou (78) en date du mois de février 2016 à 18 ans et 8 mois - Test de la WAIS III	Effectué à Versailles (78) le 30.05.2006 à 9 ans et 10 mois - Test du WISC IV
ICV	150	QIV 113	126
Similitude	18	Similitudes 12	16
Vocabulaire	18	Vocabulaire 16	16
Compréhension	17	Compréhension 13	11
IRP	119	Information 11	124

	Cas 7	Cas 8	Cas 9
Cubes	14	QIP 105	16
identification de concepts	12	Cubes 9	12
Matrices	12	Arrangement d'images 9	12
IMT	103	Matrices 11	85
Mémoire des chiffres	10	Assemblage d'objets 11	5
Séquences lettres/chiffres	11	IMT 108 (Arithmétique facultatif 9)	10
IVT	134	Mémoire des chiffres 12	109
Codes	12	Séquences lettres / chiffres 13	11
Symboles	19	IVT 130	12
		Codes 14	
		Symboles 17	
		Complément d'images 11	
		IOP 101 (Indice d'Organisation Perceptive)	
QIT	non chiffré	110	118
raisons et conditions de la passation	Passation en vue d'une orientation scolaire, pour mieux comprendre ses capacités intellectuelles (ses forces et ses faiblesses) - Un bon contact avec l'adulte. Bonne compréhension des instructions - Indique des variations de sa concentration / sa motivation et peut décrocher en cours. Capacités de réflexion profondes et un peu complexes relevées par la psychologue.	à <i>posteriori</i> de la recherche, dans le cadre de celle-ci, et à la demande de l'enquêteur. Les résultats n'ont pas été fournis au jeune. Agréable et souriant lors de la passation ; " <i>ce qui peut donner l'impression que ses pensées l'amènent ailleurs</i> ".	Classe de CM1 - Test effectué en lien avec un bilan orthophonique et à cause de problèmes psychologiques - Agréable et souriant, motivé par le test, plaisir. Attention parfois fluctuante et de mauvaise qualité. Pas d'agitation motrice.

	Cas 7	Cas 8	Cas 9
Détermination du HP par le psychologue	<p>Niveau très supérieur reconnu - Hétérogénéité en raison d'une différence significative entre ICV, IRP et IMT. Le QIT ne peut donc pas être considéré comme un bon indicateur. Il n'est pas retenu. A l'ICV donne des définitions précises des mots difficiles au Vocabulaire. Elle a une très bonne expression orale. Capacité largement supérieure à une enfant de son âge en compréhension et adaptation aux situations sociales en Compréhension. A l'IRP, elle travaille rapidement, avec de bonnes capacités d'analyse et de synthèse => performance significativement meilleure lorsqu'il y a une verbalisation à la sortie (catégorisation de mot à Similitudes>Identifications de concept sur support visuel). A l'IMT, 7 chiffres en ordre direct et 5 en ordre indirect. Zone normale, peut impacter le calcul mental. A l'IVT, facilité et rapidité aux symboles, indicateur de son excellente capacité de discrimination visuelle. Elle a un penchant pour les activités intellectuelles et culturelles. De bonnes capacités de concentration en test mais qui peuvent varier selon les sujets, plus particulièrement en cours. <u>Un profil donc hétérogène avec des capacités exceptionnelles d'abstraction et de formation de concepts de l'ordre de la précocité.</u> IMT plus faible que le reste justifierait ses <u>difficultés d'inattention sur une perception auditive dans la durée ou lorsque le concept est déjà compris.</u></p>	<p>HP non établi. Bonne aptitude cognitive globale avec réserve sur le score globale, significatif seulement si les scores sont homogènes à 12 points => insiste donc sur une analyse détaillée des Items - Le praticien insiste sur <u>une lecture à "deux niveaux"</u> de sa "personne" qui marque une "certaine originalité". Elle a d'une part "une attitude légère et déagée en apparence" et d'autre part "une sorte de protection vis à vis d'une grande sensibilité intérieure". <u>Domaine verbal</u> : "grande intelligence des mots", soutenant une "pensée active et dense" jouant avec "l'analyse des situations et des idées". Elle doit cependant être concerner par le sujet faisant preuve d'une attention sélective en fonction de sa motivation. D'un <u>point de vue social</u>, elle sait respecter les normes dans la mesure où elle peut bénéficier d'échappatoire dans la durée. Son rapport au chiffre est fragile, et d'avantage hors support écrit. <u>Elle perd pied en logique</u>, au niveau des organisation spatiale, ou temporelles, comme au niveau des raisonnements inductifs et déductifs, et panique. Un contexte encourageant et la pratique de l'exercice lui permettent de reprendre pied avec le concret de l'exercice. <u>Dans le cadre d'un matériel de discrimination</u> visuel et en vigilance, elle est rapide et particulièrement à l'aise ; à la fois sélective avec d'excellentes stratégies. Très bonne coordination visuo-motrice. Au final, <u>le test est très chargé en émotivité.</u> <u>Ses choix de spécialisation orientent inconsciemment ses domaines de spécialisation.</u></p>	<p>HP non établi. Niveau très légèrement supérieur aux enfants de son âge. <u>Verbal</u> : Stock lexical particulièrement développé. Bonne capacité de jugement et de raisonnement / contexte social. Excellentes capacités de catégorisation et de synthèse. Expression verbale de qualité. <u>Point de vue psychomoteur</u> : bonne organisation spatiale, usage de stratégies de qualité. Bon niveau logique et d'abstraction. Graphisme correct. bonne coordination oculomotrice. <u>Attention peu mobilisée qui gêne la mémoire auditive.</u> <u>Dyssynchronie psycho-affective envisagée "bon potentiel intellectuel mais avec une disparité"</u>.</p>
Hétérogénéité/homogénéité	<p><u>Hétérogénéité selon la psychologue.</u> Le choix du test est cependant à questionner/âge du jeune lors de la passation. Le WISC IV étant applicable jusqu'à l'âge de 16 ans et 11 mois => Biais possible, notamment au niveau de l'ICV, et de l'IVT => Le test correspondant aurait dû être la WAIS-IV nouvelle version de l'échelle d'intelligence de Wechsler pour adultes, 4ème édition 2011 (qui distingue 11 tranches d'âge de 16 ans à 79 ans et 11 mois dont une allant de 16 ans 0 jours à 17 ans, 11 mois et 30 jours). Au WISC IV : Hétérogénéité ICV/IRP écart de 31 points. IMT chutant le test présentant 43 points d'écart avec ICV et 35 avec IVT (notes composites). Au sein de l'IVT effet plafond aux Symboles et 7 points d'écart (notes standard) avec les Codes. Les autres indices tendent à être homogènes en leur sein.</p>	<p><u>hétérogénéité sous entendue par le psychologue</u> : l'IVT (130 en note composite) domine le test. Il s'agit d'un indice représentatif du domaine scolaire. Les autres indices sont homogènes entre eux. L'indice verbal présentant cependant 5 points d'écart aux notes standard entre Vocabulaire et l'item le plus bas (Information). L'ensemble du test est chargé en affectivité, et laisse présupposer une dyssynchronie dans ce domaine. Le test qui chiffre des capacités (psychométrie) serait donc chuté par l'affecte. Malgré la justesse et la sensibilité de l'analyse du praticien, nous notons un risque de biais opérationnel => Le test correspondant aurait dû être la WAIS-IV nouvelle version de l'échelle d'intelligence de Wechsler pour adultes, 4ème édition 2011 (qui distingue 11 tranches d'âge de 16 ans à 79 ans et 11 mois dont la seconde allant de 18 ans 0 jours à 19 ans, 11 mois et 30 jours).</p>	<p><u>homogénéité non annoncée par le psychologue mais dyssynchronie psycho-affective reconnue</u> => étude de la dispersion au niveau des données chiffrées par le logiciel (notes composites) du test : ICV/IRP écart de 2 points => homogène. Différences significatives (notes composites) avec l'IMT de l'ICV, de l'IRP et de l'IVT : ICV/IMT de 41 points, IRV/IMT de 39 points, IMT/IVT de 24 points, code très chuté (8) à la limite faible de 7 en note standard. Au sein des subtests, il existe des différences entre les items allant jusqu'à 4 points à l'ICV, 5 à l'IRP.</p>

B-2 Métamatrices chronologiques intercas

Progression du cas	Rapport destinataire / destinataires	Cas 1	Cas 2	Cas 3
T +3 (état final) Parents	Observation	Intérêt de la Gestion mentale (évolution de la conception éducative) : Bon, éclairage, accompagnement, perçue comme une pédagogie scolaire, meilleure connaissance de soi Compétences exprimées : humaine, académique, technique	Intérêt de la Gestion mentale (évolution de la conception éducative) : Bon, éclairage, meilleure compréhension, accompagnement, connaissance de soi et de l'autre Compétences exprimées : sportive, humaine, technique	Intérêt de la Gestion mentale (évolution de la conception éducative) : Bon, permet de " <i>s'adapter à la personnalité et aux façons de fonctionner de l'enfant</i> ", éclairage, meilleure compréhension, accompagnement, orientation, perçue comme une pédagogie scolaire, connaissance de soi, connaissance et respect de l'Autre Compétences exprimées : artistique, académique, technique
T +3 (état final) Adolescent	Observation	Intérêt de la Gestion mentale : Bon, reconnaissance de son fonctionnement personnel, meilleure connaissance de soi, connaissance et respect de l'autre, découverte pédagogique, développement de sa compréhension Compétences exprimées : humaine, académique, technique	Intérêt de la Gestion mentale : Excellent, éclairage d'un fonctionnement général, meilleure compréhension, connaissance de soi, perçue comme une pédagogie scolaire Compétences exprimées : sportive, humaine, technique, académique	Intérêt pédagogique de la Gestion mentale : Bon, éclairage, meilleur compréhension, accompagnement scolaire, orientation et pédagogie scolaire Compétences exprimées : artistique, académique, technique
T +2 (suivi)	Interaction / traitement	6 séances du 23.05.12 au 25.01.13 <u>Suivi GM</u> (M), (R), EXP, COMP, COQ, MOY, PBS et mise en projet, Sim des évocations, PER Tac + Ve <u>Aide méthodologique complémentaire</u> Organisation en schéma pour trier l'information, rédiger une introduction, une conclusion, construire un argument, raisonnement scolaire global, créer des fiches audio, mind mapping, analyser un document <u>Observation de changement Séance n°3</u> et suivantes - structuration et organisation des idées, motivation, objectifs et démarches d'orientation	15 séances du 14.12.12 au 20.12.13 (10/13 et 12/13 : visites de contrôle) <u>Suivi GM</u> APP, OPP, FIN, P3, (R), (M), PBS, COQ, AUT, REC <u>Aide méthodologique complémentaire</u> Analyse d'un document, structures de l'introduction + conclusion, technique de mapping, structure argument inductif, "recette" plan analytique, fiches manuelles avec acronymes, plan chronologique en histoire, travail sur l'interprétation des données, orientation post bac, plan dialectique et progressif en français, corpus, travail en groupe, structure du TPE <u>Observation de changement Séance n°7</u> et suivantes - Travail approfondi et autodétermination, interactivité avec ses cours, reconnaissance par les autres très importante, anticipation, questionnement sur l'orientation, résultats scolaires, environnement de travail organisé, disparition des phobies, rapprochement/père	19 séances du 02.10.10 au 07.12.12 <u>Suivi GM</u> Besoin d'explication de la stratégie pour adhérer (A), PER Tac, EXP, P3, (M), (R), TEM, REC, PBS <u>Aide méthodologique complémentaire</u> Réorganisé un souvenir de cours en mapping, schématiser les règles de mathématiques, schéma d'un cours, construire un argument, analyser un document, anticiper les sujets sur des annales via le net et entraînement à la structure, "Pourquoi ?" des structures implicites de l'école et travail sur les protocoles attendus (paragraphes argumentés, plans, place de l'introduction et de la conclusion dans un raisonnement) <u>Observation de changement Séance n°9</u> et suivantes - Personnalisation de son écriture, autonomie, motivation/matières littéraires enseignées, 13.05.11 => ralentissement du suivi à 1 x /mois, stratégies d'avenir, généralisation de l'apprentissage en mots clés
T +1 (PP)	Interaction / diagnostic (2h ado + 2h parents)	Voir matrice PP1 mai 2012	Voir matrice PP2 novembre 2012	Voir matrice PP3 septembre 2010
T0 (état initial)	Observation	Voir facteurs socio-historiques	Voir facteurs socio-historiques	Voir facteurs socio-historiques
T-1 (Historique)	Observation	Voir facteurs socio-historiques	Voir facteurs socio-historiques	Voir facteurs socio-historiques

Progression du cas	Rapport destinataire / destinataires	Cas 4	Cas 5	Cas 6
T +3 (état final) Parents	Observation	<p>Intérêt de la Gestion mentale (évolution de la conception éducative) : Excellent, éclairage, compréhension, connaissance de soi, connaissance et respect de l'Autre</p> <p>Compétences exprimées : académique, technique</p>	<p>Intérêt de la Gestion mentale (évolution de la conception éducative) : Impact moyen au niveau de la relation, éclairage, accompagnement, aide à l'orientation, connaissance et respect de l'autre</p> <p>Compétences exprimées : artistique, humaine, technique, académique, sportive (entretien de fond)</p>	<p>Intérêt de la Gestion mentale (évolution de la conception éducative) : Bon impact au niveau de la relation parents/enfant, comprise en termes d'éclairage, meilleure compréhension, accompagnement, orientation, perçue comme une pédagogie scolaire, connaissance de soi, connaissance et respect de l'Autre, "<i>acceptation de l'Autre</i>"</p> <p>Compétences exprimées : sportive, humaine, artistique, académique, technique</p>
T +3 (état final) Adolescent	Observation	<p>Intérêt de la Gestion mentale : Bon, meilleure compréhension, perçue comme une pédagogie scolaire, permet le respect de l'Autre</p> <p>Compétences exprimées : humaine, académique, technique</p>	<p>Intérêt de la Gestion mentale : Bon, éclairage d'un fonctionnement général, meilleure compréhension, accompagnement, orientation, connaissance de soi, connaissance et respect de l'Autre</p> <p>Compétences exprimées : sportive (entretien de fond), humaine, artistique, technique, académique</p>	<p>Intérêt pédagogique de la Gestion mentale : Excellent "<i>encore merci, merci, merci pour tout ce que vous avez fait pour moi</i>", éclairage, meilleur compréhension, accompagnement, pédagogie scolaire, connaissance de soi, connaissance et respect de l'autre, "<i>boost de motivation</i>"</p> <p>Compétences exprimées : sportive, artistique, académique, technique</p>

Progression du cas	Rapport destinataire / destinataires	Cas 4	Cas 5	Cas 6
T +2 (suivi)	Interaction / traitement	<p>8 séances du 04.02.11 au 01.12.11 <u>Suivi GM</u> (A), (R), P2 Vis, (C), EXP, OPP, TEM, AUT, PBS, MOY <u>Aide méthodologique complémentaire</u> Définir une idée et construire un argument, structurer un paragraphe argumenté, analyser un document dans le respect de la technique de son enseignant, technique transversale du plan analytique, technique du corpus et des plans dialectique et progressif en français, construction d'une introduction et d'une conclusion <u>Observation de changement Séance n°4</u> et suivantes - Amélioration nette de son écriture, ajustement des méthodes, bons résultats scolaires, acceptation de la différence de son enseignant et gestion de soi en conséquence, souplesse au niveau des projets de sens EXP/APP et PBS/TRS, vraie curiosité sur la gestion de ses processus intellectuels</p>	<p>16 séances du 05.12.12 au 06.11.13 <u>Suivi GM</u> EXP, (C), FIN, REC, PBS, AUT, P4, REP, évocations, (A), P2 Vis, P3, DEC, (M), CMT <u>Aide méthodologique complémentaire</u> Construire un argument et développer sa réponse en conséquence (structure en causes et conséquences), interprétation concrète de la règle logique, Schématisation des définitions à apprendre, analyse d'un document, gestion du stress en devoir et au quotidien : techniques de préparation et de gestion de l'évaluation, usage d'une "ancrage" en cas de stress. Tri logique d'une pensée en simultanée : usage du <i>mapping</i>, se préparer à l'oral (techniques d'anticipation de la situation) où il est moins à l'aise que sur de l'écrit <u>Observation de changement Séance n°4</u> et suivantes - Amélioration de la gestion des implicites scolaires sur une matière choisie en tant que référence (français) puis élargissement aux autres domaines enseignés, analyse minutieuse et précises des données - Curiosité et vraie gestion de sa structure globale de projets de sens, analyse et gestion de son "type évocatif", curiosité dans la découverte de la structure des gestes mentaux, gestion de ses phobies en appui sur du P4. Choix de la déscolarisation face à la non reconnaissance sociale de l'école (enseignants et autres élèves); faisant suite à une tentative de 3ème dans un établissement hors-contrat, trop cadrant : choix positif du CNED, en cours aménagé. Son profil a été réalisé plusieurs fois, à sa demande, dans le cadre du suivi, et se confirme d'une fois sur l'autre. Stabilisation de sa scolarisation en classe de 3ème (résultats et reconnaissance par l'Autre 01.09.13). Très bonne gestion de la Finalité, de l'Expliquant et du Composant, notamment au niveau du tri logique en P3</p>	<p>26 séances du 21.09.12 au 30.05.14 (2014 : plus qu'une séance par mois, hors vacances scolaires) <u>Suivi GM</u> Besoin de comprendre les fonctionnements du cours, des enseignants, de son intellect (test et profil). EXP, CHO (surinvesti), FIN, COQ, DEC, CMP (fort et paralysant parfois), (C), (M), (R), P2 Vis, OPP, P1, P3 et P4 (étude exhaustive des paramètres), TRF <u>Aide méthodologique complémentaire</u> Travail à partir des ses erreurs sur copie en évaluation et des attentes en rédaction => méthode oral de la construction d'un argument, usage de podcast complémentaires au cours pour la compréhension expliquante, manipulation et apprentissage par le livre, interaction de la VO, ajustement pour l'analyse de document, technique de fiche de lecture, introduction (méthode schématisée en mapping), gestion du stress en devoir : descriptif des techniques possibles, technique transversale de rédaction du Corpus de document, plans dialectique et progressif en français, protocole du TPE, recherche d'annales et des sujets sur le net <u>Observation de changement Séances n°3 à 7 et 12 (accélération)</u> plus suivantes - Bascule /rapport aux autres : démarche vers l'adulte et recherche d'amitiés adaptées. Apprend les gens dans les livres pour anticiper les bons comportements. Conscientisation de l'importance de la compétition dans son développement ; le rang supérieur engendrant la motivation interne. 12ème séance : équilibre et bonne gestion de son profil : gestion du couple CMP/REC, usage de sa connaissance de soi pour gérer le sport (intellectualisation de ses processus). Décision d'un accompagnement de mise en route pour la rentrée 2013-2014 => 18.10.13 (18ème séance) : très bons résultats scolaires, arrêt de la méthodologie et suivi uniquement en GM - régression soudaine (tentative de suicide avec hospitalisation) 01.02.14 (22ème séance) engendrant un maintien du suivi en raison d'une situation conflictuelle au sein du couple parents, mise en place d'un PAI avec aménagement d'horaire, La dernière séance confirme le PP d'origine</p>
T +1 (PP)	Interaction / diagnostic (2h ado + 2h parents)	Voir matrice PP4 janvier 2011	Voir matrice PP5 décembre 2012	Voir matrice PP6 septembre 2012
T0 (état initial)	Observation	Voir facteurs socio-historiques	Voir facteurs socio-historiques	Voir facteurs socio-historiques
T-1 (Historique)	Observation	Voir facteurs socio-historiques	Voir facteurs socio-historiques	Voir facteurs socio-historiques

Progression du cas	rapport destinataire / destinataires	Cas 7	Cas 8	Cas 9
T +3 (état final) Parents	Observation	<p>Intérêt de la Gestion mentale (évolution de la conception éducative) : Excellent impact au niveau des relations parents/enfant. Evolution de la conception éducative sur plusieurs niveaux : connaissance et respect de l'autre, connaissance de soi, éclairage et compréhension, accompagnement et orientation.</p> <p>Compétences exprimées : artistique, académique</p>	<p>Intérêt de la Gestion mentale (évolution de la conception éducative) : Aucun impact évolutif / conception éducative</p> <p>Compétences exprimées : humaine, technique</p>	<p>Intérêt de la Gestion mentale (évolution de la conception éducative) : Bon impact, meilleure compréhension, orientation, pédagogie scolaire, connaissance de soi et de l'Autre</p> <p>Compétences exprimées : artistique, académique, technique</p>
T +3 (état final) Adolescent	Observation	<p>Intérêt pédagogique de la Gestion mentale : Fluctuante, meilleur compréhension, orientation, connaissance de soi, connaissance et respect de l'Autre, "<i>Compréhension du Pourquoi, plus de questionnement sur quelles sont mes limites : en est-ce vraiment, entendement plus profond sur le pourquoi et le comment de mes choix et du raisonnement qui le suit. Compréhension de pourquoi je cherche à embellir ce que je trouve trop ennuyant à suivre</i>"</p> <p>Compétences exprimées : artistique, académique, technique</p>	<p>Intérêt de la Gestion mentale : "<i>je suis une habituée de test</i>", mais elle a cependant donné son avis personnel sur cette pratique bien que non demandé : Bon impact, meilleure compréhension de son fonctionnement personnel, accompagnement, orientation, connaissance de soi et respect de l'Autre, pédagogie scolaire. Et elle ajoute "<i>c'est malgré tout intéressant de se poser ces questions-là et de trancher</i>"</p> <p>Compétences exprimées : humaine, technique</p>	<p>Intérêt de la Gestion mentale : Excellent impact en termes d'éclairage d'un fonctionnement général, meilleur compréhension, orientation, connaissance de soi et de l'autre</p> <p>Compétences exprimées : artistique, humaine, technique</p>

Progression du cas	rapport destinataire / destinataires	Cas 7	Cas 8	Cas 9
T +2 (suivi)	Interaction / traitement	<p>5 séances du 04.12.12 au 15.01.13</p> <p><u>Suivi GM</u> Besoin d'efficacité immédiate => choix d'un ajustement méthodologique rapide et de séances rapprochées (1 fois par semaine sur une courte période) APP, FIN, P2 Mvt+Vis, (R), P3 Mvt+Vis, CHO très investi), COQ, REC, PER Tac, TRF, P4, PBS</p> <p><u>Aide méthodologique complémentaire</u> Techniques générales et transversales (schéma de <i>mapping</i>) de l'introduction (sujets d'analyse et sujets de synthèse de documents), rédaction d'une conclusion. Besoin de "recettes" immédiates, usage d'acronymes pour mémoriser, <i>mapping</i> de tri d'idées et de classification/construction d'un raisonnement, études des différents types de plans, révision d'un examen par annales et recherche du sujet, gestion du stress, construire un argument (technique du IEC: Idée, exemple, conclusion), analyse de documents (NOBIC : nature, origines, but, intérêt, connaissances) et technique du corpus</p> <p><u>Observation de changement Pas de changement mais une démarche de recherche d'orientation construite autour du PP, aboutie lors de la dernière séance du 15.01.13.</u> Les notes restent sujettes à une forte déception si elles sont inférieures à la moyenne. Elle reste focalisée sur les résultats qu'elle estime insuffisants. Arrêt des séances lorsque l'orientation a été définie (objet de la rencontre) => métiers du livre et journalisme d'une part et commerce (prépa intégrée, ressources humaines, droit social) d'autre part</p>	<p>13 séances du 22. 05.13 au 13.03.14</p> <p><u>Suivi GM</u> FIN, (P), EXP, P1 Mvt+Av, P2 Mvt, (C), (M), OPP, PER Tac, P4, CMP, CHO (surinvesti), P3</p> <p><u>Aide méthodologique complémentaire</u> Travail en schémas (Mvt+Vis), formatage précis d'un devoir/normes attendues, construction de l'introduction (5 étapes selon une problématique claire), rédaction de la conclusion en étapes, étude des différents types de plans en français (dialectique, progressif et corpus), en histoire/géographie, construire un argument de type IEC (Idée, Exemple, Conclusion, analyse littérale des textes (technique du NOBIC appliquée au français), technique du corpus de document, entraînement mathématique par l'erreur et par anticipation des sujets, fichage d'un cours/structure de pensée de son enseignant.</p> <p><u>Observation de changement Séance n°10 (3ème séance de mise en pratique, mi-octobre)</u> /Situation de redoublement en fin de 2nde => fonctionnement en stage préparatoire de rentrée (7 séances de fin mai à mi-juillet - en juillet 3 séances de méthodologie pure) et accompagnement en début d'année scolaire (séances d'ajustement, globalement mensuelles, au 1er trimestre) + 1 vérification en mars 2014 (dernière séance). Objectif : gérer la Finalité à l'avance. Fort besoin, à la base de compréhension expliquante du système, et de méthode pour cadrer sa pensée. Gestion de la Finalité acquise, prise de recul vis à vis de ses résultats scolaires, choix du redoublement pour se poser/Finalité et mieux la gérer. Très bons résultats à partir d'octobre. Les dernières séances ont pour objet d'ajuster les méthodes/ses erreurs, de l'aider à contrôler son anxiété (se perd au cours de ses déplacements -> anticipation). Elle reprend le dessin en autodidacte (tutoriel) sur cette période (elle avait cessé ce type d'activité pour travailler, créant un déséquilibre au niveau de ses besoins créatifs). L'orientation est une question récurrente à chacune de nos rencontres (école Boule, 1ère L dans le privé ou dans le public, faculté de lettre ou histoire de l'art) sur la période de la rentrée scolaire - > Prise de confiance dans ses choix futurs.</p>	<p>7 séances du 17.01.13 au 24.05.13</p> <p><u>Suivi GM</u> REC (surinvesti), FIN (surinvesti), P2 Vis+Mvt, EXP, P4, CMT, TRF, DEC, AUT (R), (M), PBS, COQ, AUT, REC, P3</p> <p>Aide méthodologique complémentaire Trier et lister, anticipation des sujets sur internet/angoisse de l'inconnu, explication de la "forme" scolaire au niveau de la rédaction, schéma en mapping pour la conception de l'introduction et de la conclusion, étude des plans types par matières et mise en évidence de leur transversalité, manipulation de sites pédagogiques (NTIC), construction de l'argument (IEC), rédaction de corpus et analyse d'un document (technique du NOBIC).</p> <p><u>Observation de changement Séance n°2 (acceptation de son profil) et séance 6 (réalisation de son orientation)</u> - Il "pense" généralement en anglais. Le surinvestissement en Finalité et Recordman était extrême ; l'amenant à exprimer sa pression par des pleurs. La conscientisation de cette problématique a été rapide et il a très vite pris les mesures nécessaires à la gestion de ses 2 projets de sens. L'aide méthodologique pour gérer son rédactionnel académique n'a fait que renforcer ce retour à l'équilibre. Il s'agissait de l'amener à partir de son imaginaire (P4) pour réaliser un tri logique, organisé et rigoureux (P3) mais en restant au service de sa créativité. La nécessité de recevoir formellement les méthodes de rédaction était impératif. La question de l'acceptation de son orientation a été plus longue en raison de la projection de son environnement familiale sur ses choix ; il avait besoin que sa mère accepte sa démarche ; choix établi lors de l'avant dernière séance du 26.04.13. Dernière séance : pression moindre et nette amélioration de ses résultats en mathématiques (faisant office de challenge pour lui)</p>
T +1 (PP)	Interaction / diagnostic (2h ado + 2h parents)	Voir matrice PP7 novembre 2012	Voir matrice PP1 mai 2012	Voir matrice PP2 novembre 2012
TO (état initial)	Observation	Voir facteurs socio-historiques	Voir facteurs socio-historiques	Voir facteurs socio-historiques
T-1 (Historique)	Observation	Voir facteurs socio-historiques	Voir facteurs socio-historiques	Voir facteurs socio-historiques

B-3 Questionnaire des effets de la Gestion mentale

Questionnaire jeune - Cas 1 (QJ1)	Résultats	Valeur des réponses	Intensité (+++ - ++ - +)
Itinéraire mental			
PER	Au/Ve	Q : [01;02], 11a,11c	
PAR	Au/Ve	Q : [03;04]	
P1			
P2			
P3	EvC-	Q : 06,15(b,c,e), 16, [18;21],26, 28	
P4	EvC+	Q : 05,[23;25],31	
Personne (p)			
L	T	Q : [03;04],07,11c	
Gestes mentaux	A-,C+,M+,I+,R-	Q : 08,09, 10, 11(a,c),12, 13,15(b,c,e),[16;31]	
Structure de projets de sens (SPS)			
EXP/APP	EXP +++	Q : EXP 13, 15b,15c,16, [18;20],22,32,35 / APP 33,34	EXP+++ / APP++
FIN/MOY	FIN +++	Q : FIN [48;50],54 / MOY 51,53	FIN+++ / MOY++
OPP/CMT	OPP +++	Q : OPP 24,[55;57],59 / CMT 58	OPP+++ / CMT++
COQ/TEM	COQ/TEM ++	Q : COQ 29,36 / TEM 38	COQ++ / TEM++
REP/TRF	TRF ++	Q : REP 52,68,71 TRA [25;26],31,[69;70]	REP+ / TRF++
DEC/INV	DEC +++	Q : DEC 47 / INV 31,46	DEC+++ / INV++
AUT/CHO	CH +++	Q : AUT 41,62,63,67 / CHO 64,65,66	AUT+ / CHO+++
ARG/PBS	ARG +++	Q : ARG 72 / PBS 73	ARG+++ / PBS++
REC/CMP	REC/CMP +	Q : REC 45 / CMP [43;44]	REC+ / CMP+

Questionnaire parents - Cas 1 (QP1)	Résultats	Valeur des réponses	Intensité (+++ - ++ - +)
Itinéraire mental			
PER	Au/Ve + Mvt	Q : [01;02],11c	
PAR	Au/Ve + Mvt	Q : [03;04]	
P1			
P2			
P3	EvC+	Q : [05;06],16,[19;22], [27;28]	
P4	EvC+	Q : 05,[23;24],31	
Personne (p)			
L	T	Q : [03;04],11c	
Gestes mentaux	A+,C+,M+,R+,I+	Q : 08,09, 10, 11c,12a, 13,16;31]	
Structure de projets de sens (SPS)			
EXP/APP	EXP +++	Q : EXP 32,35 / APP 34	EXP+++ / APP+
FIN/MOY	FIN +++	Q : FIN [48.50],54 / MOY 51,53,60	FIN+++ / MOY++
OPP/CMT	OPP +	Q : OPP 53,56 / CMT	OPP +
COQ/TEM	COQ ++	Q : COQ 36,40 / TEM 38,42	COQ++ / TEM+
REP/TRF	REP ++	Q : REP 52,68,71 / TRF	REP++
DEC/INV	DEC/INV ++	Q : DEC 47 / INV 31,46	DEC++ / INV++
AUT/CHO	CHO +++	Q : AUT 41,62,67 / CHO 61,65,66	AUT++ / CHO+++
ARG/PBS	PBS +++	Q : PBS 73 / ARG	PBS +++
REC/CMP	REC/CMT	Q : REC 45 / CMP [43;44]	REC / CMP

Comportement perçu/Talents			
Tart	Non concerné	Q: 97 (autres questions non traitées)	non concerné
Tacm	Dominant	Q: 92,103,[105;106],108,109,109b,[110;111]	+++
Ttech	Fort	Q: 109c,123	++
Tspor	Faible	Q: [90;96] = 4/8	
Thum	Dominant	Q: [80;86], [88;89], [101;102], 109a	+++
EsS	Moyen	Q: [74;79]	+

Comportement perçu/Talents			
Tart	Faible	Q: [99;100]	
Tacm	Fort	Q: 92, [103;105], [107;;111]	++
Ttech	Fort	Q: 109c,123	++
Tspor	Faible		
Thum	Dominant	Q: [80;87],89	+++
EsS	Excellente	Q: [74;79]	+++

Questionnaire jeune - Cas 2 (QJ2)	Résultats	Valeur des réponses	Intensité (+++ - ++ - +)
Itinéraire mental			
PER	Vis	Q : 01, 02,11b	
PAR	Vis	Q: 03	
P1			
P2			
P3	EvC+	Q : 06, 15(a,b,d,e), 16, 21, 25	
P4	EvC-	Q: 05,24,31	
Personne (p)			
L	E	Q : 03,07,11b	
Gestes mentaux	A-,C+, M+,I+,R-	Q : [08;12], 15 (a,b,d,e), [16;22],25, [27;31]	
Structure de projets de sens (SPS)			
EXP/APP	APP +++	Q : EXP 15b,19,32 / APP 15 (a,b),18,33,34	EXP++/APP+++
FIN/MOY	FIN +++	Q: FIN [48;50],54 / MOY 60	FIN+++ /MOY++
OPP/CMT	OPP +++	Q : OPP 24,[55;57],59 / CMT 15d,43,58	OPP+++ /CMT++
COQ/TEM	COQ +++	Q : COQ 29,37,[39;40] / TEM 38,42	COQ+++ /TEM++
REP/TRF	TRF ++	Q : REP 52,68 / TRF 25,31, [69;70]	REP+ /TRF++
DEC/INV	INV +	Q : DEC / INV 31,46	DEC/INV+
AUT/CHO	AUT +++	Q : AUT 14,41,62,63,67 / CHO 61,[65;66]	AUT+++ /CHO++
ARG/PBS	PBS +++	Q : ARG 72 / PBS 73	PBS+++ /ARG++
REC/CMP	REC	Q / REC 45 / CMP 43	REC+ /CMP

Questionnaire parents - Cas 2 (QP2)	Résultats	Valeur des réponses	Intensité (+++ - ++ - +)
Itinéraire mental			
PER	Vis	Q : 01, 02,04,11b	
PAR	Vis	Q : [03;04]	
P1			
P2			
P3	EvC-	Q: 06, 15(a,b,d,e), 16, 21, 25, [27;28]	
P4	EvC-	Q : 05,24	
Personne (p)			
L	E	Q : [03;04],07,11b	
Gestes mentaux	A-,C-,M+,R-I-	Q : [08;13], 15 (a,b,d,e), [16;23],25,[27;31]	
Structure de projets de sens (SPS)			
EXP/APP	APP +++	Q : EXP 15b,35 / APP 15a,33,34	EXP /APP+++
FIN/MOY	FIN +++	Q : FIN [48.50],54 / MOY 51,53	FIN+++ /MOY+
OPP/CMT	OPP/CMT ++	Q : OPP 15e,[55;57],59 / CMT 15d,58	OPP++ /CMT++
COQ/TEM	COQ/TEM ++	Q : COQ [36;37],[39;40] / TEM 42	COQ++ /TEM++
REP/TRF	REP/TRF	Q : REP 68 / TRF [69.70]	REP/TRF
DEC/INV	INV	Q : DEC / INV 46	DEC/INV
AUT/CHO	AUT +++	Q : AUT 41,[63;64],67 / CHO 61,66	AUT+++ /CHO
ARG/PBS	ARG/PBS	Q : ARG 72 / PBS 73	ARG/PBS
REC/CMP	REC ++	Q : REC 45 / CMP 43,44	REX++ /CMP

Comportement perçu/Talents			
Tart	Faible	Q : 99	
Tacm	Fort	Q: 103,105,107,108,109,110, 111	++
Ttech	Fort	Q: 109c,123	++
Tspor	Dominant	Q : 91,94,95(a,b,e),96	+++
Thum	Fort	Q : [81;83], [85;86], [88;89], 109a	++
EsS	Moyen	Q : [74;79]	+

Comportement perçu /Talents			
Tart	Faible	Q : 100	
Tacm	Moyen	Q : 103,108,109,111	+
Ttech	Fort	Q: 109c,123	++
Tspor	Dominant	Q : 90,94,95(a,b),96	+++
Thum	Dominant	Q : [80;87],89,109a	+++
EsS	Bon	Q: [74;79]	++

Questionnaire jeune - Cas 3 (QJ3)	Résultats	Valeur des réponses	Intensité (+++ - ++ - +)
Itinéraire mental			
PER	Vis	Q : 01,02,04? 11a	
PAR	Vis	Q : [03;04]	
P1			
P2			
P3	EvC-	Q : 15(d,e),16,[20;21],[25;28]	
P4	EvC+	Q : [23;24],31	
Personne (p)			
L	E	Q : 03,07,11b	
Gestes mentaux	A+,M+,C+,I+,R+	Q : [08;10], 11(a,b), [12;14], 15 (d,e), [16;18], [20;23], [25;26], [28;31]	
Structure de projets de sens (SPS)			
EXP/APP	EXP ++	Q : EXP 18,32,35/ APP [33;34]	EXP++/APP+
FIN/MOY	FIN/MOY ++	Q : FIN [48;50],54/ MOY 51,53,60	MOY++/FIN++
OPP/CMT	OPP/CMT ++	Q : OPP 15e,[55;57],59 / CMT 15d,28,58	OPP++/CMT++
COQ/TEM	TEM +++	Q : COQ 29,36,37 / TEM 38,42	COQ++/TEM+++
REP/TRF	TRF ++	REP 52,68,71/ TRF [25;26], 31, 69, 70	REP+/TRF++
DEC/INV	DEC++	Q : DEC 47 / INV 31,46	DEC++/INV+
AUT/CHO	CHO +++	Q : AUT [40;41],62,67/ CHO 61,[65;66]	AUT++/CHO+++
ARG/PBS	ARG/PBS++	Q : ARG 72 / PBS 73	ARG++/PBS++
REC/CMP	REC ++	Q : REC 45 / CMP 43	REC++/CMP+

Questionnaire parents - Cas 3 (QP3)	Résultats	Valeur des réponses	Intensité (+++ - ++ - +)
Itinéraire mental			
PER	Vis	Q : 01,02,04,11a	
PAR	Vis	Q : [03;04]	
P1			
P2			
P3	EvC-	Q : 06,[20;21],16,[20;21],[26;28]	
P4	EvC+	Q : 05,[23;24],31	
Personne (p)			
L	E	Q : 03,07,11b	
Gestes mentaux	A+,M+,C+,R+,-I-	Q : [08;10],11b,[12;13],[16;31]	
Structure de projets de sens (SPS)			
EXP/APP	EXP/APP +++	Q : EXP 32,35 / APP [33;34]	EXP+++/APP+++
FIN/MOY	FIN +++	Q : FIN [48;50],54 / MOY [52;53]	FIN+++/MOY++
OPP/CMT	OPP +++	Q : OPP [55;56],59 / CMT	OPP+++/CMT
COQ/TEM	COQ/TEM ++	Q : COQ 37, 39, 40 / TEM 38,42	COQ+/TEM+++
REP/TRF	TRF +	Q : REP 68 / TRF 25,26,31,[69;70]	REP/TRF+
DEC/INV	DEC/INV +++	Q : DEC 47 / INV 31,46	DEC+++/INV+++
AUT/CHO	AUT/CHO ++	Q : AUT 41,62,67 / CHO 61,[65;66]	AUT++/CHO++
ARG/PBS	ARG +++	Q : ARG 72 / PBS 73	ARG+++/PBS++
REC/CMP	REC/CMP +++	Q : REC 45 / CMP 43, 44	REC+++/CMP+++

Comportement perçu /Talents			
Tart	Dominant	Q : 97,98,100	+++
Tacm	Fort	Q : 103,105,107,108,109, 109b, 110	++
Ttech	Fort	Q : 109c,123	++
Tspor	Moyen	Q : 91,94,95e,96	+
Thum	Faible	Q : [80.81],83,109a	
EsS	Faible	Q : [74;79]	

Comportement perçu /Talents			
Tart	Dominant	Q : [97.100]	+++
Tacm	Dominant	Q : [103.106],109,109b, [110;111]	+++
Ttech	Fort	Q : 109c,123	++
Tspor	Faible	Q : 94	
Thum	Moyen	Q : [80;83],86,109a	+
EsS	Moyen	Q : [74;79]	+

Questionnaire jeune - Cas 4 (QJ4)	Résultats	Valeur des réponses	Intensité (+++ - ++ - +)
Itinéraire mental			
PER	Au/Ve + Vis	Q : [01;02], 11b,11c	
PAR	Vis	Q: 03	
P1			
P2			
P3	EvC+	Q : 06, 13,15a,16, [18;21],[26; 28]	
P4	EvC+	Q: 05,23,25, [29 ;31]	
Personne (p)			
L	E	Q : 03,07,11b	
Gestes mentaux	A+,M+,C+,R+,I+	Q : [07 ; 10], 11(b,c), [13 ; 14],15a,[16;31]	
Structure de projets de sens (SPS)			
EXP/APP	EXP/APP ++	Q : EXP 19,35 / APP 15a,17, 18, 22, [26;28], 33, 34	EXP++/APP++
FIN/MOY	FIN +++	Q : FIN [48;50],54 / MOY 51, 60	FIN+++ /MOY++
OPP/CMT	OPP/CMT ++	Q : OPP [55;57],59 / CMT 58	OPP++/CMT++
COQ/TEM	TEM +++	Q : COQ 29,39,40 / TEM 42	COQ+/TEM+++
REP/TRF	TRF ++	Q : REP 68,71 / TRA 25,31,69, 70	REP+/TRF++
DEC/INV	DEC +	Q : DEC 47 / INV 31	DEC+/INV
AUT/CHO	CH ++	Q : AUT 41,62,67 / CHO 61,64,65,66	AUT+/CHO++
ARG/PBS	ARG/PBS ++	Q : ARG 72 / PBS 73	ARG++/PBS++
REC/CMP	REC/CMP +	Q: REC 45 / CMP 43	REC+/CMP+

Questionnaire parents - Cas 4 (QP4)	Résultats	Valeur des réponses	Intensité (+++ - ++ - +)
Itinéraire mental			
PER	Vis	Q : [01;02]	
PAR	Vis	Q : 03	
P1			
P2			
P3	EvC-	Q : [05;06], 18, [19;22], [27;28]	
P4	EvC-	Q : 05,24,26	
Personne (p)			
L	E	Q : [03;04]	
Gestes mentaux	A+,M+,C+,R+,-I-	Q : [07;10], 11a, 12, 13, 18, 19, 23, 28	
Structure de projets de sens (SPS)			
EXP/APP	EXP/APP +++	Q : EXP 32,35 / APP 34, 34	EXP+++ /APP+++
FIN/MOY	FIN +++	Q : FIN [48.50],54 / MOY 51,53,60	FIN+++ /MOY++
OPP/CMT	OPP +++	Q : OPP 55,56,59 / CMT	OPP +++
COQ/TEM	TEM +++	Q : COQ 37, 39,40 / TEM 38,42	COQ+/TEM+++
REP/TRF	REP ++	Q : REP 68 / TRF 69	REP++/TRF+
DEC/INV	DEC +	Q : DEC 47 / INV	DEC+/INV
AUT/CHO	CHO +++	Q : AUT 41,62,67 / CHO 61,65,66	AUT+/CHO+++
ARG/PBS	ARG +++	Q : PBS 73 / ARG 72	PBS ++/ARG+++
REC/CMP	CMP +++	Q : REC 45 / CMP 44	REC++/CMP+++

Comportement perçu/Talents			
Tart	Non concerné	Q: 97 (autres questions non traitées)	non concerné
Tacm	Dominant	Q: 92,[103;105],107,108,109(b,c),110,111	+++
Ttech	Fort	Q: 109c,123	++
Tspor	Faible	Q : 94 (autres questions non traitées)	
Thum	Fort	Q: 80,81,83,84,86,87	++
EsS	Bonne	Q: [74;79]	++

Comportement perçu/Talents			
Tart	Faible	Q : 100	
Tacm	Dominant	Q : 92, [103;106], [108;110], 113, 114, 116, 120, 121, 124	+++
Ttech	Fort	Q : 109c,123	++
Tspor	Faible	Q : 94,96	
Thum	Moyen	Q : 80,81, [85;87]	+
EsS	Bonne	Q: [74;79]	++

Questionnaire jeune - Cas 5 (QJ5)	Résultats	Valeur des réponses	Intensité (+++ - ++ - +)
Itinéraire mental			
PER	Vis + Aud/Ve + Tac	Q : 01,02,11b	
PAR	Vis	Q: 03,04	
P1			
P2			
P3	EvC-	Q : 13, 15(a,b,d,e), 16, 21, 28	
P4	EvC+	Q: 26, [29;31]	
Personne (p)			
L	E	Q : 03,07,11b	
Gestes mentaux	A+,C-, M+,I+,R-	Q : [08;12],13,14,15 (a,b,c), [20 ; 23],[28;31]	
Structure de projets de sens (SPS)			
EXP/APP	EXP/APP ++	Q : EXP 15(b, c),28,32 / APP 15a, 16,18,33,34	EXP++/APP++
FIN/MOY	FIN ++	Q: FIN [49;50],54 / MOY 51, 53, 60	FIN++/MOY+
OPP/CMT	OPP ++	Q : OPP [55;57],59 / CMT 58	OPP++/CMT+
COQ/TEM	COQ/TEM +	Q : COQ 29,37,39 / TEM 38,42	COQ+/TEM+
REP/TRF	REP/TRF ++	Q : REP 52,68 / TRF 26,31, [69;70]	REP++/TRF++
DEC/INV	DEC +	Q : DEC 47/ INV	DEC+
AUT/CHO	AUT/CHO +	Q : AUT 14,41,62,63,67 / CHO 61,[65;66]	AUT+/CHO+
ARG/PBS	PBS/ARG +	Q : ARG 72 / PBS 73	PBS+/ARG+
REC/CMP	CMP ++	Q / REC 45 / CMP 43	REC+/CMP++

Questionnaire parents - Cas 5 (QP5)	Résultats	Valeur des réponses	Intensité (+++ - ++ - +)
Itinéraire mental			
PER	Vis	Q : 01,04,11b	
PAR	Vis + Aud/Ve	Q : [03;04]	
P1			
P2			
P3	EvC-	Q: 06, 15(b,c,d,e), 16, [19;23], 26	
P4	EvC+	Q : [29;31]	
Personne (p)			
L	E	Q : [03;04],07,11b	
Gestes mentaux	A-,M+,C-,R-I+	Q : [08;10],11b,12,13, 15 (a,b,d,e), [16;23], 25, [27;31]	
Structure de projets de sens (SPS)			
EXP/APP	EXP +++	Q : EXP 13,15(b,c),32,35 / APP 33,34	EXP +++/APP++
FIN/MOY	FIN +++	Q : FIN [48.50],54 / MOY 51,53,60	FIN+++ /MOY++
OPP/CMT	OPP/CMT ++	Q : OPP 15e,[55;57],59 / CMT 15d,58	OPP++/CMT++
COQ/TEM	TEM +++	Q : COQ [36;37],40 / TEM 42	COQ+/TEM+++
REP/TRF	REP/TRF ++	Q : REP 52,68,71 / TRF [69.70]	REP++/TRF++
DEC/INV	DEC/INV ++	Q : DEC 47 / INV 46	DEC++/INV++
AUT/CHO	AUT/CHO ++	Q : AUT 14,41,62,63,67 / CHO 61,65,66	AUT++/CHO++
ARG/PBS	ARG/PBS +++	Q : ARG 72 / PBS 51,73	ARG/PBS +++
REC/CMP	REC ++	Q : REC 45,59 / CMP 43,44	REC++/CMP+

Comportement perçu/Talents			
Tart	Moyen	Q : 98,100	+
Tacm	Moyen	Q: 103,[105;107],108,109(a,b,c), 110, 111	+
Ttech	Fort	Q: 109c,123	++
Tspor	Moyen	Q : 95(a,c),96	+
Thum	Moyen	Q : [80;83], 85, 87, 89, 102, 109a	+
EsS	Moyen	Q : 74b,75a,79	+

Comportement perçu /Talents			
Tart	Dominant	Q : [97;100]	+++
Tacm	Fort	Q : 92,103,105,106,108,109(a,c), 110	++
Ttech	Fort	Q: 109c,123	++
Tspor	Moyen	Q : 95(a,c)	+
Thum	Fort	Q : [80;83], [85;89],109a	++
EsS	Mauvaise	Q: 74b,75a,[77;79]	

Questionnaire jeune - Cas 6 (QJ6)	Résultats	Valeur des réponses	Intensité (+++ - ++ - +)
Itinéraire mental			
PER	Vis	Q : 01,02,11b	
PAR	Vis+Aud/Ve+Mvt	Q: 03	
P1			
P2			
P3	EvC-	Q : 06,13,15(a,b,e),16,21,28	
P4	EvC+	Q: 05,26, [28;31]	
Personne (p)			
L	E	Q : 03,07,11b	
Gestes mentaux	A+,M+,C-,I+,R-	Q : [07;12],13,14,15 (a,b,c), [16 ; 23],[28;31]	
Structure de projets de sens (SPS)			
EXP/APP	EXP/APP +++	Q : EXP 15(b, c),32,35 / APP 15a, 16,33,34	EXP+++/APP+++
FIN/MOY	FIN +++	Q: FIN [48;50],54 / MOY 51, 53, 60	FIN+++ /MOY+
OPP/CMT	OPP/CMT +++	Q : OPP 15e,[55;57],59 / CMT 58	OPP+++/ CMT+++
COQ/TEM	COQ/TEM +++	Q : COQ 29,36,37,39 / TEM 38,42	COQ+++/ TEM+++
REP/TRF	TRF ++	Q : REP 68,71 / TRF 26,31, [69;70]	REP+/TRF++
DEC/INV	INV +++	Q : DEC 47/ INV 46	DEC+/INV+++
AUT/CHO	CHO +++	Q : AUT 14,41,62,67 / CHO 61,[65;66]	AUT+/CHO+++
ARG/PBS	PBS/ARG +++	Q : ARG 72 / PBS 73	PBS+++ /ARG+++
REC/CMP	REC/CMP ++	Q / REC 45 / CMP 43,44	REC++/CMP++

Questionnaire parents - Cas 6 (QP6)	Résultats	Valeur des réponses	Intensité (+++ - ++ - +)
Itinéraire mental			
PER	Vis	Q : 01,11b	
PAR	Vis	Q : 03	
P1			
P2			
P3	EvC-	Q: 06,16,[19;23],26,27	
P4	EvC+	Q : 05,[29;31]	
Personne (p)			
L	E	Q : [03;04],07,11b	
Gestes mentaux	A-,M+,C-,I+,R-	Q : [08;10],11b,12,13, 15 (a,b,d,e), [16;23], 25, [27;31]	
Structure de projets de sens (SPS)			
EXP/APP	EXP/APP ++	Q : EXP 13,16,19,32,35 / APP 33,34	EXP ++/APP++
FIN/MOY	FIN +++	Q : FIN [48.50],54 / MOY 51,53,60	FIN+++ /MOY+
OPP/CMT	OPP/CMT ++	Q : OPP [55;57],59 / CMT 58	OPP++/CMT++
COQ/TEM	COQ +++	Q : COQ [36;37],39,40 / TEM 42	COQ+++ /TEM++
REP/TRF	TRF ++	Q : REP 68,71 / TRF [69.70]	REP+/TRF++
DEC/INV	INV ++	Q : DEC 47 / INV 46	DEC+/INV++
AUT/CHO	CHO +++	Q : AUT 41,62,63,67 / CHO 61,65,66	AUT++/CHO+++
ARG/PBS	ARG/PBS ++	Q : ARG 72 / PBS 51,73	ARG/PBS ++
REC/CMP	REC +++	Q : REC 45,59 / CMP 43,44	REC+++ /CMP++

Comportement perçu/Talents			
Tart	Dominant	Q : [97;100]	+++
Tacm	Fort	Q: 103, [105;107], 109(a,b,c), 110, 111, 1112	++
Ttech	Fort	Q: 109c,123	++
Tspor	Dominant	Q : 90,95(a,c),96	+++
Thum	Moyen	Q : 80, 81, 83, [85;89], 102, 109a	+
EsS	Mauvaise/ Fluctuante	Q : 74b,75a,76,77,79	

Comportement perçu /Talents			
Tart	Fort	Q : 97	++
Tacm	Dominant	Q : 93, 103, 105, [106;108], 109(a,b,c), 110, 111	+++
Ttech	Fort	Q: 109c,123	++
Tspor	Dominant	Q : 90,91,94,95(a,b,c), 96	+++
Thum	Moyen	Q : 80,81,83,84,102,109a	+
EsS	Fluctuante	Q: 74b,75a,[77;79]	

Questionnaire jeune - Cas 7 (QJ7)	Résultats	Valeur des réponses	Intensité (+++ - ++ - +)
Itinéraire mental			
PER	Tac	Q : 01,11b	
PAR	Mvt	Q: 03	
P1			
P2			
P3	EvC-	Q : 06,13,15a,16,21,28	
P4	EvC+	Q: 05,23,24,26, [28;30]	
Personne (p)			
L	M	Q : 03,07,11b	
Gestes mentaux	A+,M-,C+,I+,R-	Q : [07;12],13,14,15a, [16;20],[22;24],[26;31]	
Structure de projets de sens (SPS)			
EXP/APP	EXP++	Q : EXP 32,35 / APP 15a,16,33	EXP++/APP+
FIN/MOY	FIN/MOY ++	Q: FIN [48;50],54 / MOY 51, 53, 60	FIN++/MOY++
OPP/CMT	OPP/CMT +++	Q : OPP [55;57],59 / CMT 58	OPP+++/ CMT+++
COQ/TEM	COQ/TEM ++	Q : COQ 29,36,37,40 / TEM 38,42	COQ++/ TEM++
REP/TRF	TRF +++	Q : REP 52,71 / TRF 26,[69;70]	REP+/TRF+++
DEC/INV	DEC +++	Q : DEC 47/ INV 46	DEC+++/INV+
AUT/CHO	CHO +++	Q : AUT 62,64,67 / CHO 61,[65;66]	AUT++/CHO+++
ARG/PBS	ARG/PBS +++	Q : ARG 72 / PBS 51,73	ARG+++/PBS+++
REC/CMP	CMP +	Q/ REC / CMP 43	REC/CMP+

Questionnaire parents - Cas 7 (QP7)	Résultats	Valeur des réponses	Intensité (+++ - ++ - +)
Itinéraire mental			
PER	nsp		
PAR	nsp		
P1			
P2			
P3	EvC+	Q: 06,16,[19;23],26,27	
P4	EvC-	Q : 05,30,31	
Personne (p)			
L	nsp		
Gestes mentaux	A+,C+,M+,R+,-	Q : [07;10],11a,13, [16;23],25,[27;29],31	
Structure de projets de sens (SPS)			
EXP/APP	EXP +++	Q : EXP 15c,32,35 / APP 16,19,34	EXP +++/APP++
FIN/MOY	FIN/MOY ++	Q : FIN 49,50 / MOY 51,53,60	FIN++/MOY++
OPP/CMT	CMT +++	Q : OPP [55;57],59 / CMT 58	OPP+/CMT+++
COQ/TEM	COQ ++	Q : COQ [36;37],39,40 / TEM 38,42	COQ++/TEM+
REP/TRF	REP ++	Q : REP 68,71 / TRF	REP++/TRF
DEC/INV	DEC ++	Q : DEC 47 / INV 46	DEC++/INV
AUT/CHO	CHO +++	Q : AUT 41,62,67 / CHO 61,65,66	AUT++/CHO+++
ARG/PBS	PBS +	Q : ARG 72 / PBS 51,73	ARG/PBS +
REC/CMP		Q : REC / CMP	REC/CMP

Comportement perçu/Talents			
Tart	Fort	Q : 97,99,100	++
Tacm	Fort	Q: 92, 103, [105;107], 109(a,b,c), 110, 111,1112	++
Ttech	Fort	Q: 109c,123	++
Tspor	Faible	Q : 90 non concernée	
Thum	Faible	Q : 80,83,[82;89]	
EsS	Fluctuante	Q : 74b,75a,[77;79]	

Comportement perçu /Talents			
Tart	Dominant	Q : 97,98	+++
Tacm	Dominant	Q : 92a, 93,[103;106], 109(a,b), 110, 111	+++
Ttech	Moyen	Q: 123	++
Tspor	Faible	Q : 90 non concernée	
Thum	Faible	Q : [80;89]	
EsS	Moyenne	Q : 74a,75a,[77;79]	+

Questionnaire jeune - Cas 8 (QJ8)	Résultats	Valeur des réponses	Intensité (+++ - ++ - +)
Itinéraire mental			
PER	Vis + Aud/Ve + Tac	Q : 01,02,11(b,c)	
PAR	Mvt + Vis	Q: 03,04	
P1			
P2			
P3	EvC-	Q : 06, 13, 15(a,b,c,d,e), 16, 19, 21, 22, 27, 28	
P4	EvC+	Q: 05,[23;26],[28;30]	
Personne (p)			
L	M	Q : 03,07,11b	
Gestes mentaux	A+,M-,C-,I+,R-	Q : [07;12],13,14,15 (a,b,c,d,e), [16 ; 23], [24;31]	
Structure de projets de sens (SPS)			
EXP/APP	EXP/APP +++	Q : EXP 15(b,c), 16, 28, 32, 35 / APP 15a,18,33,34	EXP+++/APP+++
FIN/MOY	FIN +++	Q: FIN 45,[48;50],54 / MOY 51, 53, 60	FIN+++/MOY++
OPP/CMT	OPP/CMT +++	Q : OPP 15e,[55;57],59 / CMT 15d,58	OPP+++/CMT+++
COQ/TEM	COQ +++	Q : COQ 29,37,39 / TEM 42	COQ+++/TEM++
REP/TRF	REP +++	Q : REP 52,68,71 / TRF 26,31,69,70	REP+++/TRF++
DEC/INV	DEC +++	Q : DEC 47/ INV	DEC+++/INV
AUT/CHO	AUT/CHO +++	Q : AUT 14,41,62,63,67 / CHO 61,[65;66]	AUT+++/CHO+++
ARG/PBS	PBS +++	Q : ARG / PBS 51,73	ARG/PBS+++
REC/CMP	CMP +	Q/ REC 45 / CMP 43	REC/CMP+

Questionnaire parents - Cas 8 (QP8)	Résultats	Valeur des réponses	Intensité (+++ - ++ - +)
Itinéraire mental			
PER	Tac + Vis	Q : 01,11(b,c)	
PAR	nsp		
P1			
P2			
P3	EvC-	Q: 06, 15(b,c,d,e), 16, 19, 18, 21, 22, 27	
P4	EvC+	Q : 05,23,24,26,[28;31]	
Personne (p)			
L	nsp		
Gestes mentaux	A+,C-,M-,I+,R-	Q : 08,10,11(b,c),12,13, 15 (a,b,d,e), [16;19],[21;31]	
Structure de projets de sens (SPS)			
EXP/APP	EXP/APP ++	Q : EXP 13,15(b,c),32,35 / APP 33,34	EXP ++/APP+
FIN/MOY	FIN ++	Q : FIN [48.50],54 / MOY 51,53,60	FIN++/MOY+
OPP/CMT	CMT ++	Q : OPP 15e,[55;57],59 / CMT 15d,58	OPP+/CMT++
COQ/TEM	COQ +++	Q : COQ 29,[36;37],40 / TEM 38,42	COQ+++/TEM++
REP/TRF	REP/TRF ++	Q : REP 52,68,71 / TRF 26,69,70	REP++/TRF++
DEC/INV	INV ++	Q : DEC 47 / INV 46	DEC+/INV++
AUT/CHO	AUT +++	Q : AUT 14,41,62,63,67 / CHO 61,65,66	AUT+++/CHO+
ARG/PBS	ARG/PBS +	Q : ARG 72 / PBS 51,73	ARG+/PBS +
REC/CMP	REC ++	Q : REC 45,59 / CMP 43,44	REC++/CMP+

Comportement perçu/Talents			
Tart	Dominant	Q : [97;100]	+++
Tacm	Dominant	Q: 92,[103;111]	+++
Ttech	Fort	Q: 109c,123	++
Tspor	Fort	Q : 90,91,94,96	++
Thum	Fort	Q : [80;83], 85, 86, 88, 102, 109a	++
EsS	Mauvaise	Q : 74b,75(a,b,c),[75;79]	

Comportement perçu /Talents			
Tart	Moyen	Q : 97,98,100	+
Tacm	Moyen	Q : 103, 105, 107, 108, 109(a,b,c)	+
Ttech	Moyen	Q: 109c,123	+
Tspor	Moyen	Q : 90,95a	+
Thum	Fort	Q : [80;83], [85;89],109a	++
EsS	Mauvaise	Q: 74b,75a,[76;79]	

Questionnaire jeune - Cas 9 (QJ9)	Résultats	Valeur des réponses	Intensité (+++ - ++ - +)
Itinéraire mental			
PER	Vis	Q : 01,02,11b	
PAR	Vis	Q : 03	
P1			
P2			
P3	EvC+	Q : 13,15(a,c,d),16,19,21,22	
P4	EvC+	Q : 05,[29;31]	
Personne (p)			
L	E	Q : 03,07,11b	
Gestes mentaux	A+,C+,M+,I+,R+	Q : 07,08,11b,[12;14],15 (a,c,d),16,[19;21],23,25,27, [29;31]	
Structure de projets de sens (SPS)			
EXP/APP	EXP +++	Q : EXP 15(b, c),32,35 / APP 15a, 16,18,33,34	EXP+++/APP++
FIN/MOY	FIN +++	Q : FIN 48,50,54 / MOY 51	FIN+++/MOY++
OPP/CMT	CMT +++	Q : OPP 55,57,59 / CMT 15d,58	OPP++/CMT+++
COQ/TEM	COQ ++	Q : COQ 29,36,37 / TEM 38,42	COQ++/TEM+
REP/TRF	REP/TRF ++	Q : REP 52,71 / TRF 31, [69;70]	REP++/TRF++
DEC/INV	INV +++	Q : DEC 47/ INV 46	DEC+/INV+++
AUT/CHO	AUT ++	Q : AUT 14,41,[62;64],67 / CHO 61,[65;66]	AUT++/CHO+
ARG/PBS	ARG +++	Q : ARG 72 / PBS 51,73	ARG+++/PBS++
REC/CMP	REC/CMP +++	Q / REC 45,59 / CMP 43	REC+++/CMP+++

Questionnaire parents - Cas 9 (QP9)	Résultats	Valeur des réponses	Intensité (+++ - ++ - +)
Itinéraire mental			
PER	Tac	Q : 01,02,11b	
PAR	Mvt + Vis	Q : [03;04]	
P1			
P2			
P3	EvC-	Q : 15c,[16;19],[21;23],27,28	
P4	EvC+	Q : 23,[29;31]	
Personne (p)			
L	M/E	Q : [03;04],07,11b	
Gestes mentaux	A-,C+,M+,I+,R-	Q : [08;10],11b,12,13, 15 (a,b,d,e), [16;23],25,[27;31]	
Structure de projets de sens (SPS)			
EXP/APP	EXP ++	Q : EXP 15c,16,32,35 / APP 34	EXP ++/APP+
FIN/MOY	FIN ++	Q : FIN [48.50],54 / MOY 51,53,60	FIN++/MOY+
OPP/CMT	OPP/CMT ++	Q : OPP [55;57],59 / CMT 58	OPP++/CMT++
COQ/TEM	COQ/TEM ++	Q : COQ [36;37],40 / TEM 42	COQ++/TEM++
REP/TRF	TRF +	Q : REP 71 / TRF [69.70]	REP+/TRF+
DEC/INV	INV +++	Q : DEC 47 / INV 46	DEC++/INV+++
AUT/CHO	AUT/CHO ++	Q : AUT 14,41,[62,64],67 / CHO 61,65,66	AUT++/CHO++
ARG/PBS	ARG +++	Q : ARG 72 / PBS 51,73	ARG+++/PBS++
REC/CMP	REC +	Q : REC 45 / CMP 43,44	REC+/CMP

Comportement perçu/Talents			
Tart	Dominant	Q : [97;100]	+++
Tacm	Fort	Q: [103;105], 107], 109(a,b,c), 110, 111	++
Ttech	Fort	Q: 109c,123	++
Tspor	Faible	Q : 90,95a	
Thum	Fort	Q : [80;83],[87;89],102,109a	++
EsS	Bonne	Q : 74a,75a,79	++

Comportement perçu /Talents			
Tart	Dominant	Q : [97;100]	+++
Tacm	Fort	Q : 92, 103, 105, 107, 108, 109(a,b,c), 111	++
Ttech	Fort	Q: 109c,123	++
Tspor	Faible	Q : 95a	
Thum	Moyen	Q : [80;89],109a	+
EsS	Bonne	Q : 74a,75a,79	++

B.4 Etude comparative des différentes propositions de formation en orthopédagogie en France

Organisme formateur	Création	Coordonnées	Site internet	Statut	Public visé	Admission	Durée et cout de la formation	Contenu	Evaluation
A.N.A.E Formations (SAS. OCT-OPUS)	30.07.2015	3 rue du Colonel Moll, 75017 Paris Lieu de formation : 60 Boulevard de Sébastopol, 75003 Paris inscription@anae-formations.com	https://anae-formations.fr/Difficultes-d-apprentissage-e-chez-l-enfant-outils-et-aides-en-orthopedagogie-et	Société par actions simplifiée (SAS) OCT-OPUS en Formation (Formation continue d'adulte - 8559A) - SIRET 81282886100011 - Président Léonard Vannetzel - Directeur général Hedwidge de Maigret	Psychologues, neuropsychologues, médecins, psychomotriciens, ergothérapeutes, orthophonistes, orthoptistes, enseignants, personnel de l'éducation et autres professionnels de santé	Pas de pré-requis	3 jours consécutifs (21h) - Etablissement : 770 €, Individuel et ANDPC : 695 €, Individuel abonné à la revue : 630 €	Difficultés d'apprentissage chez l'enfant : outils et aides en orthopédagogie et méthodes complémentaires Journée 1 : Méthodes cognitives, SMART et Memento : optimiser l'environnement pour les apprentissages, Troubles des apprentissages et difficultés scolaires : mieux les comprendre pour mieux les accompagner Journée 2 : Évaluation et remédiation des difficultés logico-mathématiques, Psychopédagogie et orthopédagogie, à la croisée des chemins ? Journée 3 : Articuler un suivi orthophonique et orthopédagogique, Des styles d'apprentissage aux profils d'apprentissage, un point d'appui dans la remédiation orthopédagogique Intervenants : Psychologues, neuropsychologue, orthopédagogues belges, logopède-orthophoniste (belgique) - Coordinatrice : Dorothee Muraro présidente de l'IFO	Aucune
Centre de formation en orthopédagogie Sabrina Bayard (CFO)	2020	2 route du Château, 33710 Comps - sabbayard@gmail.com	www.formation-orthopedagogue.fr	Autoentrepreneur Siret 79394062800019 - Organisme formateur 72330949533 - Référencé Datadock https://www.datadock.fr/		Admission sur questionnaire et entretien + production orale sur la compréhension de l'orthopédagogie (support au choix)	Orthopédagogue Niveau 1 : 254h soit 33 jours en présentiel + 20h de tutorat + 3h d'accompagnement personnalisé - Cout +/- 5.750 € TTC	Application du MAIP - Formation sur 3 niveaux Orthopédagogue niveau 1, 2 et 3 - Niveau 1 : Parcours de formation (fondamentaux, psychologie du développement, métacognition, neurosciences, gestion des émotions, savoir interpréter les bilans, troubles et difficultés, fonctions cognitives et construction d'activités, visual mapping, notions pratiques pédagogiques en mathématiques et français) + tutorat (production de ressources et exercices, analyses de pratiques, posture et protocole d'accompagnement)	Stage de 1 mois 1/2 avec rapport écrit et soutenance orale

Organisme formateur	Création	Coordonnées	Site internet	Statut	Public visé	Admission	Durée et cout de la formation	Contenu	Evaluation
Déclic la Gestion Mentale pour apprendre et réussir	16.09.2012 (2017 : création de la formation d'orthopédagogue en Gestion Mentale)	11 rue du Tir, 78600 Maisons-Laffitte Lieu de formation : Versailles gestion.mentale.declic@gmail.com	https://www.gestion-mentale-declic.com/d-evenir-orthopedagogue-certifie-en-gestion-mentale/	Association déclarée - SIRET 78873116400018 - Formation continue d'adultes (8559A) - marque déposée et enregistrée en 2017	Toute personne ayant suivi une formation de base en Gestion Mentale de 18 jours minimum dispensée par DECLIC ou les Associations Initiative et Formation.	Dossier personnel d'admission : Une lettre de motivation, une analyse critique d'un dialogue pédagogique enregistré et retranscrit, un compte rendu détaillé et critique d'un article, d'un extrait ou d'un chapitre d'un ouvrage « Gestion mentale », les réponses aux questions de situations types en Gestion mentale + Entretien d'admission en commission avec analyse de Dialogue Pédagogique (2 coordinateurs + responsable pédagogique de Déclic)	4 Sessions de 4 jours consécutifs (96h) sur 1 an. Certification 10 mois après la fin de la dernière séance - Coût de la formation : - 3 200 € pour une prise en charge individuelle - 4 800 € pour une prise en charge par une entreprise - Stage pratique : 400 € pour une supervision chez un praticien, 520 € pour un stage en immersion d'une semaine à Châteaudun - Suivi post-certification : 1ère année -> 3 séances d'échanges de pratique en présentiel ou via skype, 2ème année -> 2 jours d'échanges de pratique (tarif de 50 € la journée). + 60 € d'inscription et 20 € de cotisation à l'association	Session 1 : Démarche philosophique et démarche pédagogique d'Antoine de la Garanderie Session 2 : Pratique du Dialogue Pédagogique et remédiation Session 3 : Révision de l'itinéraire mental et de l'imbrication des actes de connaissance, analyse de tâches complexes, approfondissement des projets de sens Session 4 : Etre orthopédagogue en Gestion Mentale, préparation à l'évaluation Productions intersessions : analyse de concept, analyse de tâche, Dialogue Pédagogique	Stage pratique de Châteaudun (1 semaine) ou auprès d'un orthopédagogue (9h en 8 séances) + Certification devant un jury (1 h) : Dossier personnel complété des acquis de formation, des acquis d'expériences, des travaux effectués pendant la formation et du rapport de stage pratique + bilan personnel écrit, + synthèse sur la théorie de la Gestion Mentale, + Dialogue Pédagogique enregistré et analysé, + analyse de cas sur place (20 mn de préparation) => Certificat d'« Orthopédagogue en Gestion mentale »

Organisme formateur	Création	Coordonnées	Site internet	Statut	Public visé	Admission	Durée et cout de la formation	Contenu	Evaluation
EFO	15.07.2019	5 rue L. Pasteur, Pontcharra-sur-Turdine, 69490 Vindry-sur - Turdine ecoleorthopedagogie@gmail.com	https://www.ecoleorthopedagogie.fr/	Société par actions simplifiée (SAS) (Formation continue d'adulte (8559A)- SIRET 85256756900011 - Présidente Angélique Prost - Directeur Général Christine Louvier - Référencée Datadock	Enseignant, personnel éducatif, personne intéressée par la pédagogie et par l'humain - Prérequis : Bac +2	Tests d'entrée + Dossier de candidature	Parcours Devenir Orthopédagogue 126h en présentiel, soit 119h + 7h d'analyse de pratique (groupe d'analyse de la pratique professionnelle), 10h de supervision à distance + 40h (minimum) de pratique avec un suivi d'au moins 2 élèves. Cout : - Individuel, FIF PL : 4 140 € TTC- Prise en charge (organismes paritaires ou entreprise) : 4 968 € TTC Spécialisation sur 3 modules (21h à 28h par module) : fourchette allant de 300 à 600 € par module - Prix variable en fonction de l'intervenant	1 module : découverte de l'orthopédagogie + 4 modules fondamentaux : Expertise orthopédagogique, Les principes de neuroéducation dans l'apprentissage, Outils de pensée visuelle, Accompagner l'hétérogénéité + Lire des bilans paramédicaux constituent le Parcours : Devenir Orthopédagogue - Intervenants : orthopédagogues et 1 chercheur en neurosciences Spécialisation à établir sur 3 modules parmi les suivants : Autisme et orthopédagogie, une intervention ciblée - De l'outil pédagogique au transfert en apprentissage - Neurosciences et pédagogie - Rééducation mathématique en orthopédagogie Rémédiation des fonctions exécutives par l'approche OptiFex Pédagogie par le jeu (Niv 2) - Thème : régulation émotionnelle De la relaxation active au mandala - Intervenants spécialisés : orthopédagogues québécois ou belge, formateur en Gestion Mentale, professeur des écoles, éducateur spécialisé	Mémoire écrit professionnel + 1 oral
IFO	23.05.2015	23 rue Jean-Jacques Rousseau, 75001 Paris contact@ifo75.fr https://www.facebook.com/Institut-Français-d'Orthopédie-A9 d'Orthopédie-A9 d'Orthopédie-A9 778426718909234/	http://ifo75.fr/	Association déclarée - SIRET 81188356000021 - Formation continue d'adultes (8559A) catégorie enseignement	Chefs d'établissements, enseignants et acteurs de la vie pédagogique (directeur/responsable pédagogique, documentaliste, conseillère d'orientation psychologue (COP), conseiller d'éducation (CPE), auxiliaire de vie scolaire (AVS)...	Non spécifiée	Propose des formations orthopédagogiques sur-mesure en établissement scolaire ou renvoie à la formation d'initiation à l'orthopédagogie d'A.N.A.E	Intitulés des formations : découvrir l'orthopédagogie, prévention du décrochage scolaire et sa prise en charge, le travail scolaire à la maison, penser aux clés de l'orientation, création d'outils personnalisés et personnalisables - Intervenants IFO : D. Muraro	Aucune

ANNEXES

C] RECHERCHE (2) – DONNEES DES CAS

Cas 1 – Marc

- Protocole de synthèse – Cas 1 – carnet de bord
- Enquête Parents – Cas 1 – Marc
- Enquête Adolescent – Cas – Marc
- Test QI – Cas 1 WISC4
- Test QI – Cas 1 WISC 3

Annexe recherche cas 1.1 Dominante du cas surlignée

Complément d'informations : âgé de 15 ans - Classe de 4^{ème} – établissement privé – Saint Germain en Laye (78) - Redoublement de la 5^{ème} - Ne lis pas sauf des bandes dessinées ; pas de mangas, jeu vidéo en ligne type call of duty car besoin de bouger (joue *rusher*), GTA, de quête ex. *Skyrim*, aime la musique rock et hard rock, a fait de la guitare sèche, souhaite être ingénieur du son, envisage une STI2D. Dyspraxique avec processus compensatoires, dysgraphique, ordinateur en classe (dit l'avoir vécu comme une libération), précocité dans certains domaines. Besoin de liberté et d'indépendance. A des difficultés d'organisation et de méthodes sur le plan scolaire. Aime l'histoire avec l'enseignant de cette année en cours. Fait de la programmation en C++.

Perception (PER)	Visuelle (Vis)	Auditive (Av) associée Verbale (Ve)	Tactile (Tac) dominante Besoin de bouger, travail en musique, usage de l'ordinateur
---------------------	----------------	---	---

Paramètres (P) : P1 (concret) P2 (symbolique) P3 (logique) P4 (imaginaire)

P1 auditif Réentend les dialogues ex. tous les dialogues du film Avatar, produit des sons d'animaux ex. galop du cheval, voix de sa mère	P2 verbal Se parle la structure du graphisme au niveau de la lettre, plus à l'aise sur le Chiffre, cite le chiffre, parle le schéma de la digestion ou une carte de géographie	P3 verbal Se parle intérieurement une règle, se parle un trajet, une organisation, tri verbal des informations	P4 auditif + verbal Son imaginaire audio, scénarii en dialogue, hypothèses, image scènes visuelles finales
---	---	---	---

Habitudes évocatives (H) - Dominante : P1 sur P3

Evocation simple (EvS) : P1 ou P2	Evocation complexe (EvC) : P3 ou P4
1 ^{ère} personne (1p)	3^{ème} personne (3p)

Lieu de sens (L)	Espace (E)	Mouvement (M)	Temps (T)
Simultanéité (Sim)		Successivité (Suc)	

Gestes Mentaux (G)

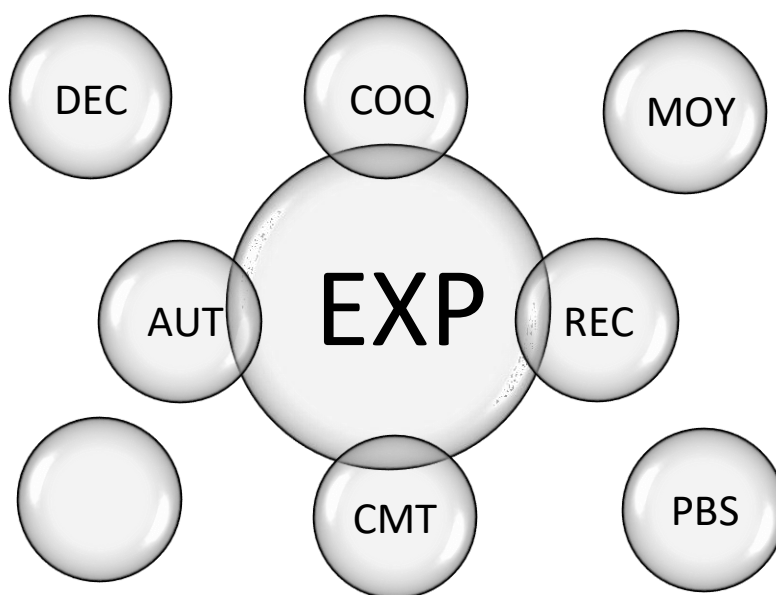
Attention (A)	Mémoire (M)	Compréhension (C)	Réflexion (R)	Imagination créatrice (I)
---------------	-------------	-----------------------------	----------------------	---------------------------

Dominante

Apprentissage : AMC ou ACM	Réutilisation : R ou I
-----------------------------------	-------------------------------

Projets de Sens (PS)		
Applicant (APP)/ Expliquant (EXP)	Conquérant (COQ)/ Témoin (TEM)	Inventeur (INV)/ Découvreur (DEC)
Opposant (OPP)/ Composant (CMT)	Finalité (FIN)/Moyens (MOY)	Problématiser (PBS)/ Argumentateur (ARG)
Avec les autres (AUT)/ Auprès des choses (CHO)	Compétiteur (CMP)/ Recordman (REC)	Reproducteur (REP)/ Transformateur (TRF)

Structure de Projets de Sens (SPS)

Carnet de bord de suivi (établi à l'issue du Profil Pédagogique) :

- **23.05.12** : travail sur la mémoire, organisation en schéma / simultanéité de l'évocation, trie logique et réflexion sur ce tri + gestes mentaux de la mémoire et de la réflexion, NTIC = xmind, être Conquérant et Composant (Projets de sens). Méthodologie = Construire une introduction en méthodologie.
- **26.05.12** : Se gérer en Expliquant (Projet de sens), renforcer le geste de mémorisation ainsi. Argumenter sur les acquis. Méthodologie = Idée/Exemple/C connaissance IEC (construire un argument en réponse à une question).
- **05.10.12** : de nets progrès au niveau de la structuration de ses idées. Vraie motivation intrinsèque et création d'objectifs avec démarche personnelle (salon de l'étudiant,

orientation en STI2D). Création de finalités court terme / projet de sens de Moyens (organisation dans un présent sans projection dans un futur, pratique de la dernière minute) pour être « libre ». Méthodologie = globalité du scolaire pour une vraie compréhension de l'école, gestion de l'introduction et de la conclusion, niveau 2nde). Repérer un plan dans un énoncé en histoire. Approche Expliquant du monde scolaire.

Gérer sa perception : mouvement puis verbale NTIC = fichiers audio (MP3 + Audacity)

- **30.11.12** : Comprendre la grammaire en Expliquant (projet de sens), explicitation de la dysgraphie et des résultats du test de QI (toujours dans le pourquoi de l'Expliquant) ici au niveau de l'intelligence quantitative. NTIC = ordinateur en cours.
- **14.12.12** : Méthodologie = Analyser un document Nature/Origine/But/Intérêt/Connaissances NOBIC, lien avec un énoncé sur un commentaire, comprendre où se situer par rapport aux questions posées avec cette méthode.
- **25.01.13** : Geste de mémorisation complet. Mise en projet, structure du geste, impacte des projets de sens (conquérant, Expliquant). Méthodologie = travailler un schéma en stockage puis en réutilisation réflexive (geste de réflexion) à partir de sujets anticipés (projet de sens de Problématiser).

Annexe recherche cas 1.2

ENQUETE : PARENTS

Présentation du projet :

Nous vous proposons de remplir ce questionnaire. Il s'inscrit dans un travail de recherche sur l'aide que la pédagogie de la Gestion Mentale peut apporter à un ou une jeune présentant un Haut Potentiel Intellectuel (HPI).

Ce travail devrait permettre de donner quelques pistes de réponse, notamment aux questions suivantes :

1/ Quel est l'apport de cette pédagogie sur la connaissance de soi pour un jeune HPI ; que ce soit au niveau de ses processus intellectuels comme sur celui de sa motivation. L'a-t-il ou elle aidé (e) à mieux comprendre ses fonctionnements ? Peut-il (elle) désormais mieux gérer ses facultés ?

2/ Quel est l'impact de cette pédagogie au niveau de son entourage en termes de comportements mais aussi au niveau de la communication parents / enfant ?

3/ Enfin qu'en est-il de son intégration scolaire ? Est-il (elle) aujourd'hui plus confiant (e) dans la gestion de ses méthodes de travail ? Arrive-t-il (elle) également à accepter les règles et les savoirs faire ou savoirs être du système scolaire ? Le fait de mieux se gérer a-t-il eu des conséquences positives sur ses résultats scolaires ?

Ce questionnaire va être exploité dans une étude de cas :

Il vient en complément d'autres données recueillies au cours du Profil Pédagogique de votre enfant.

Parallèlement au votre et sur les mêmes thématiques (hormis l'historique), votre enfant devra répondre à son propre questionnaire, individuellement et personnellement. Il aura à me le retourner de son côté.

Enfin nous analyserons aussi la dispersion des résultats au test de QI qu'il a réalisé antérieurement au Profil Pédagogique. *Le test de QI est aujourd'hui le seul test valide de mesure de l'intelligence. Nous entendons par mesure la mise en évidence des capacités du jeune à utiliser son intelligence d'où notre intérêt à rechercher les pédagogies qui développeraient ce potentiel. C'est pourquoi le recueil des données chiffrées du WISC (résultat final et sub-tests) est essentiel.*

L'appréciation clinique du psychologue qui lui a fait passer ce test est aussi à retenir car le résultat chiffré peut ne pas être totalement représentatif de son potentiel.

Le questionnaire passe en revue trois axes principaux :

Le premier axe concerne le vécu de votre enfant, les difficultés rencontrées ou les choix que vous avez fait pour mieux le comprendre et l'aider à se construire ; il traite aussi bien le développement infantile et la personnalité que le parcours psychologique. Cet axe pourrait vous paraître fastidieux mais ces informations rendront l'analyse du cas la plus exhaustive possible.

Vous avez reçu un compte rendu oral de deux heures, suite au Profil Pédagogique de votre enfant. Nous aimerions avoir votre retour sur cet échange. Celui-ci constituera donc le deuxième axe de ce questionnaire.

Enfin le dernier axe portera, d'une part, sur les évolutions ou les changements, s'il y a lieu, dans les comportements de votre enfant à l'issue de cette démarche de Profil Pédagogique. Nous avons choisi d'observer aussi bien le cadre familial et social que l'environnement

scolaire. D'autre part, nous souhaiterions avoir votre opinion de parents sur la Gestion Mentale comme pédagogie de la connaissance de Soi et de l'Autre à la suite de son application à votre enfant.

*Répondre à ce questionnaire devrait prendre autour de 45 mn.
Il a été conçu de telle façon que vous puissiez le remplir directement sur écran, en surlignant vos réponses (cf. icône correspondante dans la barre outil). Quelques questions demanderont cependant plus de précisions de votre part.
Il est à retourner à l'adresse suivante : carole.bommart@noos.fr
Certains préféreront le remplir sur une impression papier. Dans ce cas, merci de le confirmer par un mail indiquant votre adresse, afin de recevoir une enveloppe pré-timbrée pour vous en faciliter le retour.*

Le traitement des données recueillies et leur utilisation dans le cadre du mémoire sera anonyme et respectera les critères de confidentialité propres à tous les travaux en lien avec la recherche universitaire.

Le résultat de ce travail fera l'objet d'une communication écrite et d'une soutenance publique à l'Université de Rouen. Un lien que je vous transmettrai à l'issue de cette recherche vous permettra de consulter le mémoire.

Il est certain que la validité des résultats de ce travail dépend de votre concours comme de celui de votre enfant. Aussi, **nous vous remercions sincèrement d'avoir accepté de participer à ce projet.**

QUESTIONNAIRE

Nom et prénoms de votre enfant : Cas 1

Sexe¹ : *M*

Age : 17 ans

Nationalité : Française

Etablissement scolaire actuel (nom et adresse) : Lycée Jules Ferry

29, rue du Maréchal Joffre, 78000 Versailles

Classe actuelle : 2GT

Option(s) particulière(s) : *non*

Noms et adresses des parents : XXXX

78750 Mareil Marly

Nom du père : XXXX

Adresse du père : idem

Nom de la mère : XXXX

Adresse de la mère (si différente) :

Situation matrimoniale : *mariés*

Nombre d'enfants : 2

Profession du père : ingénieur informatique

Nationalité du père : française

Profession de la mère : infirmière

Nationalité de la mère : française

¹ *Veillez, s'il y a lieu, surligner vos réponses tout au long de ce questionnaire.*

I/ ELEMENTS DE BIOGRAPHIE

1/ Enfance et adolescence

Date de naissance : 18 avril 1997

Lieu de naissance : Versailles

Naissance prématurée *oui non nsp²*

Rang dans la fratrie : aîné

Age de la marche : *en avance normal en retard nsp*

Age de la parole (1^{ère} phrase simple) *en avance normal en retard nsp*

gaucher latéralité mal établie

² nsp : ne sait pas

Environnement familial :

Votre environnement familial a plutôt privilégié :

- l'épanouissement personnel ? oui non nsp*
- la réussite scolaire? oui non nsp*
- l'adaptation à des conventions ? oui non nsp*

Parcours scolaire :

Nom et ville de l'école primaire : 1^{ère} année maternelle à Port Marly en public (mauvais encadrement) puis Blanche de Louvencourt de la 2^{ème} année de maternelle au CM2

En primaire, ses résultats scolaires étaient-ils :

Excellents Bons Moyens Mauvais Echec scolaire

Nom et ville du collège : Collège Saint Augustin à St Germain en Laye

Au collège, ses résultats scolaires étaient-ils :

Excellents Bons Moyens Mauvais Echec scolaire

Nom et ville du lycée : lycée Jules Ferry à Versailles

Au lycée, ses résultats scolaires sont-ils :

Excellents Bons Moyens Mauvais Echec scolaire

A-t-il (elle) sauté une ou des classes ? *oui non*

Si oui, la ou lesquelles ?

A-t-il (elle) redoublé une ou des classes ? *oui non*

Si oui, la ou lesquelles ? 5^{ème}

Est-il (elle) un (une) élève : *Travailleur Bachoteur Dilettante nsp*

A partir de quelle classe a-t-il (elle) du fournir un effort de travail ? : 3^{ème}

Considérez-vous que son environnement scolaire a été adapté à son mode d'apprentissage ? *oui non nsp*

Qu'il a été suffisamment épanouissant ? *oui non nsp*

Grandes difficultés scolaires en primaire malgré un entourage assez bienveillant (sauf 1^{ère} année maternelle). Dyspraxie détectée au collège (première année de 5^{ème}) grâce à la vigilance de l'équipe éducative + aide à la mise en place d'un PPS (ordinateur pour cours et contrôles + tiers temps) grâce auquel Cas 1 a pu enfin s'épanouir scolairement.

Troubles possibles au cours de son enfance et de son adolescence, confirmés par un professionnel :

1. Existence de difficultés en psychomotricité :

Si oui, type de difficultés :

·	Hyperactivité avec ou sans troubles de l'attention (TDAH) ?	oui	non	nsp
·	Trouble de l'attention sans hyperactivité (enfant dans la lune, difficultés de concentration gênantes) ?	oui	non	nsp
	Si oui, a-t-il (elle) pris un traitement :		oui	non
	Si oui, lequel ? :			
	Concerta conseillé à plusieurs reprises par le pédiatre en charge du PPS de Cas 1 mais refus de celui-ci d'en prendre			
·	Dyspraxie	oui	non	nsp
·	Problème de motricité fine, d'écriture ?	oui	non	nsp
·	Autre (par exemple troubles de l'équilibre, maladresse) :	oui	non	nsp

Dans le cas de difficultés en psychomotricité durant l'enfance ou l'adolescence :

A-t-il (elle) été suivi (e) par un/une psychomotricien (e) ? **oui** **non**

Si oui, à quel âge ? de 7ans à 8ans (détection de la précocité de Cas 1 par la psychomotricienne)

+ graphothérapie en CE2 et CM1 + rééducation orthoptique + ergothérapie en 5ème

2. Existence de difficultés relevant de l'orthophonie

Si oui, type de difficultés :

·	Dyslexie	oui	non	nsp
·	Dysorthographe	oui	non	nsp
·	Dyscalculie	oui	non	nsp
·	Dysgraphie	oui	non	nsp
·	Dysphasie	oui	non	nsp
·	Retard de parole	oui	non	nsp
·	Bégaiement	oui	non	nsp
·	Tics de langage	oui	non	nsp

Dans le cas de difficultés en orthophonie durant l'enfance ou l'adolescence :

A-t-il (elle) été suivi (e) par un/une orthophoniste ? **oui** **non**

Si oui, à quel âge ? bilan fait vers 8 ans : pas besoin de suivi car pas dyslexique

3. Existence de troubles du sommeil

Durant l'enfance : **Jamais** **Parfois** **Fréquemment** **Toutes les nuits**

A l'adolescence : **Jamais** **Parfois** **Fréquemment** **Toutes les nuits**

4. Existence de troubles de l'alimentation

Durant l'enfance : **oui** **non** **nsp**

A l'adolescence :

·	Période d'anorexie mentale ?	oui	non	nsp
·	Période de boulimie ?	oui	non	nsp
·	Périodes de grignotages importants	oui	non	nsp

Si problèmes alimentaires à l'adolescence, pensez-vous qu'ils étaient réactionnels à un contexte particulier ?

oui **non** **nsp**

Si oui, lequel :

· Dans le contexte familial ?	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
· A l'école ?	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
· Dans d'autres contextes	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>

5. Existence de difficultés psychologiques

Par difficultés psychologiques, nous comprenons des difficultés et des « symptômes » ayant duré plusieurs semaines ou chroniques, suffisamment intenses pour provoquer une gêne dans le fonctionnement au quotidien et pouvant avoir été à l'origine d'une demande de soins.

A-t-il (elle) présenté des **troubles du comportement** (colères, agressivité, rejet des contraintes) ? **Jamais** *Parfois* *Fréquemment* *Très souvent*

Ces troubles s'exprimaient :

· Dans le contexte familial ?	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
· A l'école ?	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
· Dans d'autres contextes	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>

Diriez-vous qu'il (elle) a été un **enfant anxieux** ?

Jamais *Parfois* **Fréquemment** *Très souvent*

Si oui, cette anxiété concernait :

· Les performances scolaires	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
· D'autres domaines (sports, loisirs)	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
· Les relations avec les pairs	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
· Les relations avec les adultes	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
· Les situations nouvelles/inconnues	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
· A-t-il (elle) eu des peurs particulières, des phobies	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>

Si oui lesquelles :

A-t-il (elle) présenté (e), de manière continue, ou par périodes, des **symptômes obsessionnels (TOC**)** ? **Jamais** *Parfois* *Fréquemment* *Continuellement*

Pouvez-vous préciser les sujets d'obsessions ? :

***TOC : Trouble obsessionnel compulsif. Il s'agit de de pensées intrusives ou obsessions qui engendrent de l'inconfort, de l'inquiétude, de l'appréhension ou de la peur ; ainsi que des comportements répétés et ritualisés : les compulsions. Ces dernières ont pour effet de diminuer l'anxiété ou de soulager une tension. (ex. lavage exagéré des mains ...)*

A-t-il (elle) présenté un ou des **épisodes dépressifs***** durant l'enfance ou l'adolescence ? **oui** *non* *nsp*

Si oui, à quel âge ? De 6 à 9 ans

Quel(s) en étaient les éventuels événements déclenchants ?

· Problème scolaire ?	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
· Problème familial ?	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
· Problème d'isolement relationnel, d'incompréhension ?	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
· Changement de lieu ou de cadre de vie ?	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
· Autres :			

****La dépression de l'enfant ou de l'adolescent s'exprime par une tristesse, une perte de plaisir et de motivation, une fatigue, un repli qui durent plus de quinze jours. Elle peut aussi se traduire par des*

réactions émotionnelles disproportionnées, des colères, une chute isolée des résultats scolaires, des symptômes anxieux, etc. Elle est, chez l'enfant et l'adolescent, presque toujours réactionnelle à des perturbations de l'environnement.

A-t-il (elle) vécu des situations de rejet de la part de ses pairs du type **victimisation** verbale et/ou physique ? **oui non nsp**
 Si oui, à quel âge ?
 Dans quel cadre ?

Dans le cas de difficultés psychologiques durant l'enfance ou l'adolescence :
 A-t-il (elle) été suivi (e) : par un psychologue **oui non**
 par un psychiatre **oui non**
 autre **oui non**
 Si oui, à quel âge : de 4 à 10 ans environ. L'aide la plus précieuse pour Cas 1 ayant été apportée par une psychothérapeute spécialisée dans les enfants précoces en CM2/6ème

2/ Test de OI de votre enfant

Si cela vous est possible, pouvez-vous transmettre en pièce jointe la totalité du test ?

Quel était l'âge de votre enfant lorsque le test de QI a été effectué ? :

1er test à 7 ans (wisc 3)

2^{ème} test à 13 ans (wisc 4)

Le psychologue qui lui a fait passer le test a-t-il confirmé cliniquement l'hypothèse du HPI ? **oui non**

Résultats du test :

Si **WISC 3*** : QI Total : 111 QIV : 127 QIP : 97

Si **WISC 4**** : QI Total : 118 ICV : 138 IRP : 114 IMT : 12 IVT : 69

**QIT : Quotient Intellectuel Total ; QIV : Quotient Intellectuel verbal ; QIP : Quotient Intellectuel Perceptif*

***ICV : Indice de Compréhension Verbale ; IRP : Indice de raisonnement perceptif ;*

IMT : Indice de Mémoire de Travail ; IVT : Indice de Vitesse de Traitement

Le **QI Total** à l'issue du test a-t-il été : **Homogène Hétérogène nsp**

Circonstances ayant motivé la passation du test de QI :

Test de QI effectué :

· Devant une suspicion de précocité, en vue d'un saut de classe :	oui	non	nsp
· A cause d'un échec scolaire :	oui	non	nsp
· En vue d'une orientation scolaire :	oui	non	nsp
· A cause de difficultés de psychomotricité :	oui	non	nsp
· En lien avec un bilan orthophonique :	oui	non	nsp
· A cause de problèmes psychologiques :	oui	non	nsp
· Parce qu'un membre de la fratrie a été détecté à Haut Potentiel	oui	non	nsp

II/ PROFIL PEDAGOGIQUE

1/ Processus intellectuels

Perception* :

*En perception l'individu est en rapport avec l'objet et utilise un de ses 5 sens comme vecteur pour s'approprier mentalement cet objet perçu.

Quelle est la dominante perceptive de votre enfant ?

Auditive/Verbale **Mouvement** Visuelle nsp

Sait-il (elle) la gérer de façon efficace ?

oui non nsp

Evocation mentale** :

**L'évocation est un « souvenir » mental hors présence de l'objet initialement perçu. En langage plus général, il s'agit de l'activité de penser.

Quelle est la dominante évocative de votre enfant ?

Auditive/Verbale **Mouvement** Visuelle nsp

Utilise-t-il (elle) des outils de travail adaptés à cette dominante (ex. logiciel de mapping) ?

oui **non** nsp

Privilégie-t-il (elle) son imaginaire au niveau des raisonnements plus complexes ?

oui non nsp

Est-il (elle) particulièrement logique au niveau de ses raisonnements ?

oui non nsp

Apprentissages et réutilisation :

Peut-il (elle) faire plusieurs choses à la fois sans que cela nuise à la qualité de sa production écrite ou orale ?

oui non nsp

Est-il (elle) très précis (e) et complet (e) dans sa description des objets observés ?

oui non nsp

Avez-vous l'impression qu'il est trop rapide lorsqu'il s'approprie un objet mentalement ?

oui non nsp

Selon vous, a-t-il (elle) une bonne mémoire ?

oui non nsp

Comment gère-t-il (elle) sa mémorisation ?

- Par cœur **oui** non nsp
- Schématisation visuelle **oui** non nsp
- Enregistrement audio **oui** non nsp

Avez-vous observé une volonté de réutiliser ses acquis mémorisés ?

oui non nsp

A-t-il (elle) des difficultés de compréhension dans le système scolaire ?

oui non nsp

Vous demande-t-il (elle) de l'aide dans ce domaine en cas de non compréhension ?

oui non nsp

Si oui, de quel type est sa demande ? :

- Souhaite-il (elle) avoir la méthode à respecter en 1^{er} ? **oui** non nsp
- Souhaite-il (elle) que vous lui définissiez les mots de la consigne qu'il (elle) ne comprend pas ? **oui** non nsp
- Recherche-t-il (elle) l'origine de la règle ou de la formule pour en comprendre l'usage dans l'exercice ? **oui** non nsp
- A-t-il (elle) besoin de références déjà existantes, de déjà vu pour comprendre ? **oui** non nsp
- Devez-vous solutionner ses erreurs de compréhension en 1^{er} ? **oui** non nsp

Avez-vous l'impression qu'il (elle) ne comprend pas toujours les règles ou les consignes ?

	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
A-t-il (elle) tendance à se mécaniser (par cœur ou systématisation de la procédure) s'il (elle) ne comprend pas une règle ?	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
Rencontre-t-il (elle) des difficultés de rédaction ?	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
Ses enseignants relèvent-ils des problèmes de méthode en général ?	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
A-t-il (elle) du mal à raisonner dans ses copies bien qu'il (elle) ait compris ?	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
A-t-il (elle) du mal à organiser ses idées dans une copie ?	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
A-t-il (elle) des difficultés pour développer sa pensée bien que le résultat soit juste ?	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
En général, ses raisonnements sont-ils très originaux ?	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
A-t-il (elle) beaucoup d'humour ?	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
A-t-il (elle) tendance à utiliser une formule ou une règle juste mais pas en rapport avec celle du chapitre étudié ?	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
Lui est-il souvent reproché d'être « hors sujet », de mettre dans ses copies des connaissances justes mais sans rapport avec le sujet ?	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
Lui arrive-t-il (elle) d'être confus (e) dans ses propos ?	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
Lui arrive-t-il d'avoir du mal à se limiter dans ses connaissances pour répondre à une question précise ?	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
Préfère-t-il (elle) travailler sur un projet personnel ?	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
Est-il (elle) plus impliqué (e) si le sujet est libre ?	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
Recherche-t-il (elle) l'originalité ou la nouveauté dans ses productions ?	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>

Le problème majeur de Cas 1 reste la retranscription écrite manuelle de ses connaissances et de ses cours.

2/ Sens et motivation

Lorsqu'il (elle) est confronté (e) à une règle (grammaire, mathématiques ...), du vocabulaire, en recherche-t-il (elle) l'origine ou l'étymologie ?

	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>
Est-il (elle) plutôt intéressé (e) par l'usage de la règle, sa manipulation ou son fonctionnement dans un exercice ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>
Préfère-t-il (elle) avoir un cours très structuré ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>
S'intéresse-t-il (elle) plus particulièrement aux causes des phénomènes observés ou des événements ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>
Préfère-t-il (elle) faire des exercices en 1 ^{er} avant d'apprendre une règle ou une leçon ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>
A-t-il (elle) besoin de ficher ou schématiser son cours pour l'apprendre ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>
Se contente-t-il (elle) d'apprendre ses leçons ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>
Fait-il (elle) beaucoup d'exercices supplémentaires pour s'entraîner ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>
Dans une activité orale, intervient-il (elle) systématiquement ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>

Accepte-t-il (elle) aisément d'être aidé (e) ?	Jamais	Parfois	Fréquemment	Très souvent
Depuis qu'il (elle) est petit (e), est-il (elle) très observateur (trice) des autres ou des évènements, sans forcément interagir ?	Jamais	Parfois	Fréquemment	Très souvent
A-t-il (elle) en général besoin de se comparer aux autres ?	Jamais	Parfois	Fréquemment	Très souvent
Favorise-t-il (elle) dans ses activités le rang plus que le score ?	Jamais	Parfois	Fréquemment	Très souvent
Se met-il (elle) seul (e) une pression pour améliorer ses résultats et progresser ?	Jamais	Parfois	Fréquemment	Très souvent
Est-il (elle) sans cesse, quel que soit son activité, à vouloir réaliser quelque chose d'inhabituel, d'original ?	Jamais	Parfois	Fréquemment	Très souvent
Cherche-t-il (elle) à élaborer des théories sur tout ce qui l'interpelle ?	Jamais	Parfois	Fréquemment	Très souvent
Se projette-t-il (elle) dans un avenir possible ?	Jamais	Parfois	Fréquemment	Très souvent
Est-il (elle) intuitif (ve) dans ses productions, allant droit au résultat ?	Jamais	Parfois	Fréquemment	Très souvent
Ne se motive-t-il (elle) que lorsqu'il (elle) envisage un objectif particulier ?	Jamais	Parfois	Fréquemment	Très souvent
A-t-il (elle) du mal à prendre une décision ?	Jamais	Parfois	Fréquemment	Très souvent
Refera-t-il (elle) un devoir perdu ou égaré ?	Jamais	Parfois	Fréquemment	Très souvent
N'est-il (elle) efficace que dans l'urgence ?	Jamais	Parfois	Fréquemment	Très souvent
Le « stress » est-il envahissant, réduisant ses capacités ?	Jamais	Parfois	Fréquemment	Très souvent
En général, ses raisonnements se construisent-ils sur les détails ?	Jamais	Parfois	Fréquemment	Très souvent
Apprend-t-il (elle) de ses erreurs ou de celles des autres ?	Jamais	Parfois	Fréquemment	Très souvent
Favorise-t-il (elle) le tri par élimination pour arriver à une solution ?	Jamais	Parfois	Fréquemment	Très souvent
En général, privilégie-t-il (elle) les associations d'idées pour développer sa pensée ?	Jamais	Parfois	Fréquemment	Très souvent
Est-il (elle) plutôt critique sur lui (elle)-même et sur les autres ?	Jamais	Parfois	Fréquemment	Très souvent
Son raisonnement se construit-il progressivement, en étapes successives ?	Jamais	Parfois	Fréquemment	Très souvent
Depuis son enfance, s'intéresse-t-il plutôt à la manipulation d'objets ?	Jamais	Parfois	Fréquemment	Très souvent
Est-il (elle) curieux (se) du comportement humain ?	Jamais	Parfois	Fréquemment	Très souvent
A-t-il (elle) besoin de vous ou des autres pour apprendre une leçon ?	Jamais	Parfois	Fréquemment	Très souvent
Travaille-t-il (elle) de préférence « au milieu du salon » ?	Jamais	Parfois	Fréquemment	Très souvent
A-t-il (elle) besoin de solitude ?	Jamais	Parfois	Fréquemment	Très souvent

Est-ce un enfant indépendant qui apprend seul dans un livre ou sur le net ?	Jamais	Parfois	Fréquemment	Très souvent
Recherche-t-il (elle) le dialogue avec l'Autre, les rencontres le (la) motivent-il (elle) ?	Jamais	Parfois	Fréquemment	Très souvent
Dans sa vie de tous les jours, respecte-il (elle) les consignes à la lettre ?	Jamais	Parfois	Fréquemment	Très souvent
Fait-il (elle) souvent du hors-sujet sur une consigne alors que sa production reste de qualité ?	Jamais	Parfois	Fréquemment	Très souvent
A-t-il (elle) tendance à exagérer, ou à améliorer la réalité dans ses propos ?	Jamais	Parfois	Fréquemment	Très souvent
Est-il (elle) rigoureux (se) dans ses productions ?	Jamais	Parfois	Fréquemment	Très souvent
Privilégie-t-il (elle) le débat pour avoir le dernier mot avec vous et ses amis?	Jamais	Parfois	Fréquemment	Très souvent
Aime-t-il (elle) faire des hypothèses sur ce qui pourrait-être ?	Jamais	Parfois	Fréquemment	Très souvent

III/ VOTRE ENFANT AUJOURD'HUI

1/ Comportement général et social

Personnalité :

Comment définiriez-vous globalement son tempérament aujourd'hui ?

· Extraverti	oui	non	nsp
· Introverti	oui	non	nsp

Sur le plan émotionnel, est-il (elle) aujourd'hui plutôt :

· Hypersensible	oui	non	nsp
· Normalement sensible	oui	non	nsp
· Moins sensible que la moyenne	oui	non	nsp

Sur le plan affectif, pensez-vous qu'il (elle) est épanoui (e) ?

oui **non** **nsp**

Sait-il (elle) exprimer ses besoins affectifs ?

oui **non** **nsp**

A-t-il (elle) une bonne estime de soi ?

Excellente **bonne** **moyenne** **mauvaise** **fluctuante** **nsp**

Si mauvaise, son entourage scolaire et/ou ses pairs en ont-t-ils conscience ?

oui **non** **nsp**

A-t-il (elle) besoin d'être aimé(e) ?

oui **non** **nsp**

Socialisation :

Dans son rapport aux autres, est-il (elle) aujourd'hui touché (e) par leurs problèmes ?

oui **non** **nsp**

Montre-t-il (elle) une forte empathie* vis-à-vis de l'Autre?

oui **non** **nsp**

A-t-il (elle) de bonnes capacités relationnelles ?

oui **non** **nsp**

A votre avis, a-t-il (elle) su faire des choix amicaux qui lui correspondent ?

oui **non** **nsp**

Ses amis le (la) connaissent-ils vraiment ?

oui **non** **nsp**

A-t-il des difficultés à s'intégrer dans les groupes ?

oui **non** **nsp**

Peut-il (elle) s'intégrer dans un groupe en restant lui (elle)-même ?

oui **non** **nsp**

Se sent-il (elle) en décalage avec les autres ?

oui **non** **nsp**

Est-il (elle) exigeant dans ses relations avec les autres ?	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
A-t-il des amis ?	<i>Aucun</i>	<i>Quelques-uns</i>	<i>Beaucoup</i>

*L'empathie est une notion désignant la compréhension des sentiments et des émotions d'un autre individu.
Plus généralement, elle permet de se mettre « à la place de l'autre ».

2/Style de vie

Activité au quotidien :

A-t-il (elle) « plus d'énergie » que la moyenne	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
Est-il (elle) plutôt du genre « hyperactif »	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
Est-il (elle) plutôt du genre « méditatif »	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>

A-t-il (elle) besoin de changements réguliers dans ses activités ?	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>surtout pas</i>	<i>nsp</i>
--	------------	------------	--------------------	------------

Activité physique et hygiène de vie :

Fait-il (elle) du sport régulièrement ?	<i>oui</i>	<i>non</i>
---	------------	------------

Si oui, nombre d'heures par semaine :

Quel genre de sport fait-il (elle) ? :

· Sport de fond (course, natation, vélo ...)	<i>oui</i>	<i>non</i>
· Sports à sensations et/ou dangereux	<i>oui</i>	<i>non</i>
· Sports de jeu (ex. tennis), ou d'équipe	<i>oui</i>	<i>non</i>
· Arts martiaux (escrime, judo, karaté ...)	<i>oui</i>	<i>non</i>
· Activité sportive de type yoga, taï-chi, chi-qong	<i>oui</i>	<i>non</i>

Est-il (elle) passionné(e) par un sport ?	<i>oui</i>	<i>non</i>
---	------------	------------

Si oui lequel ? : airsoft

Niveau acquis dans ce sport	<i>Excellent</i>	<i>Bon</i>	<i>Moyen</i>	<i>nsp</i>
-----------------------------	------------------	------------	--------------	------------

Activité créatrice :

Pratique-t-il (elle) une activité artistique ?	<i>oui</i>	<i>non</i>
--	------------	------------

Si oui, laquelle ?

Niveau dans l'activité	<i>Excellent</i>	<i>Bon</i>	<i>Moyen</i>	<i>nsp</i>
------------------------	------------------	------------	--------------	------------

La pratique-t-il (elle) en autodidacte ?	<i>oui</i>	<i>non</i>
--	------------	------------

Rédige-t-il (elle) des écrits régulièrement (poèmes, essais, roman...)	<i>oui</i>	<i>non</i>
--	------------	------------

Invente-t-il (elle) des choses (bricolages, théories inédites etc) ?	<i>oui</i>	<i>non</i>
--	------------	------------

Est-il (elle) créatif (ve) dans la vie de tous les jours ?	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
--	------------	------------	------------

Activité socio-culturelle :

Est-il (elle) actif dans une association ?	<i>oui</i>	<i>non</i>
--	------------	------------

Si oui la ou lesquelles ?

Degré d'implication	<i>Excellent</i>	<i>Bon</i>	<i>Moyen</i>	<i>nsp</i>
---------------------	------------------	------------	--------------	------------

Pratique-t-il (elle) des jeux de société (échecs, ludothèque ...) ?	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
---	------------	------------	------------

Si oui, le ou lesquels ?

Degré d'implication	<i>Excellent</i>	<i>Bon</i>	<i>Moyen</i>	<i>nsp</i>
---------------------	------------------	------------	--------------	------------

3/Autonomie scolaire

Activité intellectuelle :

Aime-t-il (elle) apprendre de nouvelles choses ?	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>	
A-t-il (elle) des difficultés à se décider ?	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>	
Est-il (elle) naturellement curieux (se) ?	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>	
Pour se sentir bien, a-t-il (elle) besoin de stimulation intellectuelle ?	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>	
Est-il (elle) plutôt passif ?	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>	
Est-il désinvesti sur le plan scolaire ?	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>	
Recherche-t-il (elle) des informations complémentaires à la maison (culturelles, sociales ou scientifiques) ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>
Si oui, par quel biais ?				
· Echanges avec l'adulte	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>	
· Livres	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>	
Fav· Nouvelles technologies	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>	

Est-il (elle) très intuitif (ve), ses choix sont-ils rapides, parfois impulsifs ?

oui non nsp

Organisation de son travail :

Sait-il (elle) gérer désormais son temps de travail et son temps de loisirs ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>	<i>nsp</i>
Diriez-vous qu'il (elle) est plus efficace dans l'urgence ?	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>		
Est-il (elle) stressé (e) par la quantité de travail à effectuer ?	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>		
Travaille-t-il (elle) de préférence tard le soir ?	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>		
Travaille-t-il (elle) de préférence seul (e) ?	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>		
Travaille-t-il (elle) en groupe ?	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>		
Privilégie-t-il (elle) les projets (TP, exposé ...) aux cours ?	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>		
Accepte-t-il (elle) de l'aide ou des conseils facilement ?	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>		
Gère-t-il (elle) son espace de travail (lieu, ambiance, travaille en groupe)	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>		
Met-il (elle) en place ses propres méthodes de travail ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>	<i>nsp</i>
Sait-il (elle) organiser son temps de travail ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>	<i>nsp</i>
Utilise-t-il (elle) l'ordinateur en tant qu'outil de travail ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>	<i>nsp</i>
Est-il (elle) désordonné (e) ?	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>		
Si désordonné (e), pensez-vous qu'il (elle) puisse être organisé (e) dans son désordre ?	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>		

Relation avec ses enseignants :

Favorise-t-il (elle) l'échange, la communication avec ses enseignants en général ?	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>	
Respecte-t-il (elle) la différence chez son enseignant ?	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>	
Devez-vous intervenir auprès des enseignants ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>
Emet-il (elle), en général, des propos négatifs sur ses enseignants ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>
Si le cours n'est pas conforme à ses besoins, cherche-t-il (elle) à compenser par lui (elle)-même ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>

Acceptation de ses résultats :

Considère-t-il (elle) la « Note » comme un salaire ?	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
--	------------	------------	------------

Ses résultats sont-ils source de stress de sa part ? **oui** non nsp

Les bons résultats scolaires sont-ils prépondérants dans la relation que vous avez avec votre enfant ? **oui** non nsp

Si la note ne le (la) satisfait pas, cherche-t-il (elle) à en comprendre la raison ?

Jamais **Parfois** **Fréquemment** **Très souvent**

Si oui, quelle est l'origine du problème selon lui :

· Cours mal appris **oui** non nsp

· Cours mal compris **oui** non nsp

· Hors-sujet **oui** non nsp

· Non compréhension de la consigne **oui** non nsp

· Stress et précipitation (ex. erreurs de calcul ...)

· Non-respect des méthodes attendues **oui** non nsp

Selon vous un mauvais résultat est dû à :

· Cours mal appris **oui** non nsp

· Cours mal compris **oui** non nsp

· Hors-sujet **oui** non nsp

· Non compréhension de la consigne **oui** non nsp

· Stress et précipitation (ex. erreurs de calcul ...)

· Non-respect des méthodes attendues **oui** non nsp

Met-il (elle) en place des moyens spécifiques pour chercher à améliorer ses résultats ?

Jamais **Parfois** **Fréquemment** **Très souvent**

Est-il (elle) facilement abattu par ses résultats ?

Jamais **Parfois** **Fréquemment** **Très souvent**

Rejette-t-il (elle) sa déception du résultat sur l'enseignant ?

Jamais **Parfois** **Fréquemment** **Très souvent**

Orientation :

Se projette-t-il (elle) dans un futur social (métier) ? **oui** non nsp

Vit-il (elle) dans le présent ? **oui** non nsp

Est-il (elle) satisfait (e) de son orientation scolaire ? **oui** non nsp

Est-il (elle) compétitif (ve) vis-à-vis de ses pairs ? **oui** non nsp

Privilégie-t-il (elle) les métiers d'argent ? **oui** non nsp

Favorise-t-il (elle) le travail en équipe dans son orientation ? **oui** non nsp

Favorise-t-il (elle) l'humanitaire dans son orientation ? **oui** non nsp

Vise-t-il (elle) les « meilleures » sections ? **oui** non nsp

4/ Relations parents-enfants

Respecte-t-il les règles de vie que vous avez établies ? **oui** non nsp

Parmi les qualités suivantes, lesquelles s'appliqueraient à votre enfant :

· Politesse **oui** non nsp

· Ambition **oui** non nsp

· Générosité **oui** non nsp

· Curiosité d'esprit **oui** non nsp

· Travail **oui** non nsp

· Efficacité **oui** non nsp

· Respect des autres **oui** non nsp

· Obéissance **oui** non nsp

· Honnêteté	oui	non	nsp
· Indépendance			
· Persévérance	oui	non	nsp
	oui	non	nsp

Parmi les principes éducatifs suivants lesquels vous paraissent vraiment essentiels :

· Faire confiance	oui	non	nsp
· Récompenser	oui	non	nsp
· Favoriser le dialogue	oui	non	nsp
· Punir	oui	non	nsp
· Donner l'exemple	oui	non	nsp
· Encadrer avec souplesse	oui	non	nsp
· Avoir une discipline stricte	oui	non	nsp
· Laisser beaucoup de liberté	oui	non	nsp
· S'adapter à chaque enfant	oui	non	nsp
· Surveiller ce qu'il fait	oui	non	nsp
· Responsabiliser	oui	non	nsp
· Préserver des mauvaises fréquentations	oui	non	nsp

Comment comprenez-vous la notion de jugement ?

· Porter un regard critique sur l'Autre	oui	non	nsp
· Etre capable de formuler une pensée précise sur un sujet particulier	oui	non	nsp
· Développer ses capacités intellectuelles	oui	non	nsp
· Evaluer et/ou punir	oui	non	nsp
· Exprimer ses opinions	oui	non	nsp
· Porter un regard critique sur le monde	oui	non	nsp

Le Profil Pédagogique et donc la Gestion Mentale a-t-il fait évoluer votre conception éducative ?

oui **non** **nsp**

Si oui, parmi les termes suivants, le ou lesquels caractériseraient au mieux votre compréhension de la Gestion Mentale, en tant que parents ?

· Eclairage	oui	non	nsp
· Compréhension	oui	non	nsp
· Accompagnement	oui	non	nsp
· Orientation	oui	non	nsp
· Pédagogie scolaire	oui	non	nsp
· Connaissance de soi	oui	non	nsp
· Connaissance de l'Autre	oui	non	nsp
· Respect de l'Autre	oui	non	nsp
· Autres :			

Si oui, comment qualifieriez-vous son impacte dans vos relations avec votre enfant ?

Excellente **Bonne** *Moyenne* *Mauvaise* *Fluctuante* *nsp*

En vous remerciant encore pour le temps que vous avez bien voulu accorder à cette enquête !

Annexe recherche cas 1.3 ENQUETE : ADOLESCENTS

Présentation du projet :

Peux-tu remplir ce questionnaire qui s'inscrit dans un travail de recherche sur l'aide que la Gestion Mentale peut apporter au jeune présentant un Haut Potentiel Intellectuel (HPI) ? Ton témoignage devrait permettre de donner quelques pistes de réponse, notamment aux questions suivantes :

1/ Quel est l'apport de cette pédagogie sur ta connaissance de toi ; que ce soit au niveau de tes processus intellectuels comme sur celui de ta motivation. T'a-t-elle aidé à mieux comprendre tes spécificités ? Peux-tu désormais mieux gérer tes facultés ?

2/ Quel est l'impact de cette pédagogie au niveau de ton entourage en termes de comportements mais aussi au niveau de la communication parents /enfants ?

3/ Enfin qu'en est-il de ton intégration scolaire ? Es-tu aujourd'hui plus confiant (e) dans la gestion de tes méthodes de travail ? Arrives-tu mieux à accepter les règles et les savoirs faire ou savoirs être du système scolaire ? Cela a-t-il eu des conséquences positives sur tes résultats scolaires ou sur ton insertion dans un groupe, une classe ?

Ce questionnaire passe en revue deux axes principaux :

1. Tu es venu me voir deux fois, en séance d'une heure, pour effectuer ce travail sur toi-même. J'aimerais avoir ton retour sur nos échanges à travers tes réponses à ce questionnaire.
2. S'il y a lieu, dans tes relations avec tes parents, tes frères et/ou tes sœurs, as-tu noté une évolution, des changements ? J'aimerais aussi s'avoir si ce Profil Pédagogique a pu t'aider sur un plan scolaire au niveau de tes apprentissages, ou/et sur un plan social avec tes camarades et tes enseignants.

Ce questionnaire va être exploité dans une étude de cas :

Il vient en complément d'autres données recueillies au cours de ton Profil Pédagogique. Parallèlement, sur les mêmes thématiques, tes parents devront répondre à leur propre questionnaire. Il est important que tu le remplisses personnellement et avec rigueur, sans chercher à valoriser les acquis, ni omettre les limites de ce Profil Pédagogique.

Répondre à ce questionnaire devrait te prendre une vingtaine de minutes.

Il a été conçu de telle façon que tu puisses le remplir directement sur écran, en surlignant tes réponses (cf. icône de ta barre d'outils). Quelques questions exigent cependant des réponses plus précises et personnelles.

Il est à retourner à l'adresse suivante : carole.bommart@noos.fr

Tu peux aussi, si tu préfères, imprimer une version papier, la remplir et me la scanner.

Le traitement des données recueillies et leur utilisation dans le cadre du mémoire sera anonyme et respectera les critères de confidentialité propres à tous les travaux en lien avec la recherche universitaire.

Le résultat de ce travail fera l'objet d'une communication écrite et d'une soutenance publique à l'Université de Rouen. Je te transmettrai le lien internet qui te permettra de consulter le mémoire. **Il est certain que la validité des résultats de ce travail dépend de tes réponses. Je te remercie donc chaleureusement pour ta participation à ce projet.**

QUESTIONNAIRE

Nom et prénom : Cas 1

Sexe¹ : **M** **F**

Age : 17 ans (1997)

¹Rappel : surligne les réponses qui te correspondent tout au long de ce questionnaire.

I/ PROFIL PEDAGOGIQUE

1/ Processus intellectuels

Perception :

Quelle est ta dominante perceptive ?

	Auditive/Verbale	<i>Mouvement</i>	<i>Visuelle</i>	<i>nsp</i> ²
Sais-tu la gérer de façon efficace ?	oui	<i>non</i>	<i>nsp</i>	

²nsp : ne sait pas

Evocation mentale :

Dans un 1^{er} temps, sous quelle forme ta pensée fait-elle revenir tes souvenirs ?

	Auditive/Verbale	<i>Mouvement</i>	<i>Visuelle</i>	<i>nsp</i>
Utilises-tu des outils de travail adaptés à cette dominante (ex. logiciel de mapping ...) ?	oui	<i>non</i>	<i>nsp</i>	
Privilégies-tu ton imaginaire au niveau des raisonnements plus complexes ?	oui	<i>non</i>	<i>nsp</i>	
Es-tu particulièrement logique au niveau de tes raisonnements ?	oui	non	<i>nsp</i>	

Apprentissages et réutilisation :

Peux-tu faire plusieurs choses à la fois sans que cela nuise à la qualité de ta production écrite ou orale ?

	oui	non	<i>nsp</i>
Es-tu très précis (e) et complet (e) dans ta description des objets observés ?	oui	non	<i>nsp</i>

As-tu l'impression que tu es trop rapide lorsque tu enregistres une perception mentalement ?

	oui	<i>non</i>	<i>nsp</i>
Selon toi, as-tu une bonne mémoire ?	oui	<i>non</i>	<i>nsp</i>

Comment gères-tu ta mémorisation ?

- Par cœur **oui** *non* *nsp*
- Schématisation visuelle **oui** **non** *nsp*
- Enregistrement audio **oui** *non* *nsp*

Réutilises-tu tes acquis mémorisés ?	oui	<i>non</i>	<i>nsp</i>
--------------------------------------	------------	------------	------------

As-tu des difficultés de compréhension dans le système scolaire ?	oui	<i>non</i>	<i>nsp</i>
---	------------	------------	------------

Demandes-tu de l'aide dans ce domaine en cas de non compréhension ?	oui	<i>non</i>	<i>nsp</i>
---	------------	------------	------------

De quel type d'aide aurais-tu besoin pour comprendre ? :

- Souhaites-tu avoir la méthode à respecter en 1^{er} **oui** *non* *nsp*
- Souhaites-tu qu'on te définisse les mots de la consigne ? **oui** *non* *nsp*
- As-tu besoin de l'origine de la règle ou de la formule pour en comprendre l'usage dans l'exercice ? **oui** *non* *nsp*

· As-tu besoin de références déjà existantes, de « déjà » vu pour comprendre ?	non	<i>sp</i>
· Dis-tu solutionner tes erreurs de compréhension en 1 ^{er} ?	non	<i>sp</i>
As-tu l'impression de ne pas toujours comprendre les règles ou les consignes ?	<i>oui</i>	non nsp
As-tu tendance à te mécaniser (par cœur ou systématisation de la procédure) si tu ne comprends pas une règle ?	<i>oui</i>	non nsp
Rencontres-tu des difficultés de rédaction ?	oui	<i>non nsp</i>
Tes enseignants relèvent-ils en général des problèmes de méthode dans tes copie ?	oui	<i>non nsp</i>
As-tu du mal à élaborer un raisonnement dans tes copies bien que tu aies compris ?	oui	<i>non nsp</i>
As-tu du mal à organiser tes idées dans une copie ?	<i>oui</i>	non nsp
As-tu des difficultés pour développer ta pensée bien que le résultat soit juste ?	<i>oui</i>	non nsp
En général, tes raisonnements sont-ils très originaux ?	<i>oui</i>	non nsp
As-tu beaucoup d'humour ?	oui	<i>non nsp</i>
As-tu tendance à utiliser une formule ou une règle autre que celle en lien avec le chapitre que tu as étudié ?	oui	<i>non nsp</i>
T'est-il souvent reproché d'être « hors sujet », de mettre dans tes copies des connaissances justes mais sans rapport avec le sujet ?	oui	<i>non nsp</i>
T'arrive-t-il d'être confus (e) dans tes propos ?	oui	<i>non nsp</i>
T'arrive-t-il d'avoir du mal à te limiter dans tes connaissances pour répondre à une question précise ?	<i>oui</i>	non nsp
Préfères-tu travailler sur un projet personnel ?	oui	<i>non nsp</i>
Es-tu plus impliqué (e) si le sujet est libre ?	oui	<i>non nsp</i>
Recherches-tu l'originalité ou la nouveauté dans tes productions ?	<i>oui</i>	non nsp

2/ Sens et motivation

Lorsque tu es confronté (e) à une règle (grammaire, mathématiques ...), du vocabulaire, en recherches-tu l'origine ou l'étymologie ?

	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	Fréquemment	<i>Très souvent</i>
Es-tu plutôt intéressé (e) par l'usage de la règle, sa manipulation et son fonctionnement dans un exercice ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	Fréquemment	<i>Très souvent</i>
Préfères-tu avoir un cours très structuré ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	Fréquemment	Très souvent
T'intéresses-tu plus particulièrement aux causes des phénomènes observés ou des évènements ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	Fréquemment	<i>Très souvent</i>
Préfères-tu faire les exercices en 1 ^{er} avant d'apprendre une règle ou une leçon ?	<i>Jamais</i>	Parfois	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>
As-tu besoin de ficher ou schématiser ton cours pour l'apprendre ?	Jamais	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>
Te contentes-tu d'apprendre les leçons ?	<i>Jamais</i>	Parfois	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>
Fais-tu beaucoup d'exercices supplémentaires pour t'entraîner ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	Fréquemment	<i>Très souvent</i>
Dans une activité orale, intervient-tu systématiquement ; tu ne peux pas t'en empêcher ?	Jamais	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>

Acceptes-tu facilement d'être aidé (e) ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>
Es-tu très observateur (trice) des autres ou des événements, sans forcément interagir ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>
As-tu en général besoin de te comparer aux autres ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>
Le rang est-il plus important pour toi que le score ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>
Te mets-tu seul(e) sous pression pour améliorer tes résultats et progresser ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>
Es-tu sans cesse, quel que soit ton activité, à vouloir réaliser quelques chose d'inhabituel, d'original ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>
Cherches-tu à construire des théories sur tout ce qui t'interpelle ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>
Te projettes-tu dans l'avenir ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>
Es-tu intuitif (ve), vas-tu droit au résultat ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>
Ne te motives-tu que lorsque tu envisages un objectif particulier ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>
As-tu du mal à prendre une décision ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>
Referas-tu un devoir perdu ou égaré ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>
N'es-tu efficace que dans l'urgence ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>
Le « stress » est-il envahissant, réduisant tes capacités ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>
En général, tes raisonnements se construisent-ils sur les détails ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>
Apprends-tu de tes erreurs ou de celles des autres ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>
Favorises-tu le tri par élimination pour arriver à une solution ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>
En général, privilégies-tu les associations d'idées pour développer ta pensée ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>
Es-tu plutôt critique sur toi-même et sur les autres ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>
Construis-tu ton raisonnement progressivement, par étapes ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>
Depuis ton enfance, t'intéresses-tu plutôt à la manipulation des objets (ex. lego, tutoriel ...)?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>
Es-tu curieux (se) du comportement humain ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>
As-tu besoin d'apprendre une leçon avec quelqu'un, est-ce plus facile, plus rapide ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>
Travailles-tu de préférence « au milieu du salon » ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>
As-tu besoin de solitude ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>
Es-tu très indépendant ; apprends-tu seul dans un livre ou sur le net ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>

Recherches-tu le dialogue avec l'Autre, les rencontres te motivent-elles ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>
Dans ta vie de tous les jours, respectes-tu les consignes à la lettre ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>
Fais-tu souvent du hors-sujet sur une consigne alors que ta production reste de qualité ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>
As-tu tendance à exagérer, ou à améliorer la réalité dans tes propos ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>
Es-tu rigoureux (se) dans tes productions ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>
Privilégies-tu le débat pour avoir le dernier mot avec tes proches et tes amis?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>
Aimes-tu faire des hypothèses sur ce qui pourrait-être ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>

II/ TOI, AUJOURD'HUI

1/ Comportement général et social

Personnalité :

Comment définirais-tu globalement ton tempérament aujourd'hui?

· Extraverti	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
· Introverti	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>

Sur le plan émotionnel, es-tu aujourd'hui plutôt :

· Hypersensible	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
· Normalement sensible	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
· Moins sensible que la moyenne	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>

Sur le plan affectif, penses-tu être épanoui (e) ?

oui non nsp

Sais-tu exprimer tes besoins affectifs ?

oui non nsp

As-tu une bonne estime de toi ?

Excellente bonne moyenne mauvaise fluctuante nsp

Si mauvaise, tes parents, ton entourage scolaire et/ou tes amis en ont-ils conscience ?

oui non nsp

As-tu besoin d'être aimé(e) ?

oui non nsp

Socialisation :

Dans ton rapport aux autres, es-tu aujourd'hui touché (e) par leurs problèmes ?

oui non nsp

Montres-tu une forte empathie* vis-à-vis de l'Autre ?

oui non nsp

As-tu de bonnes capacités relationnelles ?

oui non nsp

A ton avis, as-tu su te faire des amis qui te correspondent ?

oui non nsp

Tes amis te connaissent-ils vraiment ?

oui non nsp

As-tu des difficultés à t'intégrer dans les groupes ?

oui non nsp

Peux-tu t'intégrer dans un groupe en restant toi-même ?

oui non nsp

Te sens-tu en décalage avec les autres ?

oui non nsp

Es-tu exigeant (e) dans tes relations avec les autres ?

oui non nsp

As-tu des amis ?

Aucun

Quelques-uns

Beaucoup

*L'empathie est une notion désignant la compréhension des sentiments et des émotions d'un autre individu. Plus généralement, elle permet de se mettre « à la place de l'autre ».

2/Style de vie

Activité au quotidien :

As-tu « plus d'énergie » que la moyenne	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
Es-tu plutôt du genre « hyperactif »	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
Es-tu plutôt du genre « méditatif »	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
As-tu besoin de changements réguliers dans tes activités ?	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>surtout pas</i>
	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>

Activité physique et hygiène de vie :

Fais-tu du sport régulièrement ?	<i>oui</i>	<i>non</i>	
Si oui, nombre d'heures par semaine :			
Quel genre de sport fais-tu ? :			
· Sport de fond (course, natation, vélo ...)	<i>oui</i>	<i>non</i>	
· Sports à sensations et/ou dangereux	<i>oui</i>	<i>non</i>	
· Sports de jeu (ex. tennis), ou d'équipe	<i>oui</i>	<i>non</i>	
· Arts martiaux (escrime, judo, karaté ...)	<i>oui</i>	<i>non</i>	
· Activité sportive de type yoga, taï-chi, chi-qong	<i>oui</i>	<i>non</i>	
Es-tu passionné(e) par un sport ?	<i>oui</i>	<i>non</i>	
Si oui lequel ? :			
Niveau acquis dans ce sport	<i>Excellent</i>	<i>Bon</i>	<i>Moyen</i>
			<i>nsp</i>

Activité créatrice :

Pratiques-tu une activité artistique ?	<i>oui</i>	<i>non</i>	
Si oui, laquelle ? :			
Niveau dans l'activité	<i>Excellent</i>	<i>Bon</i>	<i>Moyen</i>
			<i>nsp</i>
La pratiques-tu en autodidacte ?	<i>oui</i>	<i>non</i>	
Rédiges-tu des textes régulièrement (poèmes, essais, roman...)	<i>oui</i>	<i>non</i>	
Inventes-tu des choses (bricolages, théories inédites etc) ?	<i>oui</i>	<i>non</i>	
Es-tu créatif (ve) dans ta vie de tous les jours ?	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>

Activité socio-culturelle :

Es-tu actif (ve) dans une association ?	<i>oui</i>	<i>non</i>	
Si oui la ou lesquelles ? :			
Degré d'implication	<i>Excellent</i>	<i>Bon</i>	<i>Moyen</i>
			<i>nsp</i>
Pratiques-tu des jeux de société (échecs, ludothèque ...) ?	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
Si oui, le ou lesquels ? :			
Degré d'implication	<i>Excellent</i>	<i>Bon</i>	<i>Moyen</i>
			<i>nsp</i>

3/ Autonomie scolaire

Activité intellectuelle :

Aimes-tu apprendre de nouvelles choses ?	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
As-tu des difficultés à te décider ?	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
Es-tu naturellement curieux (se) ?	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
Pour te sentir bien, as-tu besoin de stimulation intellectuelle ?	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>

Es-tu plutôt passif ?		<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
Es-tu désinvesti sur le plan scolaire ?		<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
Recherches-tu des informations complémentaires à la maison (culturelles, sociales ou scientifiques) ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>
Si oui, par quel biais ?				
· Echanges avec l'adulte		<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
· Livres		<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
· Nouvelles technologies		<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
Aimes-tu analyser les situations ?		<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
Es-tu très intuitif (ve), tes choix sont-ils rapides, parfois impulsifs ?		<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>

Organisation de ton travail :

Sais-tu gérer désormais ton temps de travail et ton temps de loisirs ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>
Es-tu plus efficace dans l'urgence ?			<i>oui</i>	<i>non</i>
Es-tu souvent stressé (e) ou bloqué (e) par la quantité de travail à effectuer ?			<i>oui</i>	<i>non</i>
Travailles-tu de préférence tard le soir ?			<i>oui</i>	<i>non</i>
Travailles-tu de préférence seul (e) ?			<i>oui</i>	<i>non</i>
Préfères-tu travailler en groupe ?			<i>oui</i>	<i>non</i>
Privilégies-tu les projets (TP, exposé ...) aux cours ?			<i>oui</i>	<i>non</i>
Acceptes-tu de l'aide ou des conseils facilement ?			<i>oui</i>	<i>non</i>
Gères-tu ton espace de travail (lieu, ambiance, travaille en groupe)			<i>oui</i>	<i>non</i>
Mets-tu en place tes propres méthodes de travail ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>
Sais-tu organiser ton temps de travail ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>
Utilises-tu ton ordinateur en tant qu'outil de travail ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>
Es-tu désordonné (e) ?			<i>oui</i>	<i>non</i>
Si oui, penses-tu être organisé (e) dans ton désordre ?			<i>oui</i>	<i>non</i>

Relation avec tes enseignants :

Vas-tu en général au-devant de tes enseignants ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>
Respectes-tu la différence chez ton enseignant ?			<i>oui</i>	<i>non</i>
Tes parents doivent-ils intervenir auprès de tes enseignants ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>
Emets-tu des propos négatifs sur tes enseignants ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>
Si le cours n'est pas conforme à tes besoins, en recherches-tu un autre ailleurs (net, livre, amis) ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>

Acceptation de tes résultats :

Considères-tu la « Note » comme ton salaire ?		<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
Tes résultats sont-ils une source de stress pour toi ?		<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
Les bons résultats scolaires sont-ils prépondérants dans la relation que tu as avec tes parents ?		<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>

Si la note ne te satisfait pas, cherches-tu à comprendre les causes de cette note?

	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>
Si oui, quelle est l'origine du problème selon toi :				
· Cours mal appris			<i>oui</i>	<i>non nsp</i>
· Cours mal compris			<i>oui</i>	<i>non nsp</i>
· Hors-sujet			<i>oui</i>	<i>non nsp</i>
· Non compréhension de la consigne			<i>oui</i>	<i>non nsp</i>
· Stress et précipitation (ex. erreurs de calcul ...)			<i>oui</i>	<i>non nsp</i>
· Non-respect des méthodes attendues			<i>oui</i>	<i>non nsp</i>

Selon toi un mauvais résultat est dû à :

· Cours mal appris			<i>oui</i>	<i>non nsp</i>
· Cours mal compris			<i>oui</i>	<i>non nsp</i>
· Hors-sujet			<i>oui</i>	<i>non nsp</i>
· Non compréhension de la consigne			<i>oui</i>	<i>non nsp</i>
· Stress et précipitation (ex. erreurs de calcul ...)			<i>oui</i>	<i>non nsp</i>
· Non-respect des méthodes attendues			<i>oui</i>	<i>non nsp</i>

Mets-tu en place de nouveaux moyens pour améliorer tes résultats ?

	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>
Es-tu toujours facilement abattu par tes résultats ?				

Rejettes-tu ta déception du résultat sur l'enseignant ou le système scolaire?

	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>

Orientation :

Te projettes-tu dans le futur (métier) ?	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
Vis-tu plutôt au présent ?	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
Es-tu satisfait (e) de ton orientation scolaire ?	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
Es-tu compétitif (ve) vis-à-vis de tes pairs ?	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
Privilégies-tu les métiers d'argent ?	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
Favoriserais-tu le travail en équipe dans ton orientation ?	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
Favoriserais-tu l'humanitaire dans ton orientation ?	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
Vises-tu les « meilleures » sections ?	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>

4/ Relations parents-enfants

Respectes-tu les règles de vie établies par tes parents ? *oui non nsp*

Parmi les qualités suivantes, lesquelles sont les plus importantes pour toi ? :

· Politesse	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
· Ambition	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
· Générosité	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
· Curiosité d'esprit	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
· Travail	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
· Efficacité	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
· Respect des autres	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
· Obéissance	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
· Honnêteté	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
· Indépendance	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
· Persévérance	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>

Parmi les principes éducatifs suivants lesquels te paraissent vraiment essentiels :

· Faire confiance	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
· Récompenser	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
· Favoriser le dialogue	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
· Punir	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
· Donner l'exemple	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
· Encadrer avec souplesse	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
· Avoir une discipline stricte	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
· Laisser beaucoup de liberté	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
· S'adapter à chaque enfant	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
· Surveiller ce qu'il fait	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
· Responsabiliser	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
· Préserver des mauvaises fréquentations	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>

Comment comprends-tu la notion de jugement ?

· Porter un regard critique sur l'Autre	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
· Etre capable de formuler une pensée précise sur un sujet particulier	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
· Développer ses capacités intellectuelles	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
· Evaluer et/ou punir	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
· Porter un regard critique sur le monde	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>

Le Profil Pédagogique a-t-il fait évoluer ta connaissance de ton fonctionnement personnel ?

oui non nsp

Si oui, parmi les termes suivants, le ou lesquels caractériseraient au mieux ton expérience de la Gestion Mentale ?

· Eclairage	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
· Compréhension	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
· Accompagnement	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
· Orientation	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
· Pédagogie scolaire	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
· Connaissance de Soi	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
· Connaissance de l'Autre	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
· Respect de l'Autre	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
· Autres :			

Si oui, comment qualifierais-tu cette découverte de soi ?

Excellente Bonne Moyenne Mauvaise Fluctuante nsp

Encore merci pour ta participation !

M

Psychologue

DESS de psychologie de l'enfant et de l'adolescent

64, rue de la Paroisse

78000 Versailles

Tél : 01.39.51.52.29

N° de SIRET : 485 012 728 000 13

COMPTE RENDU DU WISC IV

Annexe recherche Cas 1.4

NOM : Cas 1
 Prénom : Marc
 Né(e) le : 18/05/1997

Classe : 5ème
 Date du test : 02/07/2010
 Age : 13 ans

EVALUATION DES APTITUDES INTELLECTUELLES

Test : Echelle d'Intelligence de Wechsler pour Enfants, quatrième version, ou WISC-IV

PROFIL DES NOTES STANDARD

Indice de compréhension verbale : 138

Notes	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19
	faible				limite				normal			supérieur			très supérieur				
Similitudes														X					
Vocabulaire																		X	
Compréhension verbale																		X	

Indice de raisonnement perceptif : 114

Notes	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19
	faible				limite				normal			supérieur			très supérieur				
Cubes												X							
Identification de concepts													X						
Matrices														X					

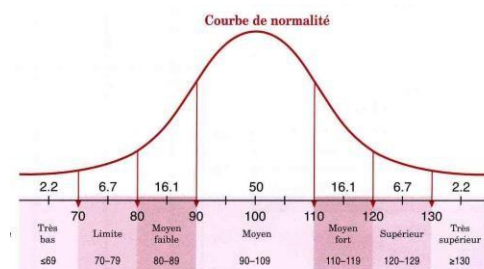
Indice de mémoire de travail : 127

Notes	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19
	faible				limite				normal			supérieur			très supérieur				
Mémoire des chiffres															X				
Arithmétique														X					

Indice de vitesse de traitement : 69

Notes	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19
	faible			limite				normal			supérieur			très supérieur					
Code			X																
Symboles				X															

Résultat global : « 118 » : Ce résultat est à considérer avec réserve dans la mesure où il est chuté par les épreuves de vitesse de traitement et de raisonnement perceptif. Il n'est donc qu'un indicateur.



Le QI normal moyen se situe entre 90 et 109 pour 50% de la population. 16,1% de la population obtient entre 110 à 119, 6,7% entre 120 et 129 et 2,2% de la population a un QI supérieur à 130 et seulement 0,1% à 147.

ANALYSE DESCRIPTIVE DES SUBTESTS

1 - Subtests de compréhension verbale :

Chaque épreuve est notée sur 19 points.

Similitudes : Note : 14

Des paires de mots sont présentées oralement, l'enfant doit trouver la similitude entre deux objets ou deux concepts proposés. Ce subtest est conçu pour évaluer le raisonnement verbal et la formation de concepts. Il fait également appel à la compréhension auditive, à la mémoire, à l'expression verbale et à la faculté de distinguer entre les éléments essentiels et ceux qui ne le sont pas.

Vocabulaire : Note : 17

L'enfant donne des définitions de mots. Ce subtest est conçu pour évaluer la connaissance du lexique et la formation de concepts verbaux. Il mesure également les bases de connaissances, la capacité à apprendre, la mémoire à long terme et le niveau de développement du langage.

Compréhension : Note : 17

L'enfant répond aux questions à partir de ce qu'il comprend de principes généraux et de situations sociales. Ce subtest évalue le raisonnement verbal, la conceptualisation, la capacité à utiliser des expériences antérieures, la compréhension et l'expression verbales, et la capacité

à expliquer des situations pratiques. Il fait également référence aux connaissances des conventions comportementales, des normes sociales, ainsi qu'à la maturité.

2 - Subtests de Raisonnement Perceptif :

Chaque épreuve est notée sur 19 points.

Cubes : Note : 12

L'enfant utilise des cubes bicolores pour reproduire une construction, en un temps déterminé, à partir d'un modèle. Ce subtest est conçu pour évaluer la capacité à analyser et à synthétiser des stimuli visuels abstraits. Il implique également la formation de concepts non verbaux, la perception et l'organisation visuelles, les processus simultanés, **la coordination visuomotrice**, l'apprentissage et la capacité à distinguer la figure du fond dans les stimuli visuels.

Chez les jeunes enfants, ce test fait autant appel à l'observation visuelle et à la capacité de comparaison qu'à l'aptitude à combiner les processus visuels et moteurs.

Identification de Concepts : Note : 13

On présente à l'enfant des images sur deux ou trois rangées. Il doit choisir une image dans chaque rangée afin de constituer un groupe s'articulant autour d'un concept commun. Ce subtest est conçu pour évaluer l'aptitude au raisonnement catégoriel et au raisonnement abstrait.

Matrices : Note : 11

L'enfant observe une matrice incomplète et sélectionne la partie manquante parmi cinq possibilités de réponse. Ce subtest est reconnu comme une bonne mesure de l'intelligence fluide et générale. Ce subtest permet d'évaluer le traitement de l'information visuelle et des capacités de raisonnement abstrait. Il fait appel à la classification, au raisonnement analogique et au raisonnement sur des séries. Les tâches de raisonnement sur les matrices sont relativement indépendantes de la culture et du langage et ne demandent aucune manipulation.

3 – Subtests de mémoire de Travail :

Chaque épreuve est notée sur 19 points.

Mémoire des Chiffres : Note : 15

Ce subtest est composé de deux parties : Mémoire des chiffres en ordre direct et Mémoire des chiffres en ordre inverse. On lit à l'enfant des séries de chiffres qu'il doit répéter dans le même ordre et ensuite, pour la partie ordre inverse, il répète les chiffres dans l'ordre inverse.

Ce subtest est conçu pour évaluer la mémoire auditive à court terme, les capacités de séquençage, l'attention et la concentration. La tâche de Mémoire des chiffres en ordre direct fait appel à la mémoire et à l'apprentissage « par cœur », à l'attention, à l'encodage et au traitement auditif. La tâche de Mémoire des Chiffres en ordre inverse implique la mémoire de travail, la transformation de l'information, la manipulation mentale et la représentation visuospatiale. Le passage de la tâche de répétition de chiffres en ordre direct vers la répétition de chiffres en ordre inverse exige de la flexibilité cognitive et de la vivacité intellectuelle.

Séquences Lettres-Chiffres : Note : 14

On lit une séquence de lettres et de chiffres et l'enfant doit restituer, en commençant par les chiffres en ordre croissant, puis les lettres en ordre alphabétique. Ce subtest sollicite le

séquençage, la capacité à manipuler mentalement, l'attention, la mémoire auditive à court terme, les représentations visuospatiales et la vitesse de traitement.

4 – Subtests de Vitesse de Traitement :

Code et Symbole sont deux tests écrits. Chaque épreuve est notée sur 19 points.

Code : Note : 3

L'enfant copie des symboles appariés à des formes géométriques simples ou à des chiffres. En utilisant un code, il dessine chaque symbole dans la case correspondante, dans un temps limité. En plus de la vitesse de traitement, le subtest évalue mémoire à court terme, la capacité d'apprentissage, la perception visuelle, **la coordination visuomotrice**, la capacité de balayage visuel, la flexibilité cognitive, l'attention et la motivation.

Symboles : Note : 5

Dans un temps limité, l'enfant observe un ou deux symboles isolés et une série de trois ou cinq symboles. En cochant la case appropriée, il indique si, oui ou non, il retrouve le ou les symboles isolés dans la série. En plus de la vitesse de traitement, ce subtest fait appel à la mémoire visuelle à court terme, à **la coordination visuomotrice**, à la flexibilité cognitive, à la **discrimination visuelle**, à la concentration, l'organisation perceptive et les aptitudes à anticiper et à apprendre.

➤ Conclusion

Anamnèse :

Cas 1 est scolarisé en classe de 5ème. Il a toujours obtenu des résultats scolaires irréguliers. Il investit peu sa scolarité et n'aime pas trop travailler. A la maison, il adore bricoler et réalise des montages impressionnants. Il invente des objets avec beaucoup de créativité et d'ingéniosité.

Il est passionné d'informatique et s'amuse à programmer des jeux. Sur le plan graphique, il a toujours été très lent et maladroit. Dès le CE1, il a entamé un suivi en psychomotricité pendant 1 an 1/2. En CM1, il a effectué une rééducation en graphothérapie. Ses difficultés scolaires et sa lenteur graphique ont ébranlé son estime de lui. De ce fait, un suivi psychologique a été mis en place. Il s'est depuis beaucoup épanoui.

C'est son professeur principal qui a suggéré qu'il était peut-être dyspraxique en raison de sa lenteur à l'écrit et de son écriture. Sur le plan moteur, Cas 1 a eu des difficultés pour lasser ses chaussures et pour s'habiller. Il déteste dessiner.

C'est par ailleurs un jeune garçon sociable qui est très apprécié pour ses qualités humaines et sa générosité.

Le bilan est effectué à la demande du Dr Buissonnière. Un bilan en psychomotricité a été effectué. Il a mis en évidence des troubles praxiques et de grosses difficultés de motricité fine.

Déroulement du WISC :

Cas 1 reste très concentré et très calme tout au long du test (1H10mn). Il prend beaucoup de plaisir à réfléchir et à trouver les bonnes réponses. Il a un réel plaisir intellectuel.

Il est très à l'aise à l'oral et met en avant ses connaissances dans les épreuves verbales. Il a également une excellente mémoire auditive à court terme. Il manipule mentalement des chiffres avec aisance et fluidité.

Il est extrêmement lent et maladroit dans les deux épreuves écrites de vitesse de traitement.

Analyse des résultats :

Cas 1 obtient un QI global moyen fort de 118. Ce QI n'est qu'un indicateur car il est fortement chuté par les deux épreuves de vitesse de traitement. Par ailleurs, Cas 1 obtient des résultats brillants qui mettent en évidence sa précocité verbale. Ses performances sont donc très hétérogènes. Ses notes vont de 3 à 17. Il a fortement échoué les deux épreuves de vitesse de traitement (code et symboles). Il existe également un écart significatif entre le raisonnement verbal et perceptif (écart de 24 points). Cet écart met en évidence une dysharmonie cognitive qui est liée à ses troubles praxiques. Son QI global est donc à considérer avec réserve et précaution.

Il obtient un indice de Compréhension Verbale de 138. Cet excellent résultat met en avant ses aptitudes au raisonnement, à la compréhension et à la conceptualisation. Il s'exprime avec aisance et a une excellente culture générale. Il est très précis dans ses définitions. Il a également une large culture et une grande maturité sociale (épreuve de compréhension). Cas 1 maîtrise de nombreux thèmes d'actualité.

Cas 1 obtient un indice de raisonnement perceptif de 114. Ce résultat montre ses compétences et aptitudes de raisonnement perceptif. Il a une bonne logique mathématique : il analyse et synthétise des stimuli abstraits complexes. Aux cubes, il est déstabilisé par la couleur des figures. Il inverse parfois les figures par la couleur. Il réussit toutes les figures. Il obtient un résultat moyen car il est assez lent dans la coordination visuomotrice. Cependant, cette épreuve met en avant ses aptitudes d'organisation spatiale. En identification de concepts, il met en avant ses aptitudes de catégorisation et sa culture générale.

Il obtient un indice de Mémoire de Travail de 12. Sa mémoire de travail, ses aptitudes de concentration et d'attention sont excellentes. A l'épreuve de mémoire des chiffres, il mémorise en ordre direct les 9 chiffres et 6 chiffres en ordre inverse. Il obtient également un bon résultat séquences lettres chiffres. Il est très à l'aise dans la manipulation mentale des chiffres.

Il obtient un indice de Vitesse de Traitement de 69. Il est extrêmement lent et maladroit à l'écrit. Cas 1 semble avoir beaucoup de mal à discriminer visuellement les symboles. Il a certainement également des difficultés de coordination visuographique. Ce faible résultat confirme le diagnostic de dysgraphie.

Conclusions :

Les résultats de Cas 1 mettent en évidence ses aptitudes intellectuelles et sa précocité verbale. Il a une excellente culture générale. Il est pertinent et réfléchi. Il prend beaucoup de plaisir à réfléchir et montre sa volonté de réussir. Il a une excellente mémoire auditive. Il a donc tous les atouts pour réussir brillamment sa scolarité et des études supérieures.

Ses difficultés sont essentiellement graphiques : il discrimine mal visuellement les symboles et a des difficultés de coordination visuomotrice et graphique. La rééducation en psychomotricité doit être poursuivie.

En classe, il est donc important de prendre en considération sa lenteur graphique. Cas 1 a besoin d'être encouragé et soutenu. Un P.A.I. semble indispensable à mettre en place. De plus, il pourrait utiliser un ordinateur pour palier à ses difficultés. C'est d'ailleurs un outil qu'il affectionne particulièrement.

Fait à Versailles, le 9 juillet 2010.

M....., psychologue.

E.mail [redacted]

EVALUATION DES APTITUDES INTELLECTUELLES

Nom : [redacted]

Test : Echelle d'Intelligence de Wechsler pour Enfants, troisième version, ou WISC-III

Echelle Verbale Q.I. : 127 4% supérieurs

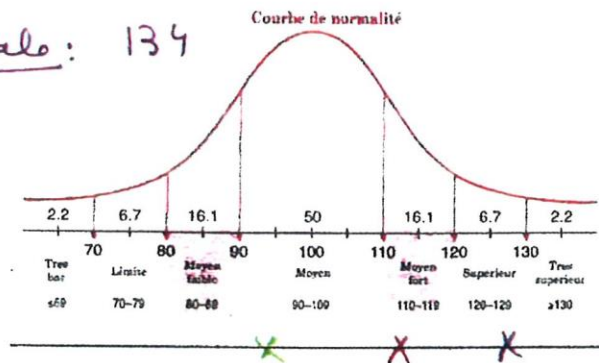
Notes	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19
	Faible				Limite				Normal				Supérieur			Très supérieur			
Information (connaissances)														X					
Similitudes (abstraction verbale)															X				
Arithmétique									X										
Vocabulaire														X					
Compréhension verbale																			X

Echelle Performance Q.I. : 93

Notes	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19
	Faible				Limite				Normal				Supérieur			Très supérieur			
Compl. d'images (observation)									X										
Code (rapidité du graphisme)					X														
Arr. d'images (adaptation aux situations sociales et notion de temps)									X										
Cubes (raisonnement)												X							
Ass. d'objets (organisation dans l'espace)										X									

Résultats généraux Q.I. : (111)

niveau de compréhension verbale : 134



[Handwritten signature]

[REDACTED]
Le 17/03/05

[REDACTED]
Attachée au Département de Psychologie Hôpital NECKER

Maitrise de Psychologie
Diplômée de l'Université Paris X
[REDACTED]
[REDACTED]

RESUME D'EXAMEN PSYCHOLOGIQUE DE

[REDACTED]

[REDACTED] possède des capacités intellectuelles supérieures à la moyenne. Le test effectué est l'Echelle d'Intelligence de Wechsler pour Enfants, troisième version, ou WISC-III.

Mais ses résultats ne sont pas du tout homogènes, ce qui rend difficile une évaluation globale de ses capacités.

En pratique, dans les tâches où il faut manipuler, [REDACTED] se situe dans la moyenne. Son raisonnement est d'un bon niveau : âge mental de neuf ans et demi. Mais son graphisme est très lent.

Dans les épreuves plus théoriques, [REDACTED] se situe très au-dessus de la moyenne – mais, là aussi, de manière disparate. En arithmétique, [REDACTED] se situe dans la moyenne – parce qu'il va trop vite et fait des erreurs d'opération. Par contre, en verbal, il témoigne de capacités exceptionnelles – âge mental de dix ans dix mois, à quatorze ans !

Ces importants décalages semblent liés à une personnalité très vive et communicative, qui a beaucoup de mal à se discipliner. [REDACTED] est debout durant toute l'épreuve, il bouge, il marche, il n'est jamais en repos. Et il est toujours prêt à développer ses réponses, à aller au-delà. Il aime manifestement parler, raconter... Et il a certainement plein de choses à dire !

De ce fait, la concentration nécessaire à l'écriture doit lui être très difficile... Et, comme il aime aller vite, faire vite, il se détourne certainement de cette activité trop frustrante.

D'où un décalage important, source de perturbation : avoir les capacités de compréhension d'un adolescent de quatorze ans, et la main d'un enfant de six ans, ce n'est pas simple !

Le suivi en psychomotricité est évidemment indispensable. L'hypothèse de l'hyperactivité n'est pas à exclure - à examiner avec la psychomotricienne et les responsables pédagogiques.

[REDACTED]

Cas 2 – Pierre

- Protocole de synthèse – Cas 2 – carnet de bord
- Enquête Parents - Cas 2 – Pierre
- Enquête Adolescent – Cas 2 – Pierre
- Test QI – Cas 2 WISC4

Annexe recherche cas 2.1 Dominante du cas surlignée

Compléments d'informations : âgé de 16 ans – classe de 2^{nde} – établissement publique – Marly Le Roi (78) – Redoublement de la 3^{ème} dans le privé à Saint Germain en Laye ; très mauvaise réaction (Mise en échec et phobies des avions soudaine traitée par hypnose) – la colère se traduit par une fuite et une responsabilisation de l'autre. Testé en 4^{ème} : Haut Potentiel mais non expliqué clairement par le psychologue à la famille, le test n'a jamais été considéré depuis la 4^{ème} et, suite au redoublement et à l'appel, le jeune se considère comme « une sous crotte » et est à la traîne. Il préfère s'exprimer à l'écrit plus qu'à l'oral et perd ses moyens en public. Il devient très rouge et oublie tout. Il aurait un problème de mémoire. Il n'arrive pas à apprendre et manque de méthode. Il fait beaucoup de fiche pour lui car il est dans tous les sens. Il ne comprend pas les attentes de l'école.

C'est un jeune très sensible avec un lourd vécu et une souffrance latente. Il a une phobie sérieuse de l'avion (traitée par hypnose) qui est apparue parallèlement à l'échec scolaire. Par ailleurs, il espère une reconnaissance de son père qu'il admire. Ce dernier a fait une lourde dépression. Il a repris des études de philosophie niveau master et a une vaste culture générale.

Excellent en VTT et BMX, il s'agit d'une vraie passion. Le niveau y est très élevé en technique. Les prises de risque importantes. Le terrain est créé par le jeune (terrassement, construction d'obstacles). Il s'entraîne constamment. Il fait du water-polo en club. Il joue en défense. Il ski pour le plaisir et n'aime en général pas la compétition. Actif sur Facebook ; aime sortir en soirée ; type de musique : électro, RAP (Eminem, Snoop Dogg) et rock ; il fait très souvent des blagues « idiotes » pour faire rire les autres. C'est important. C'est un lecteur de CHERUB ; il aime les films d'actions et d'humour ou à la mode. Il préfère être à l'extérieur que de faire des jeux vidéo. Il a une sœur plus âgée qui sur le plan scolaire fait office d'idéal familial.

Perception : (PER)	Visuelle (Vis)	Auditive (Av)	Tactile (Tac)
		Verbale (Ve)	

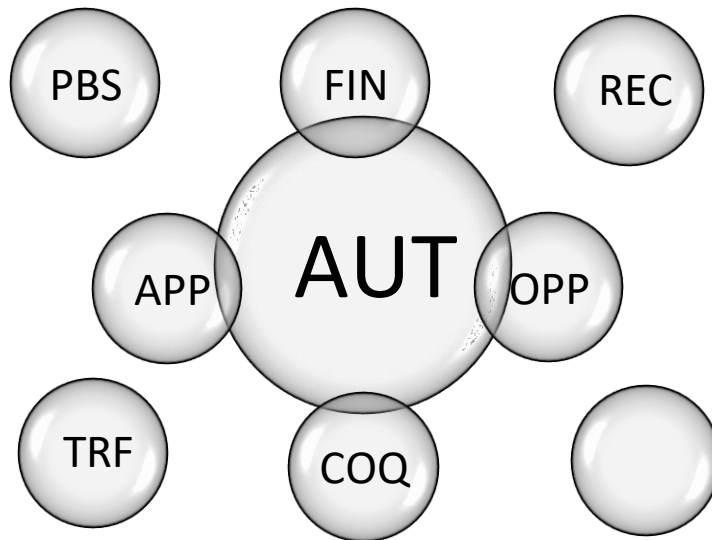
Paramètres (P) : P1 (concret) P2 (symbolique) P3 (logique) P4 (imaginaire)			
P1 visuel : Image de cheval avec décor + hennissement, souvenir de scènes fixes amenant des voix, sa présence dans l'image, puis son et des odeurs (ex. chocolat), relève les détails incohérents/exercice de la vache milka	P2 visuel : lettre cursive bleu sur fond blanc, schéma sur une copie (ex. triangle)	P3 verbal : tri logique verbale	P4 visuel et verbale : fait des hypothèses verbales, films mentaux (les personnages ont leur propre voix, il en est le héros)
Habitudes évocatives (H) Dominante : P1 sur P4			
Evocation simple (EvS) : P1 ou P2		Evocation complexe (EvC): P3 ou P4	
1 ^{ère} personne (1p)		3 ^{ème} personne (3p)	

Lieu de sens (L)	Espace (E)	Mouvement (M)	Temps (T)
Simultanéité (Sim)		Successivité (Suc)	

Gestes Mentaux (G)				
Attention (A)	Mémoire (M)	Compréhension (C)	Réflexion (R)	Imagination créatrice (I)
Dominante				
Apprentissage : AMC ou ACM			Réutilisation : R ou I	

Projets de Sens (PS)		
Appliquant (APP)/ Expliquant (EXP)	Conquérant (COQ)/ Témoin (TEM)	Inventeur (INV)/ Découvreur (DEC)
Opposant (OPP)/ Composant (CMP)	Finalité (FIN) / Moyens (MOY)	Problématisateur (PBS)/ Argumentateur (ARG)
Avec les autres (AUT)/ Auprès des choses (CHO)	Compétiteur (CMP)/ Recordman (REC)	Reproducteur (REP)/ Transformateur (TRF)

Structure de Projets de Sens (SPS)



Carnet de bord de suivi (établi à l'issue du Profil Pédagogique) :

- **14..12.12** : Explicitation des attentes scolaires au niveau des raisonnements logiques, Appliquant et mode d'emploi (Projet de Sens).
Correction de ses erreurs de méthode au niveau des copies, être Opposant (Projet de Sens), Partir d'un résultat final en SVT, travail à partir d'un résultat final, en objectif pour remonter à la source, raisonner en Finalité (Projet de Sens).
- **21.12.12** : travailler en Appliquant à partir d'une recette (Projet de Sens). Méthodologie analyse d'un document, mode d'emploi Nature Origine But Intérêt Connaissance (NOBIC).
- **11.01.13** : travailler en Appliquant. Méthodologie Mode d'emploi de l'introduction et de la conclusion.
- **25.01.13** : Usage du Mapping. Logiciel mindmanager. Organiser sa pensée (P3 et Geste de Réflexion).
- **08.02.13** : travailler en Appliquant. Méthodologie Construire un argument inductif Idée Exemple Conclusion (IEC).
Utiliser la Finalité (PS) Méthodologie Se projeter sur les sujets possibles, recherche internet (Geste de Mémoire et mise en projet de réutilisation). Finalité (PS) et stress négatif : créer mentalement la situation de l'oral/angoisse pour l'anticiper (comprendre le stress négatif en lien avec l'objectif de résultat) Utiliser le PS de Problématiser et faire des hypothèses de situation à risque/oral.
- **22.02.13** : travailler en Appliquant. Méthodologie Construire un plan analytique, recette/mode d'emploi.
Vérification de la gestion de la Finalité (PS). Travail désormais en interactivité avec son cours, élaboration de fiches manuelles abrégées, avec un codage personnel à base d'acronymes. Confirme qu'il apprend mieux en faisant (PS Conquérant).
- **23.03.13** : travailler en Appliquant. Méthodologie Plan chronologique en Histoire.
A travailler un commentaire de document en histoire en devoir maison sur un total de 6h. Résultat 16/20. Autodétermination dans son travail et début d'une reconnaissance de ses compétences. Importance de la Finalité (PS)/résultat = salaire pour lui => re-motivation.

Geste de mémorisation : structure et étapes à respecter (mise en projet de réutilisation, comprendre la logique du sujet et sa problématique, importance du rappel => structure de l'évaluation scolaire : de la leçon (Compréhension) au devoir (Réflexion) via l'interrogation (Mémorisation) – Méthodologie 3 types d'exercices différents donc 3 types de sujet différent. Anticiper le sujet (PS Problématiser).

- **05.04.13** : travailler en Opposant (PS) + Conquérant (PS)/ erreurs de calcul en mathématiques. S'entraîner en anticipant les erreurs via des annales car apprend de ses erreurs. Métaphore du joueur de foot qui ne gère en match que la difficulté => faire des annales.

S'interroge sur son orientation STMG ? ou ES ? Pour une 1^{ère}. S'ouvre à la connaissance sociale et à la philosophie.

Maîtrise désormais l'analyse de document et la construction argumentaire.
- **17.04.13** : Problème de gestion du stress en devoir/Finalité (PS) de résultats (trop rapide et nombreuses erreurs de calcul). Mettre en place une stratégie en devoir : Faire les questions les plus faciles en 1^{er}, brouillon pour sauvegarder les formules à l'avance, les émotions bloquant les raisonnements. Problème avec son enseignant de mathématiques car ne fait pas de cours et communique uniquement en écrivant au tableau. Or il apprend par la médiation humaine (PS Avec les autres) décision de soutien avec un enseignant adapter à son profil : soit avec un professeur qui lui fasse un cours en parallèle (PS Avec les autres) et qui entraîne par l'erreur (PS Opposant + Conquérant).

Méthodologie structure de la partie interprétation dans un commentaire de document en SVT (fonctionnement général vs. Cas particulier + schéma bilan).

Orientation Projection dans un futur (PS Finalité) présentation de l'économie en tant que matière (vocabulaire, sociologie, principes fondamentaux).
- **17.05.13** : Besoin de comprendre son test de QI => explicitation de la dispersion des résultats au test. Emotion forte, il ne savait pas qu'il est haut potentiel et se croyait « nul », sans capacités.

La nouvelle approche en mathématique lui convient.

Vraie progression en français. Il indique que ses notes sont enfin bonnes (14/20). Les autres le voient intelligent => émotion.
- **31.05.13** : Il s'appuie désormais sur les autres pour travailler. Changement de ses relations avec son père. Il apprend de lui et échange en économie, en politique et en philosophie avec ce dernier => mise ne place d'in bagage culturel en vue de la 1^{ère}.

Méthodologie Reprise d'une copie d'histoire (7/20). Cours récité uniquement, il n'y a pas eu de construction raisonnée (reprise du geste de Réflexion). Correction de l'erreur (PS Opposant + Appliquant). PS recordman autour de la performance et de l'amélioration possible.
- **19.06.13** : travailler en Appliquant. Méthodologie Plans dialectique et progressif en français + corpus en français.

Orientation Stress / prise de risque sur une 1^{ère} générale. Peur de ne pas y arriver (PS finalité) et de décevoir sa famille (PS Avec les autres).
- **25.06.13** : Bilan général / surinvestissement PS avec des autres à l'époque. Prise de conscience forte de ce besoin de reconnaissance qui est central chez lui/amis et père. Mise en place de méthodes de travail à plusieurs ou dans un environnement public (ex.

bibliothèque ou CDI). Méthodologie Correction d'un corpus (PS Opposant/erreur) avec vérification de la méthode implicite attendue (PS Appliquant). Travail de définition d'un concept pour remplir la méthode avec un contenu. Il peut à partir de la méthode, développer sa théorie. Introduction aux travaux pratiques encadrés (TPE) : toujours savoir à l'avance pour se préparer (PS de Finalité)

- **16.10.13** : Visite de contrôle. Il se gère bien cette année. La 1^{ère} générale ES est un succès. Les résultats sont bons. Reprise du Profil Pédagogique en introspection. Rappel du geste de Mémorisation (mise en projet de réutilisation et structure). Méthodologie Ajustement aux attentes implicites des raisonnements scolaires NOBIC IEC plant type à partir des schémas de mapping qu'il avait réalisés (PS Appliquant) Verbaliser une problématique pour le TPE (sujet : industrie du luxe effet Veblen etc.) Rapprochement de son père et disparition de sa phobie.
- **20.12.13** : Travailler en groupe/son profil => se gérer et gérer les Autres (PS Finalité + Avec les autres + Transformateur). Travailler en Appliquant/ajustement des méthodes dans les copies. Méthodologie Plan du TPE.

ENQUETE : PARENTS

Présentation du projet :

Nous vous proposons de remplir ce questionnaire. Il s'inscrit dans un travail de recherche sur l'aide que la pédagogie de la Gestion Mentale peut apporter à un ou une jeune présentant un Haut Potentiel Intellectuel (HPI).

Ce travail devrait permettre de donner quelques pistes de réponse, notamment aux questions suivantes :

- 1/ Quel est l'apport de cette pédagogie sur la connaissance de soi pour un jeune HPI ; que ce soit au niveau de ses processus intellectuels comme sur celui de sa motivation. L'a-t-il ou elle aidé (e) à mieux comprendre ses fonctionnements ? Peut-il (elle) désormais mieux gérer ses facultés ?
- 2/ Quel est l'impact de cette pédagogie au niveau de son entourage en terme de comportements mais aussi au niveau de la communication parents / enfant?
- 3/ Enfin qu'en est-il de son intégration scolaire ? Est-il (elle) aujourd'hui plus confiant (e) dans la gestion de ses méthodes de travail ? Arrive-t-il (elle) également à accepter les règles et les savoirs faire ou savoirs être du système scolaire ? Le fait de mieux se gérer a-t-il eu des conséquences positives sur ses résultats scolaires ?

Ce questionnaire va être exploité dans une étude de cas :

Il vient en complément d'autres données recueillies au cours du Profil Pédagogique de votre enfant.

Parallèlement au votre et sur les mêmes thématiques (hormis l'historique), votre enfant devra répondre à son propre questionnaire, individuellement et personnellement. Il aura à me le retourner de son côté.

Enfin nous analyserons aussi la dispersion des résultats au test de QI qu'il a réalisé antérieurement au Profil Pédagogique. *Le test de QI est aujourd'hui le seul test valide de mesure de l'intelligence. Nous entendons par mesure la mise en évidence des capacités du jeune à utiliser son intelligence d'où notre intérêt à rechercher les pédagogies qui développeraient ce potentiel. C'est pourquoi le recueil des données chiffrées du WISC (résultat final et sub-tests) est essentiel.*

L'appréciation clinique du psychologue qui lui a fait passer ce test est aussi à retenir car le résultat chiffré peut ne pas être totalement représentatif de son potentiel.

Le questionnaire passe en revue trois axes principaux :

Le premier axe concerne le vécu de votre enfant, les difficultés rencontrées ou les choix que vous avez fait pour mieux le comprendre et l'aider à se construire ; il traite aussi bien le développement infantile et la personnalité que le parcours psychologique. Cet axe pourrait vous paraître fastidieux mais ces informations rendront l'analyse du cas la plus exhaustive possible.

Vous avez reçu un compte rendu oral de deux heures, suite au Profil Pédagogique de votre enfant. Nous aimerions avoir votre retour sur cet échange. Celui-ci constituera donc le deuxième axe de ce questionnaire.

Enfin le dernier axe portera, d'une part, sur les évolutions ou les changements, s'il y a lieu, dans les comportements de votre enfant à l'issue de cette démarche de Profil

Pédagogique. Nous avons choisi d'observer aussi bien le cadre familial et social que l'environnement scolaire. D'autre part, nous souhaiterions avoir votre opinion de parents sur la Gestion Mentale comme pédagogie de la connaissance de Soi et de l'Autre à la suite de son application à votre enfant.

Répondre à ce questionnaire devrait prendre autour de 45 mn.

Il a été conçu de telle façon que vous puissiez le remplir directement sur écran, en surlignant vos réponses (cf. icône correspondante dans la barre outil). Quelques questions demanderont cependant plus de précisions de votre part.

Il est à retourner à l'adresse suivante : carole.bommart@noos.fr

Certains préféreront le remplir sur une impression papier. Dans ce cas, merci de le confirmer par un mail indiquant votre adresse, afin de recevoir une enveloppe pré-timbrée pour vous en faciliter le retour.

Le traitement des données recueillies et leur utilisation dans le cadre du mémoire sera anonyme et respectera les critères de confidentialité propres à tous les travaux en lien avec la recherche universitaire.

Le résultat de ce travail fera l'objet d'une communication écrite et d'une soutenance publique à l'Université de Rouen. Un lien que je vous transmettrai à l'issue de cette recherche vous permettra de consulter le mémoire.

Il est certain que la validité des résultats de ce travail dépend de votre concours comme de celui de votre enfant. Aussi, nous vous remercions sincèrement d'avoir accepté de participer à ce projet.

QUESTIONNAIRE

Nom et prénoms de votre enfant :

Sexe¹ :

M F

Age : 18 ans

Nationalité : Française

Etablissement scolaire actuel (nom et adresse) : Lycée

Classe actuelle : 1^{ère} ES

Option(s) particulière(s) :

oui non

Si oui, la ou lesquelles ?

Noms et adresses des parents :

Nom du père : V

78860 SAINT NON LA BRETELLE

Adresse du père :

Nom de la mère :

Adresse de la mère (si différente) :

Situation matrimoniale :

Séparé(e)

Vie maritale

Marié

Nombre d'enfants : 3

Profession du père : Constatant financier

Nationalité du père : Française

Profession de la mère : DRH

Nationalité de la mère : Française

¹ Veuillez, s'il y a lieu, surligner vos réponses tout au long de ce questionnaire.

I/ ELEMENTS DE BIOGRAPHIE

1/ Enfance et adolescence

Date de naissance : 06/04/1996

Lieu de naissance : Saint Germain-en-Laye

Naissance prématurée

oui non

nsp²

Rang dans la fratrie : 3

Age de la marche : en avance normal en retard

nsp

Age de la parole (1^{ère} phrase simple) en avance normal en retard nsp

Latéralité droitier gaucher latéralité mal établie

² nsp : ne sait pas

Environnement familial :

Votre environnement familial a plutôt privilégié :

• l'épanouissement personnel ? oui non

nsp

• la réussite scolaire ? oui non

nsp

• l'adaptation à des conventions ? oui non

nsp

Parcours scolaire :

Nom et ville de l'école primaire : Institut Notre Dame à ST Germain-en-Laye

En primaire, ses résultats scolaires étaient-ils :

Excellents Bons Moyens Mauvais Echec scolaire

Nom et ville du collège :

Au collège, ses résultats scolaires étaient-ils :

Excellents Bons Moyens Mauvais Echec scolaire

Nom et ville du lycée :

Au lycée, ses résultats scolaires sont-ils :

Excellents Bons Moyens Mauvais Echec scolaire

A-t-il (elle) sauté une ou des classes ?

non

Si oui, la ou lesquelles ?

A-t-il (elle) redoublé une ou des classes ?

non

Si oui, la ou lesquelles ? 3^{ème}

Est-il (elle) un (une) élève : Travailleur Bachoteur Dilettante

nsp

A partir de quelle classe a-t-il (elle) du fournir un effort de travail ? 4^{ème}

Considérez-vous que son environnement scolaire a été adapté à son mode d'apprentissage ?

oui non

nsp
Qu'il a été suffisamment épanouissant ? *oui* *non*
nsp

Troubles possibles au cours de son enfance et de son adolescence, confirmés par un professionnel :

• Existence de difficultés en psychomotricité : *oui* *non*
nsp

Si oui, type de difficultés :

• Hyperactivité avec ou sans troubles de l'attention (TDAH) ? *oui* *non*
nsp

• Trouble de l'attention sans hyperactivité (enfant dans la lune, difficultés de concentration gênantes) ? *oui* *non*
nsp

Si oui, a-t-il (elle) pris un traitement : *oui* *non*

Si oui, lequel ? :

• Dyspraxie *oui* *non*
nsp

• Problème de motricité fine, d'écriture ? *oui* *non*
nsp

• Autre (par exemple troubles de l'équilibre, maladresse): *oui* *non* *nsp*

Dans le cas de difficultés en psychomotricité durant l'enfance ou l'adolescence :

A-t-il (elle) été suivi (e) par un/une psychomotricien (e) ? *oui*
 non Si oui, à quel âge ?

• Existence de difficultés relevant de l'orthophonie *oui* *non*
nsp

Si oui, type de difficultés :

• Dyslexie *oui* *non*
nsp

• Dysorthographe *oui* *non*
nsp

• Dyscalculie *oui* *non*
nsp

• Dysgraphie *oui* *non*
nsp

• Dysphasie *oui* *non*
nsp

• Retard de parole *oui* *non*
nsp

• Bégaiement *oui* *non*
nsp

• Tics de langage *oui* *non*
nsp

Dans le cas de difficultés en orthophonie durant l'enfance ou l'adolescence :

A-t-il (elle) été suivi (e) par un/une orthophoniste ? **oui**
non Si oui, à quel âge ?

• **Existence de troubles du sommeil**

Durant l'enfance : **Jamais** **Parfois** **Fréquemment** **Toutes les nuits**

A l'adolescence : **Jamais** **Parfois** **Fréquemment** **Toutes les nuits**

• **Existence de troubles de l'alimentation**

Durant l'enfance : **oui** **non**

nsp

A l'adolescence :

• Période d'anorexie mentale ? **oui** **non**

nsp

• Période de boulimie ? **oui** **non**

nsp

• Périodes de grignotages importants **oui** **non**

nsp

Si problèmes alimentaires à l'adolescence, pensez-vous qu'ils étaient réactionnels à un contexte particulier ? **oui** **non**

nsp

Si oui, lequel :

• Dans le contexte familial ? **oui** **non**

nsp

• A l'école ? **oui** **non**

nsp

• Dans d'autres contextes **oui** **non**

nsp

• **Existence de difficultés psychologiques**

Par difficultés psychologiques, nous comprenons des difficultés et des « symptômes » ayant duré plusieurs semaines ou chroniques, suffisamment intenses pour provoquer une gêne dans le fonctionnement au quotidien et pouvant avoir été à l'origine d'une demande de soins.

A-t-il (elle) présenté des troubles du comportement (colères, agressivité, rejet des contraintes) ? **Jamais** **Parfois** **Fréquemment** **Très souvent**

Ces troubles s'exprimaient :

• Dans le contexte familial ? **oui** **non**

nsp

• A l'école ? **oui** **non**

nsp

• Dans d'autres contextes **oui** **non**

nsp

Diriez-vous qu'il (elle) a été un **enfant anxieux** ?

Jamais

Parfois

Fréquemment

Très

souvent

Si oui, cette anxiété concernait :

- Les performances scolaires oui non

nsp

- D'autres domaines (sports, loisirs) oui non

nsp

- Les relations avec les pairs oui non

nsp

- Les relations avec les adultes oui non

nsp

- Les situations nouvelles/inconnues oui non

nsp

- A-t-il (elle) eu des peurs particulières, des phobies oui non

nsp

Si oui lesquelles : Avion, Hôpital

A-t-il (elle) présenté (e), de manière continue, ou par périodes, des **symptômes obsessionnels (TOC**)** ?

Jamais

Parfois

Fréquemment

Continuellement

Pouvez-vous préciser les sujets d'obsessions ? :

****TOC : Trouble obsessionnel compulsif. Il s'agit de de pensées intrusives ou obsessions qui engendrent de l'inconfort, de l'inquiétude, de l'appréhension ou de la peur; ainsi que des comportements répétés et ritualisés : les compulsions. Ces dernières ont pour effet de diminuer l'anxiété ou de soulager une tension. (ex. lavage exagéré des mains ...)**

A-t-il (elle) présenté un ou des **épisodes dépressifs***** durant l'enfance ou l'adolescence?

oui non

nsp

Si oui, à quel âge?

Quel(s) en étaient les éventuels événements déclenchants ?

- Problème scolaire ? oui non

nsp

5ème et 3ème

- Problème familial ? oui non

nsp

- Problème d'isolement relationnel, d'incompréhension ? oui non

nsp

- Changement de lieu ou de cadre de vie ? oui non

nsp

- Autres :

*****La dépression de l'enfant ou de l'adolescent s'exprime par une tristesse, une perte de plaisir et de motivation, une fatigue, un repli qui durent plus de quinze jours. Elle peut aussi se traduire par des réactions émotionnelles disproportionnées, des colères, une chute isolée des résultats scolaires, des symptômes anxieux, etc. Elle est, chez l'enfant et l'adolescent, presque toujours réactionnelle à des perturbations de l'environnement.**

A-t-il (elle) vécu des situations de rejet de la part de ses pairs du type

victimisation verbale et/ou physique ?

oui non nsp

Si oui, à quel âge ?

Dans quel cadre ?

Dans le cas de difficultés psychologiques durant l'enfance ou l'adolescence :

A-t-il (elle) été suivi (e) : par un psychologue

oui

non

par un psychiatre

oui

non

autre

oui

non

Si oui, à quel âge : 5 ans - 12 ans -

2/ Test de QI de votre enfant

Si cela vous est possible, pouvez-vous transmettre en pièce jointe la totalité du test ?

Quel était l'âge de votre enfant lorsque le test de QI a été effectué? : 12 ans

Le psychologue qui lui a fait passer le test a-t-il confirmé cliniquement l'hypothèse du HPI ?

oui

non

Résultats du test :

Si WISC 3* : QITotal : QIV : QIP :

Si WISC 4** : QITotal : ICV : IRP : IMT :

IVT :

*QIT : Quotient Intellectuel Total ; QIV : Quotient Intellectuel verbal ; QIP : Quotient Intellectuel Perceptif

**ICV : Indice de Compréhension Verbale ; IRP : Indice de raisonnement perceptif ;

IMT : Indice de Mémoire de Travail ; IVT : Indice de Vitesse de Traitement

Le QI Total à l'issue du test a-t-il été :

Homogène

Hétérogène nsp

Circonstances ayant motivé la passation du test de QI :

Test de QI effectué :

- Devant une suspicion de précocité, en vue d'un saut de classe : oui non
 nsp
- A cause d'un échec scolaire : oui non
 nsp
- En vue d'une orientation scolaire : oui non
 nsp
- A cause de difficultés de psychomotricité : oui non
 nsp

- En lien avec un bilan orthophonique : *nsp* oui non
- A cause de problèmes psychologiques : *nsp* oui non
- Parce qu'un membre de la fratrie a été détecté à Haut Potentiel : *nsp* oui non

II/ PROFIL PEDAGOGIQUE

1/ Processus intellectuels

Perception* :

*En perception l'individu est en rapport avec l'objet et utilise un de ses 5 sens comme vecteur pour s'approprier mentalement cet objet perçu.

Quelle est la dominante perceptive de votre enfant?

Auditive/Verbale *Mouvement* *Visuelle*
nsp

Sait-il (elle) la gérer de façon efficace ?

nsp

oui non

Evocation mentale** :

**L'évocation est un « souvenir » mental hors présence de l'objet initialement perçu. En langage plus général, il s'agit de l'activité de penser.

Quelle est la dominante évocative de votre enfant?

Auditive/Verbale *Mouvement* *Visuelle*
nsp

Utilise-t-il (elle) des outils de travail adaptés à cette dominante (ex. logiciel de mapping) ?

non nsp maxicaus - fiches

oui

Privilégie-t-il (elle) son imaginaire au niveau des raisonnements plus complexes ?

oui *non*

nsp

Est-il (elle) particulièrement logique au niveau de ses raisonnements ?

oui *non*

nsp

Apprentissages et réutilisation :

Peut-il (elle) faire plusieurs choses à la fois sans que cela nuise à la qualité de sa production écrite ou orale?

non nsp

oui

Est-il (elle) très précis (e) et complet (e) dans sa description des objets observés ?

oui *non*

nsp

Avez-vous l'impression qu'il est trop rapide lorsqu'il s'approprie un objet mentalement ?

nsp oui non

Selon vous, a-t-il (elle) une bonne mémoire ? **oui non**

nsp

Comment gère-t-il (elle) sa mémorisation ?

- Par cœur **oui non**
nsp
- Schématisation visuelle **oui non**
nsp
- Enregistrement audio **oui non**
nsp

Avez-vous observé une volonté de réutiliser ses acquis mémorisés ? **oui non**

nsp

A-t-il (elle) des difficultés de compréhension dans le système scolaire ? **oui non**

nsp

Vous demande-t-il (elle) de l'aide dans ce domaine en cas de non compréhension ?

oui non

nsp

Si oui, de quel type est sa demande ? :

- Souhaite-il (elle) avoir la méthode à respecter en 1^{er} ? **oui non**
nsp
- Souhaite-il (elle) que vous lui définissiez les mots de la consigne qu'il (elle) ne comprend pas ? **oui non**
nsp
- Recherche-t-il (elle) l'origine de la règle ou de la formule pour en comprendre l'usage dans l'exercice ? **oui non**
nsp
- A-t-il (elle) besoin de références déjà existantes, de déjà vu pour comprendre ? **oui**
non nsp
- Devez-vous solutionner ses erreurs de compréhension en 1^{er} ? **oui non**
nsp

Avez-vous l'impression qu'il (elle) ne comprend pas toujours les règles ou les consignes ? **oui**

non nsp

A-t-il (elle) tendance à se mécaniser (par cœur ou systématisation de la procédure) s'il (elle) ne comprend pas une règle ? **oui**

non nsp

Rencontre-t-il (elle) des difficultés de rédaction ? **oui non**

nsp

Ses enseignants relèvent-ils des problèmes de méthode en général ? **oui non**

nsp

A-t-il (elle) du mal à raisonner dans ses copies bien qu'il (elle) ait compris ? **oui non**

nsp

A-t-il (elle) du mal à organiser ses idées dans une copie ? **oui non**

nsp

A-t-il (elle) des difficultés pour développer sa pensée bien que le résultat soit juste ? **oui**

non nsp

En général, ses raisonnements sont-ils très originaux ? **oui non**

- nsp*
A-t-il (elle) beaucoup d'humour ? *oui* *non*
- nsp*
A-t-il (elle) tendance à utiliser une formule ou une règle juste mais pas en rapport avec celle du chapitre étudié ? *oui*
- non nsp*
Lui est-il souvent reproché d'être « hors sujet », de mettre dans ses copies des connaissances justes mais sans rapport avec le sujet ?
 oui *non* *nsp*
- Lui arrive-t-il (elle) d'être confus (e) dans ses propos ? *oui* *non*
- nsp*
Lui arrive-t-il d'avoir du mal à se limiter dans ses connaissances pour répondre à une question précise ? *oui* *non*
- nsp*
Préfère-t-il (elle) travailler sur un projet personnel ? *oui* *non*
- nsp*
Est-il (elle) plus impliqué (e) si le sujet est libre ? *oui* *non*
- nsp*
Recherche-t-il (elle) l'originalité ou la nouveauté dans ses productions ? *oui* *non*
- nsp*

2/ Sens et motivation

Lorsqu'il (elle) est confronté (e) à une règle (grammaire, mathématiques ...), du vocabulaire, en recherche-t-il (elle) l'origine ou l'étymologie ?

Jamais *Parfois* *Fréquemment* *Très souvent*
Est-il (elle) plutôt intéressé (e) par l'usage de la règle, sa manipulation ou son fonctionnement dans un exercice ?

Jamais *Parfois* *Fréquemment* *Très souvent*
Préfère-t-il (elle) avoir un cours très structuré ?

Jamais *Parfois* *Fréquemment* *Très souvent*
S'intéresse-t-il (elle) plus particulièrement aux causes des phénomènes observés ou des événements ?
 Jamais *Parfois* *Fréquemment* *Très souvent*

Préfère-t-il (elle) faire des exercices en 1^{er} avant d'apprendre une règle ou une leçon ?
 Jamais *Parfois* *Fréquemment* *Très souvent*

A-t-il (elle) besoin de ficher ou schématiser son cours pour l'apprendre ?
 Jamais *Parfois* *Fréquemment* *Très souvent*

Se contente-t-il (elle) d'apprendre ses leçons ?
 Jamais *Parfois* *Fréquemment* *Très souvent*

Fait-il (elle) beaucoup d'exercices supplémentaires pour s'entraîner ?
 Jamais *Parfois* *Fréquemment* *Très souvent*

Dans une activité orale, intervient-il (elle) systématiquement ?
 Jamais *Parfois* *Fréquemment* *Très souvent*

Accepte-t-il (elle) aisément d'être aidé (e) ?
 Jamais *Parfois* *Fréquemment* *Très souvent*

Depuis qu'il (elle) est petit (e), est-il (elle) très observateur (trice) des autres ou des événements, sans forcément interagir ?
 Jamais *Parfois* *Fréquemment* *Très souvent*

A-t-il (elle) en général besoin de se comparer aux autres ?	Jamais	Parfois	Fréquemment	Très souvent
Favorise-t-il (elle) dans ses activités le rang plus que le score ?	Jamais	Parfois	Fréquemment	Très souvent
Se met-il (elle) seul (e) une pression pour améliorer ses résultats et progresser ?	Jamais	Parfois	Fréquemment	Très souvent
Est-il (elle) sans cesse, quel que soit son activité, à vouloir réaliser quelques chose d'inhabituel, d'original ?	Jamais	Parfois	Fréquemment	Très souvent
Cherche-t-il (elle) à élaborer des théories sur tout ce qui l'interpelle ?	Jamais	Parfois	Fréquemment	Très souvent
Se projette-t-il (elle) dans un avenir possible ?	Jamais	Parfois	Fréquemment	Très souvent
Est-il (elle) intuitif (ve) dans ses productions, allant droit au résultat ?	Jamais	Parfois	Fréquemment	Très souvent
Ne se motive-t-il (elle) que lorsqu'il (elle) envisage un objectif particulier ?	Jamais	Parfois	Fréquemment	Très souvent
A-t-il (elle) du mal à prendre une décision ?	Jamais	Parfois	Fréquemment	Très souvent
Refera-t-il (elle) un devoir perdu ou égaré ?	Jamais	Parfois	Fréquemment	Très souvent
N'est-il (elle) efficace que dans l'urgence ?	Jamais	Parfois	Fréquemment	Très souvent
Le « stress » est-il envahissant, réduisant ses capacités ?	Jamais	Parfois	Fréquemment	Très souvent
En général, ses raisonnements se construisent-ils sur les détails ?	Jamais	Parfois	Fréquemment	Très souvent
Apprend-t-il (elle) de ses erreurs ou de celles des autres ?	Jamais	Parfois	Fréquemment	Très souvent
Favorise-t-il (elle) le tri par élimination pour arriver à une solution ?	Jamais	Parfois	Fréquemment	Très souvent
En général, privilégie-t-il (elle) les associations d'idées pour développer sa pensée ?	Jamais	Parfois	Fréquemment	Très souvent
Est-il (elle) plutôt critique sur lui (elle)-même et sur les autres ?	Jamais	Parfois	Fréquemment	Très souvent
Son raisonnement se construit-il progressivement, en étapes successives ?	Jamais	Parfois	Fréquemment	Très souvent
Depuis son enfance, s'intéresse-t-il plutôt à la manipulation d'objets ?	Jamais	Parfois	Fréquemment	Très souvent
Est-il (elle) curieux (se) du comportement humain ?	Jamais	Parfois	Fréquemment	Très souvent
A-t-il (elle) besoin de vous ou des autres pour apprendre une leçon ?	Jamais	Parfois	Fréquemment	Très souvent
Travaille-t-il (elle) de préférence « au milieu du salon » ?	Jamais	Parfois	Fréquemment	Très souvent
A-t-il (elle) besoin de solitude ?	Jamais	Parfois	Fréquemment	Très souvent
Est-ce un enfant indépendant qui apprend seul dans un livre ou sur le net ?	Jamais	Parfois	Fréquemment	Très souvent
Recherche-t-il (elle) le dialogue avec l'Autre, les rencontres le (la) motivent-il (elle) ?	Jamais	Parfois	Fréquemment	Très souvent

	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>
Dans sa vie de tous les jours, respecte-il (elle) les consignes à la lettre ?				
	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>
Fait-il (elle) souvent du hors-sujet sur une consigne alors que sa production reste de qualité ?				
	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>
A-t-il (elle) tendance à exagérer, ou à améliorer la réalité dans ses propos ?				
	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>
Est-il (elle) rigoureux (se) dans ses productions ?				
	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>
Privilégie-t-il (elle) le débat pour avoir le dernier mot avec vous et ses amis ?				
	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>
Aime-t-il (elle) faire des hypothèses sur ce qui pourrait-être ?				
	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>

III/ VOTRE ENFANT AUJOURD'HUI

1/ Comportement général et social

Personnalité :

Comment définiriez-vous globalement son tempérament aujourd'hui ?

- Extraverti *oui* *non*
nsp
- Introverti *oui* *non*
nsp

Sur le plan émotionnel, est-il (elle) aujourd'hui plutôt :

- Hypersensible *oui* *non*
nsp
- Normalement sensible *oui* *non*
nsp
- Moins sensible que la moyenne *oui* *non*
nsp

Sur le plan affectif, pensez-vous qu'il (elle) est épanoui (e) ?

nsp *oui* *non*

Sait-il (elle) exprimer ses besoins affectifs ?

nsp *oui* *non*

A-t-il (elle) une bonne estime de soi ?

Excellente *bonne* *moyenne* *mauvaise* *fluctuante* *nsp*

Si mauvaise, son entourage scolaire et/ou ses pairs en ont-t-ils conscience ?

oui *non*

nsp

A-t-il (elle) besoin d'être aimé(e) ?

nsp *oui* *non*

Socialisation :

Dans son rapport aux autres, est-il (elle) aujourd'hui touché (e) par leurs problèmes ?

oui *non*

nsp
Montre-t-il (elle) une forte empathie* vis-à-vis de l'Autre? oui non

nsp
A-t-il (elle) de bonnes capacités relationnelles ? oui non

nsp
A votre avis, a-t-il (elle) su faire des choix amicaux qui lui correspondent ? non oui

non nsp
Ses amis le (la) connaissent-ils vraiment ? oui non

nsp
A-t-il des difficultés à s'intégrer dans les groupes ? oui non

nsp
Peut-il (elle) s'intégrer dans un groupe en restant lui (elle)-même ? oui non

nsp
Se sent-il (elle) en décalage avec les autres ? oui non

nsp
Est-il (elle) exigeant dans ses relations avec les autres ? oui non

nsp
A-t-il des amis ? Aucun Quelques-uns

Beaucoup

*L'empathie est une notion désignant la compréhension des sentiments et des émotions d'un autre individu. Plus généralement, elle permet de se mettre « à la place de l'autre ».

2/Style de vie

Activité au quotidien :

A-t-il (elle) « plus d'énergie » que la moyenne oui non

nsp
Est-il (elle) plutôt du genre « hyperactif » oui non

nsp
Est-il (elle) plutôt du genre « méditatif » oui non

A-t-il (elle) besoin de changements réguliers dans ses activités ? oui non surtout pas

Activité physique et hygiène de vie :

Fait-il (elle) du sport régulièrement ? oui non

Si oui, nombre d'heures par semaine : 5h

Quel genre de sport fait-il (elle) ? :

• Sport de fond (course, natation, vélo ...) oui non

• Sports à sensations et/ou dangereux oui non

• Sports de jeu (ex. tennis), ou d'équipe oui non

• Arts martiaux (escrime, judo, karaté ...) oui

• **non** Activité sportive de type yoga, taï-chi, chi-qong **oui**
 non
 Est-il (elle) passionné(e) par un sport ? **oui**
nsp
 Si oui lequel ? : Bike Dirt (sauts en vélos)
 Niveau acquis dans ce sport **Excellent** **Bon** **Moyen**
nsp

Activité créatrice :

Pratique-t-il (elle) une activité artistique ? **oui**
 non
 Si oui, laquelle ?
 Niveau dans l'activité **Excellent** **Bon** **Moyen**
nsp

La pratique-t-il (elle) en autodidacte ? **oui**
nsp

Rédige-t-il (elle) des écrits régulièrement (poèmes, essais, roman...) **oui**
 non

Invente-t-il (elle) des choses (bricolages, théories inédites etc) ? **oui**
 non

Est-il (elle) créatif (ve) dans la vie de tous les jours ? **oui** **non**
nsp

Activité socio-culturelle :

Est-il (elle) actif dans une association ? **oui**
 non

Si oui la ou lesquelles ?
 Degré d'implication **Excellent** **Bon** **Moyen**
nsp

Pratique-t-il (elle) des jeux de société (échecs, ludothèque ...) ? **oui** **non**
nsp

Si oui, le ou lesquels ?
 Degré d'implication **Excellent** **Bon** **Moyen**
nsp

3/ Autonomie scolaire

Activité intellectuelle :

Aime-t-il (elle) apprendre de nouvelles choses ? **oui** **non**
nsp

A-t-il (elle) des difficultés à se décider ? **oui** **non**
nsp

Est-il (elle) naturellement curieux (se) ? **oui** **non**
nsp

Pour se sentir bien, a-t-il (elle) besoin de stimulation intellectuelle ? **oui** **non**
nsp

Est-il (elle) plutôt passif ? **oui** **non**
nsp

Est-il désinvesti sur le plan scolaire ?

oui *non*

nsp

Recherche-t-il (elle) des informations complémentaires à la maison (culturelles, sociales ou scientifiques) ? *Jamais* *Parfois* *Fréquemment* *Très souvent*

Si oui, par quel biais ?

- Echanges avec l'adulte

oui *non*

nsp

- Livres

oui *non*

nsp

- Nouvelles technologies

oui *non*

nsp

Favorise-t-il (elle) l'analyse des situations ?

oui *non*

nsp

Est-il (elle) très intuitif (ve), ses choix sont-ils rapides, parfois impulsifs ?

oui *non*

nsp

Organisation de son travail :

Sait-il (elle) gérer désormais son temps de travail et son temps de loisirs ?

Jamais *Parfois* *Fréquemment* *Très souvent*

souvent

Diriez-vous qu'il (elle) est plus efficace dans l'urgence ?

oui *non*

nsp

Est-il (elle) stressé (e) par la quantité de travail à effectuer ?

oui *non*

nsp

Travaille-t-il (elle) de préférence tard le soir ?

oui *non*

nsp

Travaille-t-il (elle) de préférence seul (e) ?

oui *non*

nsp

Travaille-t-il (elle) en groupe ?

oui *non*

nsp

Privilégie-t-il (elle) les projets (TP, exposé ...) aux cours ?

oui *non*

nsp

Accepte-t-il (elle) de l'aide ou des conseils facilement ?

oui *non*

nsp

Gère-t-il (elle) son espace de travail (lieu, ambiance, travaille en groupe) ?

oui *non*

nsp

Met-il (elle) en place ses propres méthodes de travail ?

Jamais *Parfois* *Fréquemment* *Très souvent*

nsp

Sait-il (elle) organiser son temps de travail ?

Jamais *Parfois* *Fréquemment* *Très souvent*

nsp

Utilise-t-il (elle) l'ordinateur en tant qu'outil de travail ?

Jamais *Parfois* *Fréquemment* *Très souvent*

nsp

Est-il (elle) désordonné (e) ?

oui *non*

nsp

Si désordonné (e), pensez-vous qu'il (elle) puisse être organisé (e) dans son désordre ? oui non
nsp

Relation avec ses enseignants :

Favorise-t-il (elle) l'échange, la communication avec ses enseignants en général ? oui non
nsp

Respecte-t-il (elle) la différence chez son enseignant ? oui non
nsp

Devez-vous intervenir auprès des enseignants ?
souvent Jamais Parfois Fréquemment Très

Emet-il (elle), en général, des propos négatifs sur ses enseignants ?
souvent Jamais Parfois Fréquemment Très

Si le cours n'est pas conforme à ses besoins, cherche-t-il (elle) à compenser par lui (elle)-même ? Jamais Parfois Fréquemment Très
souvent

Acceptation de ses résultats :

Considère-t-il (elle) la « Note » comme un salaire ? oui non
nsp

Ses résultats sont-ils source de stress de sa part ? oui non
nsp

Les bons résultats scolaires sont-ils prépondérants dans la relation que vous avez avec votre enfant ? oui non
nsp on a évolué on regarde les progrès

Si la note ne le (la) satisfait pas, cherche-t-il (elle) à en comprendre la raison ?
Jamais Parfois Fréquemment Très souvent

Si oui, quelle est l'origine du problème selon lui :

- Cours mal appris oui non
nsp
- Cours mal compris oui non
nsp
- Hors-sujet oui non
nsp
- Non compréhension de la consigne oui non
nsp
- Stress et précipitation (ex. erreurs de calcul ...) oui non
nsp
- Non-respect des méthodes attendues oui non
nsp

Selon vous un mauvais résultat est dû à :

- Cours mal appris oui non
nsp
- Cours mal compris oui non
nsp
- Hors-sujet oui non

- *nsp* Non compréhension de la consigne oui non
- *nsp* Stress et précipitation (ex. erreurs de calcul ...) oui non
- *nsp* Non-respect des méthodes attendues oui non

Met-il (elle) en place des moyens spécifiques pour chercher à améliorer ses résultats ?

Jamais Parfois Fréquemment Très souvent
Est-il (elle) facilement abattu par ses résultats ?

Jamais Parfois Fréquemment Très souvent
Rejette-t-il (elle) sa déception du résultat sur l'enseignant ?

Jamais Parfois Fréquemment Très souvent

Orientation :

Se projette-t-il (elle) dans un futur social (métier) ? oui non

nsp Vit-il (elle) dans le présent ? oui non

Est-il (elle) satisfait (e) de son orientation scolaire ? oui non

nsp Est-il (elle) compétitif (ve) vis-à-vis de ses pairs ? oui non

nsp Privilégie-t-il (elle) les métiers d'argent ? oui non

nsp Favorise-t-il (elle) le travail en équipe dans son orientation ? oui non

nsp Favorise-t-il (elle) l'humanitaire dans son orientation ? oui non

nsp Vise-t-il (elle) les « meilleures » sections ? oui non

4/ Relations parents-enfants

Respecte-t-il les règles de vie que vous avez établies ? oui non

Parmi les qualités suivantes, lesquelles s'appliqueraient à votre enfant :

• Politesse oui non

• Ambition oui non

• Générosité oui non

• Curiosité d'esprit oui non

• Travail oui non

• Efficacité oui non

- *nsp* Respect des autres oui non
- *nsp* Obéissance oui non
- *nsp* Honnêteté oui non
- *nsp* Indépendance oui non
- *nsp* Persévérance oui non

Parmi les principes éducatifs suivants lesquels vous paraissent vraiment essentiels :

- Faire confiance oui non
- Récompenser oui non
- Favoriser le dialogue oui non
- Punir oui non
- *nsp* Donner l'exemple oui non *nsp*
- Encadrer avec souplesse oui non
- Avoir une discipline stricte oui non
- Laisser beaucoup de liberté oui non
- S'adapter à chaque enfant oui non
- Surveiller ce qu'il fait oui non
- Responsabiliser oui non
- Préserver des mauvaises fréquentations oui non

Comment comprenez-vous la notion de jugement ?

- Porter un regard critique sur l'Autre oui non
- Etre capable de formuler une pensée précise sur un sujet particulier oui non
- Développer ses capacités intellectuelles *nsp* oui non
- Evaluer et/ou punir oui non
- Exprimer ses opinions oui non

- *nsp* Porter un regard critique sur le monde *nsp* **oui** **non**

Le Profil Pédagogique et donc la Gestion Mentale a-t-il fait évoluer votre conception éducative ? **oui** **non**
nsp

Si oui, parmi les termes suivants, le ou lesquels caractériseraient au mieux votre compréhension de la Gestion Mentale, en tant que parents ?

- Eclairage *nsp* **oui** **non**
- Compréhension *nsp* **oui** **non**
- Accompagnement *nsp* **oui** **non**
- Orientation *nsp* **oui** **non**
- Pédagogie scolaire *nsp* **oui** **non**
- Connaissance de soi *nsp* **oui** **non**
- Connaissance de l'Autre *nsp* **oui** **non**
- Respect de l'Autre *nsp* **oui** **non**
- Autres :

Si oui, comment qualifieriez-vous son impacte dans vos relations avec votre enfant?
Excellente **Bonne** *Moyenne* *Mauvaise* *Fluctuante* *nsp*

En vous remerciant encore pour le temps que vous avez bien voulu accorder à cette enquête !

Annexe recherche cas 2.3 ENQUETE : ADOLESCENTS

Présentation du projet :

Peux-tu remplir ce questionnaire qui s'inscrit dans un travail de recherche sur l'aide que la Gestion Mentale peut apporter au jeune présentant un Haut Potentiel Intellectuel (HPI) ? Ton témoignage devrait permettre de donner quelques pistes de réponse, notamment aux questions suivantes :

1/ Quel est l'apport de cette pédagogie sur ta connaissance de toi ; que ce soit au niveau de tes processus intellectuels comme sur celui de ta motivation. T'a-t-elle aidé à mieux comprendre tes spécificités ? Peux-tu désormais mieux gérer tes facultés ?

2/ Quel est l'impact de cette pédagogie au niveau de ton entourage en termes de comportements mais aussi au niveau de la communication parents /enfants ?

3/ Enfin qu'en est-il de ton intégration scolaire ? Es-tu aujourd'hui plus confiant (e) dans la gestion de tes méthodes de travail ? Arrives-tu mieux à accepter les règles et les savoirs faire ou savoirs être du système scolaire ? Cela a-t-il eu des conséquences positives sur tes résultats scolaires ou sur ton insertion dans un groupe, une classe ?

Ce questionnaire passe en revue deux axes principaux :

1. Tu es venu me voir deux fois, en séance d'une heure, pour effectuer ce travail sur toi-même. J'aimerais avoir ton retour sur nos échanges à travers tes réponses à ce questionnaire.
2. S'il y a lieu, dans tes relations avec tes parents, tes frères et/ou tes sœurs, as-tu noté une évolution, des changements ? J'aimerais aussi savoir si ce Profil Pédagogique a pu t'aider sur un plan scolaire au niveau de tes apprentissages, ou/et sur un plan social avec tes camarades et tes enseignants.

Ce questionnaire va être exploité dans une étude de cas :

Il vient en complément d'autres données recueillies au cours de ton Profil Pédagogique. Parallèlement, sur les mêmes thématiques, tes parents devront répondre à leur propre questionnaire. Il est important que tu le remplisses personnellement et avec rigueur, sans chercher à valoriser les acquis, ni omettre les limites de ce Profil Pédagogique.

Répondre à ce questionnaire devrait te prendre une vingtaine de minutes.

Il a été conçu de telle façon que tu puisses le remplir directement sur écran, en surlignant tes réponses (cf. icône de ta barre d'outils). Quelques questions exigent cependant des réponses plus précises et personnelles.

Il est à retourner à l'adresse suivante : carole.bommart@noos.fr

Tu peux aussi, si tu préfères, imprimer une version papier, la remplir et me la scanner.

Le traitement des données recueillies et leur utilisation dans le cadre du mémoire sera anonyme et respectera les critères de confidentialité propres à tous les travaux en lien avec la recherche universitaire.

Le résultat de ce travail fera l'objet d'une communication écrite et d'une soutenance publique à l'Université de Rouen. Je te transmettrai le lien internet qui te permettra de consulter le mémoire. **Il est certain que la validité des résultats de ce travail dépend de tes réponses. Je te remercie donc chaleureusement pour ta participation à ce projet.**

QUESTIONNAIRE

Nom et prénom : Cas 2

Sexe¹ : **M** **F**

Age :

¹Rappel : surligne les réponses qui te correspondent tout au long de ce questionnaire.

I/ PROFIL PEDAGOGIQUE

1/ Processus intellectuels

Perception :

Quelle est ta dominante perceptive ?

	<i>Auditive/Verbale</i>	<i>Mouvement</i>	<i>Visuelle</i>	<i>nsp²</i>
Sais-tu la gérer de façon efficace ?			<i>oui non</i>	<i>nsp</i>

²nsp : ne sait pas

Evocation mentale :

Dans un 1^{er} temps, sous quelle forme ta pensée fait-elle revenir tes souvenirs ?

	<i>Auditive/Verbale</i>	<i>Mouvement</i>	<i>Visuelle</i>	<i>nsp</i>
Utilises-tu des outils de travail adaptés à cette dominante (ex. logiciel de mapping ...) ?			<i>oui non</i>	<i>nsp</i>
Privilégies-tu ton imaginaire au niveau des raisonnements plus complexes ?			<i>oui non</i>	<i>nsp</i>
Es-tu particulièrement logique au niveau de tes raisonnements ?			<i>oui non</i>	<i>nsp</i>

Apprentissages et réutilisation :

Peux-tu faire plusieurs choses à la fois sans que cela nuise à la qualité de ta production écrite ou orale ?

Es-tu très précis (e) et complet (e) dans ta description des objets observés ?	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
--	------------	------------	------------

As-tu l'impression que tu es trop rapide lorsque tu enregistres une perception mentalement ?	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
--	------------	------------	------------

Selon toi, as-tu une bonne mémoire ?	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
--------------------------------------	------------	------------	------------

Comment gères-tu ta mémorisation ?

- | | | | |
|---------------------------|------------|------------|------------|
| · Par cœur | <i>oui</i> | <i>non</i> | <i>nsp</i> |
| · Schématisation visuelle | <i>oui</i> | <i>non</i> | <i>nsp</i> |
| · Enregistrement audio | <i>oui</i> | <i>non</i> | <i>nsp</i> |

Réutilises-tu tes acquis mémorisés ?	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
--------------------------------------	------------	------------	------------

As-tu des difficultés de compréhension dans le système scolaire ?	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
---	------------	------------	------------

Demandes-tu de l'aide dans ce domaine en cas de non compréhension ?	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
---	------------	------------	------------

De quel type d'aide aurais-tu besoin pour comprendre ? :

- | | | | |
|---|------------|------------|------------|
| · Souhaites-tu avoir la méthode à respecter en 1 ^{er} | <i>oui</i> | <i>non</i> | <i>nsp</i> |
| · Souhaites-tu qu'on te définisse les mots de la consigne ? | <i>oui</i> | <i>non</i> | <i>nsp</i> |
| · As-tu besoin de l'origine de la règle ou de la formule pour en comprendre l'usage dans l'exercice ? | <i>oui</i> | <i>non</i> | <i>nsp</i> |

· As-tu besoin de références déjà existantes, de « déjà » vu pour comprendre ?	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
· Dois-tu solutionner tes erreurs de compréhension en 1 ^{er} ?	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
As-tu l'impression de ne pas toujours comprendre les règles ou les consignes ?	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
As-tu tendance à te mécaniser (par cœur ou systématisation de la procédure) si tu ne comprends pas une règle ?	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
Rencontres-tu des difficultés de rédaction ?	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
Tes enseignants relèvent-ils en général des problèmes de méthode dans tes copies ?	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
As-tu du mal à élaborer un raisonnement dans tes copies bien que tu aies compris ?	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
As-tu du mal à organiser tes idées dans une copie ?	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
As-tu des difficultés pour développer ta pensée bien que le résultat soit juste ?	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
En général, tes raisonnements sont-ils très originaux ?	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
As-tu beaucoup d'humour ?	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
As-tu tendance à utiliser une formule ou une règle autre que celle en lien avec le chapitre que tu as étudié ?	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
T'est-il souvent reproché d'être « hors sujet », de mettre dans tes copies des connaissances justes mais sans rapport avec le sujet ?	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
T'arrive-t-il d'être confus (e) dans tes propos ?	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
T'arrive-t-il d'avoir du mal à te limiter dans tes connaissances pour répondre à une question précise ?	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
Préfères-tu travailler sur un projet personnel ?	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
Es-tu plus impliqué (e) si le sujet est libre ?	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
Recherches-tu l'originalité ou la nouveauté dans tes productions ?	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>

2/ Sens et motivation

Lorsque tu es confronté (e) à une règle (grammaire, mathématiques ...), du vocabulaire, en recherches-tu l'origine ou l'étymologie ?

	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>
Es-tu plutôt intéressé (e) par l'usage de la règle, sa manipulation et son fonctionnement dans un exercice ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>
Préfères-tu avoir un cours très structuré ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>
T'intéresses-tu plus particulièrement aux causes des phénomènes observés ou des évènements ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>
Préfères-tu faire les exercices en 1 ^{er} avant d'apprendre une règle ou une leçon ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>
As-tu besoin de ficher ou schématiser ton cours pour l'apprendre ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>
Te contentes-tu d'apprendre les leçons ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>
Fais-tu beaucoup d'exercices supplémentaires pour t'entraîner ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>
Dans une activité orale, intervien-tu systématiquement ; tu ne peux pas t'en empêcher ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>

Acceptes-tu facilement d'être aidé (e) ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>
Es-tu très observateur (trice) des autres ou des événements, sans forcément interagir ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>
As-tu en général besoin de te comparer aux autres ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>
Le rang est-il plus important pour toi que le score ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>
Te mets-tu seul(e) sous pression pour améliorer tes résultats et progresser ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>
Es-tu sans cesse, quel que soit ton activité, à vouloir réaliser chose d'inhabituel, d'original ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>
Cherches-tu à construire des théories sur tout ce qui t'interpelle ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>
Te projettes-tu dans l'avenir ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>
Es-tu intuitif (ve), vas-tu droit au résultat ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>
Ne te motives-tu que lorsque tu envisages un objectif particulier ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>
As-tu du mal à prendre une décision ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>
Referas-tu un devoir perdu ou égaré ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>
N'es-tu efficace que dans l'urgence ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>
Le « stress » est-il envahissant, réduisant tes capacités ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>
En général, tes raisonnements se construisent-ils sur les détails ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>
Apprends-tu de tes erreurs ou de celles des autres ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>
Favorises-tu le tri par élimination pour arriver à une solution ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>
En général, privilégies-tu les associations d'idées pour développer ta pensée ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>
Es-tu plutôt critique sur toi-même et sur les autres ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>
Construis-tu ton raisonnement progressivement, par étapes ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>
Depuis ton enfance, t'intéresses-tu plutôt à la manipulation des objets (ex. lego, tutoriel ...) ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>
Es-tu curieux (se) du comportement humain ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>
As-tu besoin d'apprendre une leçon avec quelqu'un, est-ce plus facile, plus rapide ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>
Travailles-tu de préférence « au milieu du salon » ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>
As-tu besoin de solitude ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>
Es-tu très indépendant ; apprends-tu seul dans un livre ou sur le net ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>

Recherches-tu le dialogue avec l'Autre, les rencontres te motivent-elles ?	Jamais	Parfois	Fréquemment	Très souvent
Dans ta vie de tous les jours, respectes-tu les consignes à la lettre ?	Jamais	Parfois	Fréquemment	Très souvent
Fais-tu souvent du hors-sujet sur une consigne alors que ta production reste de qualité ?	Jamais	Parfois	Fréquemment	Très souvent
As-tu tendance à exagérer, ou à améliorer la réalité dans tes propos ?	Jamais	Parfois	Fréquemment	Très souvent
Es-tu rigoureux (se) dans tes productions ?	Jamais	Parfois	Fréquemment	Très souvent
Privilégies-tu le débat pour avoir le dernier mot avec tes proches et tes amis ?	Jamais	Parfois	Fréquemment	Très souvent
Aimes-tu faire des hypothèses sur ce qui pourrait-être ?	Jamais	Parfois	Fréquemment	Très souvent

II/ TOI, AUJOURD'HUI

1/ Comportement général et social

Personnalité :

Comment définirais-tu globalement ton tempérament aujourd'hui ?

· Extraverti	oui	non	nsp
· Introverti	oui	non	nsp

Sur le plan émotionnel, es-tu aujourd'hui plutôt :

· Hypersensible	oui	non	nsp
· Normalement sensible	oui	non	nsp
· Moins sensible que la moyenne	oui	non	nsp

Sur le plan affectif, penses-tu être épanoui (e) ?

Sais-tu exprimer tes besoins affectifs ?	oui	non	nsp
--	------------	------------	------------

As-tu une bonne estime de toi ?

<i>Excellente</i>	<i>bonne</i>	<i>moyenne</i>	<i>mauvaise</i>	<i>fluctuante</i>	nsp
-------------------	--------------	----------------	-----------------	-------------------	------------

Si mauvaise, tes parents, ton entourage scolaire et/ou tes amis en ont-ils conscience ?

As-tu besoin d'être aimé(e) ?	oui	non	nsp
-------------------------------	------------	------------	------------

Socialisation :

Dans ton rapport aux autres, es-tu aujourd'hui touché (e) par leurs problèmes ?

Montres-tu une forte empathie* vis-à-vis de l'Autre?	oui	non	nsp
--	------------	------------	------------

As-tu de bonnes capacités relationnelles ?

A ton avis, as-tu su te faire des amis qui te correspondent ?	oui	non	nsp
---	------------	------------	------------

Tes amis te connaissent-ils vraiment ?

As-tu des difficultés à t'intégrer dans les groupes ?	oui	non	nsp
---	------------	------------	------------

Peux-tu t'intégrer dans un groupe en restant toi-même ?

Te sens-tu en décalage avec les autres ?	oui	non	nsp
--	------------	------------	------------

Es-tu exigeant (e) dans tes relations avec les autres ?

As-tu des amis ?	Aucun	Quelques-uns	Beaucoup
------------------	--------------	---------------------	-----------------

*L'empathie est une notion désignant la compréhension des sentiments et des émotions d'un autre individu.
Plus généralement, elle permet de se mettre « à la place de l'autre ».

2/Style de vie

Activité au quotidien :

As-tu « plus d'énergie » que la moyenne	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>	
Es-tu plutôt du genre « hyperactif »	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>	
Es-tu plutôt du genre « méditatif »	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>	
As-tu besoin de changements réguliers dans tes activités ?	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>surtout pas</i>	<i>nsp</i>

Activité physique et hygiène de vie :

Fais-tu du sport régulièrement ?	<i>oui</i>	<i>non</i>		
Si oui, nombre d'heures par semaine : 6h				
Quel genre de sport fais-tu ? :				
· Sport de fond (course, natation, vélo ...)	<i>oui</i>	<i>non</i>		
· Sports à sensations et/ou dangereux	<i>oui</i>	<i>non</i>		
· Sports de jeu (ex. tennis), ou d'équipe	<i>oui</i>	<i>non</i>		
· Arts martiaux (escrime, judo, karaté ...)	<i>oui</i>	<i>non</i>		
· Activité sportive de type yoga, taï-chi, chi-qong	<i>oui</i>	<i>non</i>		
Es-tu passionné(e) par un sport ?	<i>oui</i>	<i>non</i>		
Si oui lequel ? : vtt dirt et wakeboard				
Niveau acquis dans ce sport	<i>Excellent</i>	<i>Bon</i>	<i>Moyen</i>	<i>nsp</i>

Activité créatrice :

Pratiques-tu une activité artistique ?	<i>oui</i>	<i>non</i>		
Si oui, laquelle ? :				
Niveau dans l'activité	<i>Excellent</i>	<i>Bon</i>	<i>Moyen</i>	<i>nsp</i>
La pratiques-tu en autodidacte ?	<i>oui</i>	<i>non</i>		
Rédiges-tu des textes régulièrement (poèmes, essais, roman...)	<i>oui</i>	<i>non</i>		
Inventes-tu des choses (bricolages, théories inédites etc) ?	<i>oui</i>	<i>non</i>		
Es-tu créatif (ve) dans ta vie de tous les jours ?	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>	

Activité socio-culturelle :

Es-tu actif (ve) dans une association ?	<i>oui</i>	<i>non</i>		
Si oui la ou lesquelles ? :				
Degré d'implication	<i>Excellent</i>	<i>Bon</i>	<i>Moyen</i>	<i>nsp</i>
Pratiques-tu des jeux de société (échecs, ludothèque ...) ?	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>	
Si oui, le ou lesquels ? :				
Degré d'implication	<i>Excellent</i>	<i>Bon</i>	<i>Moyen</i>	<i>nsp</i>

3/ Autonomie scolaire

Activité intellectuelle :

Aimes-tu apprendre de nouvelles choses ?	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
As-tu des difficultés à te décider ?	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
Es-tu naturellement curieux (se) ?	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
Pour te sentir bien, as-tu besoin de stimulation intellectuelle ?	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>

Es-tu plutôt passif ?		<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
Es-tu désinvesti sur le plan scolaire ?		<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
Recherches-tu des informations complémentaires à la maison (culturelles, sociales ou scientifiques) ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>
Si oui, par quel biais ?				
· Echanges avec l'adulte		<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
· Livres		<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
· Nouvelles technologies		<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
Aimes-tu analyser les situations ?		<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
Es-tu très intuitif (ve), tes choix sont-ils rapides, parfois impulsifs ?		<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>

Organisation de ton travail :

Sais-tu gérer désormais ton temps de travail et ton temps de loisirs ?				
	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>
Es-tu plus efficace dans l'urgence ?			<i>oui</i>	<i>non</i>
Es-tu souvent stressé (e) ou bloqué (e) par la quantité de travail à effectuer ?			<i>oui</i>	<i>non</i>
Travailles-tu de préférence tard le soir ?			<i>oui</i>	<i>non</i>
Travailles-tu de préférence seul (e) ?			<i>oui</i>	<i>non</i>
Préfères-tu travailler en groupe ?			<i>oui</i>	<i>non</i>
Privilégies-tu les projets (TP, exposé ...) aux cours ?			<i>oui</i>	<i>non</i>
Acceptes-tu de l'aide ou des conseils facilement ?			<i>oui</i>	<i>non</i>
Gères-tu ton espace de travail (lieu, ambiance, travaille en groupe)			<i>oui</i>	<i>non</i>
Mets-tu en place tes propres méthodes de travail ?				
	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>
Sais-tu organiser ton temps de travail ?				
	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>
Utilises-tu ton ordinateur en tant qu'outil de travail ?				
	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>
Es-tu désordonné (e) ?			<i>oui</i>	<i>non</i>
Si oui, penses-tu être organisé (e) dans ton désordre ?			<i>oui</i>	<i>non</i>

Relation avec tes enseignants :

Vas-tu en général au-devant de tes enseignants ?				
	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>
Respectes-tu la différence chez ton enseignant ?			<i>oui</i>	<i>non</i>
Tes parents doivent-ils intervenir auprès de tes enseignants ?				
	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>
Emets-tu des propos négatifs sur tes enseignants ?				
	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>
Si le cours n'est pas conforme à tes besoins, en recherches-tu un autre ailleurs (net, livre, amis) ?				
	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>

Acceptation de tes résultats :

Considères-tu la « Note » comme ton salaire ?		<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
Tes résultats sont-ils une source de stress pour toi ?		<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
Les bons résultats scolaires sont-ils prépondérants dans la relation que tu as avec tes parents ?		<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>

Si la note ne te satisfait pas, cherches-tu à comprendre les causes de cette note ?

	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>
Si oui, quelle est l'origine du problème selon toi :				
· Cours mal appris			<i>oui</i>	<i>non nsp</i>
· Cours mal compris			<i>oui</i>	<i>non nsp</i>
· Hors-sujet			<i>oui</i>	<i>non nsp</i>
· Non compréhension de la consigne			<i>oui</i>	<i>non nsp</i>
· Stress et précipitation (ex. erreurs de calcul ...)			<i>oui</i>	<i>non nsp</i>
· Non-respect des méthodes attendues			<i>oui</i>	<i>non nsp</i>

Selon toi un mauvais résultat est dû à :

· Cours mal appris			<i>oui</i>	<i>non nsp</i>
· Cours mal compris			<i>oui</i>	<i>non nsp</i>
· Hors-sujet			<i>oui</i>	<i>non nsp</i>
· Non compréhension de la consigne			<i>oui</i>	<i>non nsp</i>
· Stress et précipitation (ex. erreurs de calcul ...)			<i>oui</i>	<i>non nsp</i>
· Non-respect des méthodes attendues			<i>oui</i>	<i>non nsp</i>

Mets-tu en place de nouveaux moyens pour améliorer tes résultats ?

	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>
Es-tu toujours facilement abattu par tes résultats ?				

Rejettes-tu ta déception du résultat sur l'enseignant ou le système scolaire?

	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>

Orientation :

Te projettes-tu dans le futur (métier) ?			<i>oui</i>	<i>non nsp</i>
Vis-tu plutôt au présent ?			<i>oui</i>	<i>non nsp</i>
Es-tu satisfait (e) de ton orientation scolaire ?			<i>oui</i>	<i>non nsp</i>
Es-tu compétitif (ve) vis-à-vis de tes pairs ?			<i>oui</i>	<i>non nsp</i>
Privilégies-tu les métiers d'argent ?			<i>oui</i>	<i>non nsp</i>
Favoriserais-tu le travail en équipe dans ton orientation ?			<i>oui</i>	<i>non nsp</i>
Favoriserais-tu l'humanitaire dans ton orientation ?			<i>oui</i>	<i>non nsp</i>
Vises-tu les « meilleures » sections ?			<i>oui</i>	<i>non nsp</i>

4/ Relations parents-enfants

Respectes-tu les règles de vie établies par tes parents ? *oui non nsp*

Parmi les qualités suivantes, lesquelles sont les plus importantes pour toi ? :

· Politesse			<i>oui</i>	<i>non nsp</i>
· Ambition			<i>oui</i>	<i>non nsp</i>
· Générosité			<i>oui</i>	<i>non nsp</i>
· Curiosité d'esprit			<i>oui</i>	<i>non nsp</i>
· Travail			<i>oui</i>	<i>non nsp</i>
· Efficacité			<i>oui</i>	<i>non nsp</i>
· Respect des autres			<i>oui</i>	<i>non nsp</i>
· Obéissance			<i>oui</i>	<i>non nsp</i>
· Honnêteté			<i>oui</i>	<i>non nsp</i>
· Indépendance			<i>oui</i>	<i>non nsp</i>
· Persévérance			<i>oui</i>	<i>non nsp</i>

Parmi les principes éducatifs suivants lesquels te paraissent vraiment essentiels :

· Faire confiance	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
· Récompenser	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
· Favoriser le dialogue	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
· Punir	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
· Donner l'exemple	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
· Encadrer avec souplesse	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
· Avoir une discipline stricte	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
· Laisser beaucoup de liberté	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
· S'adapter à chaque enfant	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
· Surveiller ce qu'il fait	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
· Responsabiliser	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
· Préserver des mauvaises fréquentations	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>

Comment comprends-tu la notion de jugement ?

· Porter un regard critique sur l'Autre	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
· Etre capable de formuler une pensée précise sur un sujet particulier	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
· Développer ses capacités intellectuelles	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
· Evaluer et/ou punir	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
· Exprimer ses opinions	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
· Porter un regard critique sur le monde	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>

Le Profil Pédagogique a-t-il fait évoluer ta connaissance de ton fonctionnement personnel ?

oui non nsp

Si oui, parmi les termes suivants, le ou lesquels caractériseraient au mieux ton expérience de la Gestion Mentale ?

· Eclairage	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
· Compréhension	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
· Accompagnement	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
· Orientation	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
· Pédagogie scolaire	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
· Connaissance de Soi	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
· Connaissance de l'Autre	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
· Respect de l'Autre	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
· Autres :			

Si oui, comment qualifierais-tu cette découverte de soi ?

Excellente Bonne Moyenne Mauvaise Fluctuante nsp

Encore merci pour ta participation !

Le mardi 1er septembre 2009

Psychologue-Psychothérapeute
DESS Psychologie Clinique

COMPTE-RENDU DU BILAN PSYCHOMETRIQUE DE

Né le 1996 (WISC-IV)

RESULTATS OBTENUS :

Indice de compréhension verbale : 143

Indice de raisonnement perceptif : 124

Vitesse de traitement : 96

Mémoire de travail : 127

QI global : 132

dans le cadre de ce bilan se présente de manière ouverte et s'investit avec intérêt dans la démarche proposée.

Le QI global (132) est d'un niveau très supérieur à la moyenne et correspond environ au niveau d'environ 2 % des enfants de la même classe d'âge.

Les résultats entre les différents indices sont homogènes. Seul, l'indice « vitesse de traitement » est moins élevé pour des raisons liées très certainement à la sensibilité de

a d'excellentes capacités de raisonnement (« indice de raisonnement perceptif ») qu'il investit dans le domaine des connaissances (« indice de compréhension verbale ») sachant profiter de la richesse de son milieu familial et scolaire.

C'est aussi un enfant qui peut être émotif. Il sait se concentrer avec beaucoup d'efficacité mais il peut être réactif au stress.

De manière plus précise s'exprime avec aisance, sa culture générale et son vocabulaire sont d'un excellent niveau ainsi que ses capacités de synthèse (vocabulaire, compréhension, similitudes) ;

Ses capacités de raisonnement abstrait sont très bonnes et son raisonnement logico-mathématique est très bien maîtrisé (identification de concepts, matrices, cubes).

[REDACTED] dispose également d'une très bonne mémoire (indice « mémoire de travail »).

Au vu des résultats obtenus, [REDACTED] dispose de toutes les compétences pour poursuivre sa scolarité aisément.

Du fait de sa sensibilité il est important qu'il évolue dans un cadre rassurant et valorisant et qu'il continue à avoir des activités extra-scolaires motivantes.

[REDACTED]

WISC-IV

Compte rendu du protocole

Conversion des notes brutes en notes standard Calcul des sommes de notes standard

Subtests	Notes brutes		Notes standard				
Cubes	49	11		11			11
Similitudes	35	16	16				16
Mémoire des chiffres	26	16			16		16
Identification de concepts	25	16		16			16
Code	49	8				8	8
Vocabulaire	50	15	15				15
Séquence Lettres-Chiffres	22	13			13		13
Matrices	29	13		13			13
Compréhension	38	19	19				19
Symboles	30	11				11	11
(Complètement d'images)	---	---		---			---
(Barrage)	---	---				---	---
(Information)	---	---	---				---
(Arithmétique)	---	---			---		---
(Raisonnement verbal)	---	---	---				---
Somme des notes standard			50	40	29	19	138
			Comp. Verb.	Rais. Perc.	Mém. Trav.	Vit. Trait.	Totale

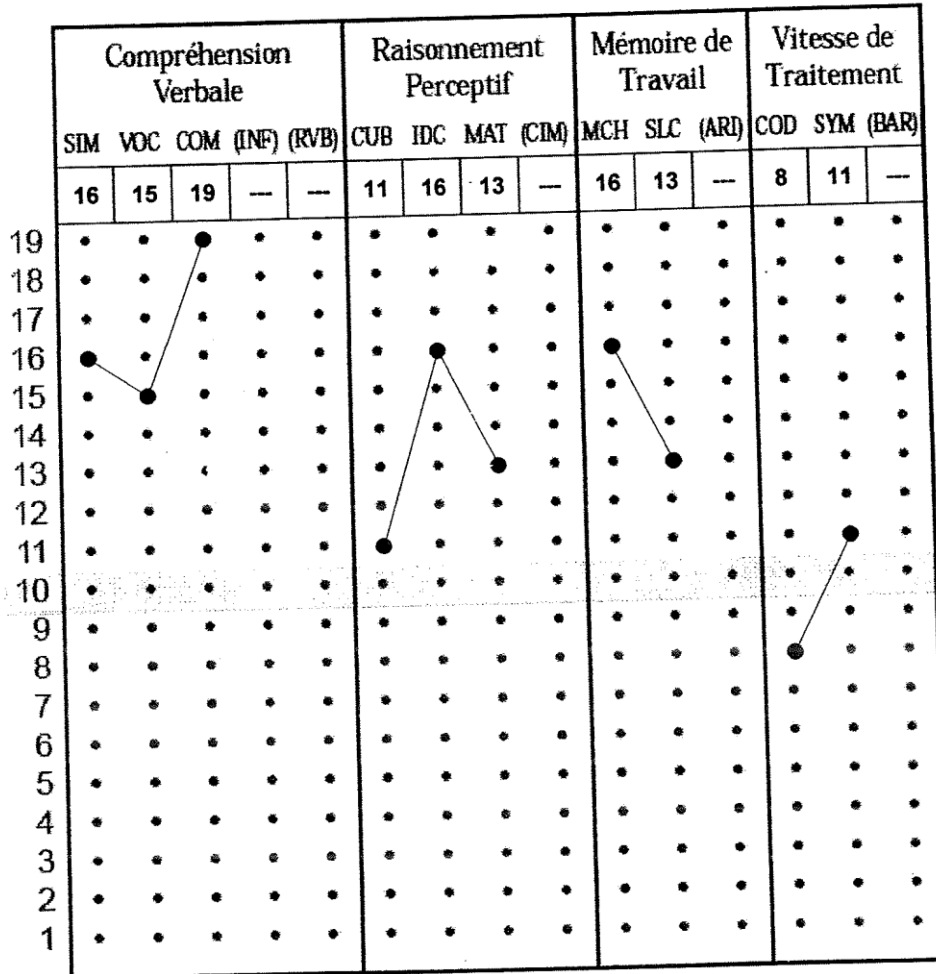
Conversion des sommes de notes standard en notes composites

	Somme des notes standard	Note composite	Rang percentile	95 % Intervalle de confiance
Compréhension Verbale	50	ICV 143	99,8	130 - 147
Raisonnement Perceptif	40	IRP 124	95	112 - 130
Mémoire de Travail	29	IMT 127	96	115 - 133
Vitesse de Traitement	19	IVT 96	39	87 - 107
Totale	138	QIT 132	98	123 - 137

WISC-IV

Compte rendu du protocole

Profil des notes standard



WISC-IV

Compte rendu du protocole

Profil des notes composites

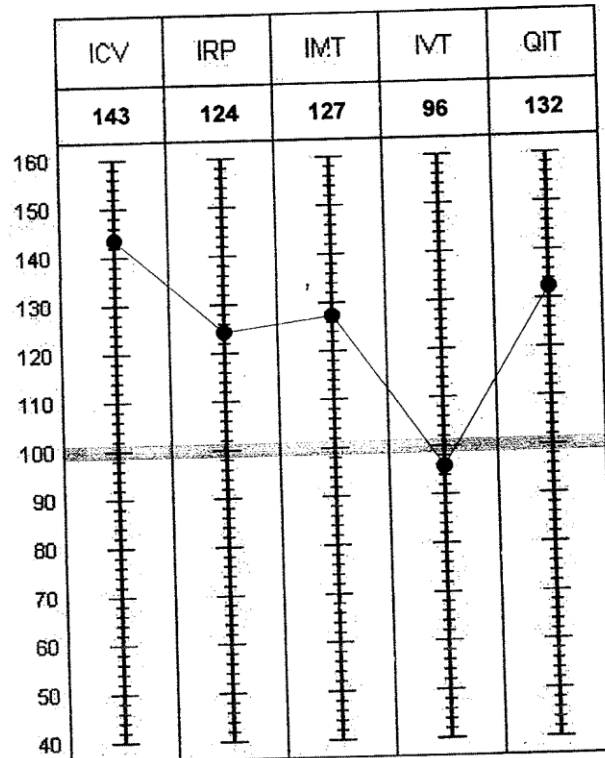


Tableau des différences significatives

Groupe de comparaison : Tout l'échantillon

Seuil de significativité : .05

Comparaisons des différences

Indices/Subtests		Note 1		Note 2		Différence	Valeur critique	Différence significative (O) ou (N)	Taux observé
Indices	ICV - IRP	ICV	143	IRP	124	19	13,48	O	10,2 %
	ICV - IMT	ICV	143	IMT	127	16	13,59	O	15 %
	ICV - IVT	ICV	143	IVT	96	47	14,68	O	1 %
	IRP - IMT	IRP	124	IMT	127	-3	14,4	N	
	IRP - IVT	IRP	124	IVT	96	28	15,43	O	6 %
Subtests	IMT - IVT	IMT	127	IVT	96	31	15,53	O	4,9 %
	Mé n. Chiffres - Séq Lettres-Chiffres	MCH	16	SLC	13	3	3,46	N	
	Code - Symboles	COD	8	SYM	11	-3	4,08	N	
	Similitudes - Identif. de concepts	SIM	16	IDC	16	0	4,09	N	

WISC-IV

Compte rendu du protocole [REDACTED]

Analyse des forces et des faiblesses

Détermination des points forts et des points faibles

Moyenne globale

Subtests	Note standard au subtest	Moyenne Notes standard	Différence par rapport à la moyenne	Valeur critique	Point fort ou Point faible (F) ou (f)	Taux observé
Cubes	11	13.80	-2.80	3.14		
Similitudes	16	13.80	+2.20	3.20		
Mémoire des chiffres	16	13.80	+2.20	2.97		
Identification de concepts	16	13.80	+2.20	3.38		
Code	8	13.80	-5.80	3.44	f	2-5 %
Vocabulaire	15	13.80	+1.20	3.22		
Séquence Lettres-Chiffres	13	13.80	-0.80	3.15		
Matrices	13	13.80	-0.80	2.97		
Compréhension	19	13.80	+5.20	3.42	F	2-5 %
Symboles	11	13.80	-2.80	3.10		

Seuil de significativité : .05

Détermination des points forts et des points faibles

Moyennes en Compréhension Verbale et Raisonnement Perceptif

Subtests	Note standard au subtest	Moyenne Notes standard	Différence par rapport à la moyenne	Valeur critique	Point fort ou Point faible (F) ou (f)	Taux observé
<i>Moyenne en Compréhension Verbale</i>						
Similitudes	16	16.67	-0.67	2.60		
Vocabulaire	15	16.67	-1.67	2.60		
Compréhension	19	16.67	+2.33	2.68		
<i>Moyenne en Raisonnement Perceptif</i>						
Cubes	11	13.33	-2.33	2.46		
Identification de Concepts	16	13.33	+2.67	2.55	F	10-25 %
Matrices	13	13.33	-0.33	2.39		

Seuil de significativité : .05

WISC-IV

Compte rendu du protocole [REDACTED]

Ages de développement correspondant aux subtests			
	Subtest	Note Brute	Age de développement
Compréhension Verbiale	Similitudes	35	> 16;10
	Vocabulaire	50	> 16;10
	Compréhension	38	> 16;10
	Information	---	---
	Raisonnement verbal	---	---
Raisonnement Percéptif	Cubes	49	14;6
	<i>Cubes sans bonification</i>	---	---
	Identification de concepts	25	> 16;10
	Matrices	29	> 16;10
	<i>Complètement d'images</i>	---	---
Mémoire de Travail	Mémoire des chiffres	26	> 16;10
	<i>Mémoire des chiffres en ordre direct</i>	---	---
	<i>Mémoire des chiffres en ordre inverse</i>	---	---
	Séquence Lettres-Chiffres	22	> 16;10
	<i>Arithmétique</i>	---	---
Vitesse de Traitement	Code	49	11;6
	Symboles	30	14;10
	<i>Barrage</i>	---	---
	<i>Barrage en ordre aléatoire</i>	---	---
	<i>Barrage en ordre structuré</i>	---	---

Seuil de significativité : .05

Determination des points forts et des points faibles

Moyennes en Compréhension Verbale et Raisonnement Perceptif

Subtests	Note standard au subtest	Moyenne Notes standard	Différence par rapport à la moyenne	Valeur critique	Point faible (F) ou (f)	Taux observé
<i>Moyenne en Compréhension Verbale</i>						
Similitudes	16	16.67	-0.67	2.60		
Vocabulaire	15	16.67	-1.67	2.60		
Compréhension	19	16.67	+2.33	2.68		
<i>Moyenne en Raisonnement Perceptif</i>						
Cubes	11	13.33	-2.33	2.46		
Identification de Concepts	16	13.33	+2.67	2.55	F	10-25 %
Matrices	13	13.33	-0.33	2.39		

Seuil de significativité : .05

Cas 3 – Paul

- Protocole de synthèse – Cas 3 – carnet de bord
- Enquête Parents – Cas 3 – Paul
- Enquête Adolescent – Cas 3 – Paul
- Test QI – Cas 3 WISC4

Annexe recherche cas 3.1 Dominante du cas surlignée

Complément d'informations : Agé de 13 ans. Scolarisé en 4^{ème} dans un collège privé de Saint Germain en Laye (78). Aîné de deux garçons sur un deuxième mariage. Il a des demi-frères. Il est sous Ritaline pour un trouble de déficit de l'attention et de l'hyperactivité (TDAH). Il a des difficultés d'écriture. Cette dernière n'est pas fluide, laborieuse et il a du mal à mouler les lettres. Il ne rejette pas cependant la rédaction. A l'oral, il peut parler extrêmement vite et est plus à l'aise qu'à l'écrit pour communiquer. Il dessine particulièrement bien et écrit des bandes dessinées. Son vocabulaire est très riche et varié. Il peut inventer des mots. Il adore faire des raisonnements logiques et fait constamment des déductions à partir de ses observations. C'est un jeune qui s'interroge tout le temps dans tous les domaines. Il fait de nombreuses associations d'idées dans ce cadre. Il lui arrive d'être hors-sujet sur une consigne ou de ne pas comprendre ce que l'école souhaite de lui. Les règles de mathématique lui posent un problème de compréhension parfois. Il se sent décaler par rapport aux autres jeunes de son âge et souffre sur le plan scolaire.

C'est aussi un grand lecteur qui privilégie les livres fantastiques mais qui ne néglige pas non plus les encyclopédies, sciences et vie junior et les livres plus classiques. Il est imbattable sur le *Seigneur des anneaux* où sa connaissance des mondes est très précise. C'est un passionné de *Warhammer* (il a une armée de 40 000). Il crée des scénarii et des histoires courtes qu'il tape à l'ordinateur. Il fait aussi du théâtre et aime également y aller. Dans ce domaine son savoir des auteurs est déjà très complet.

Perception (PER)	Visuelle (Vis)	Auditive (Av) / Verbale (Ve)	Tactile (Tac) besoin en permanence de bouger pour apprendre. Dessine jusqu'aux détails extrêmement précis

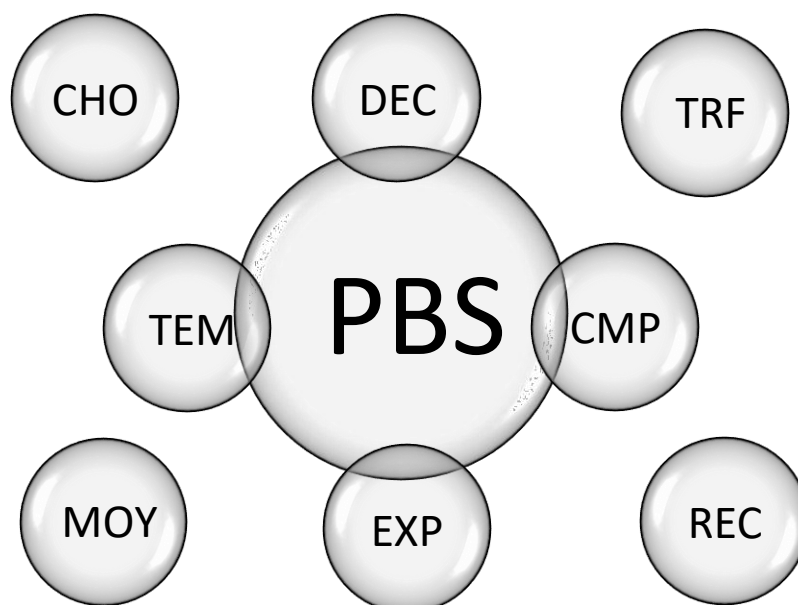
Paramètres (P) : P1 (concret) P2 (symbolique) P3 (logique) P4 (imaginaire)			
<u>P1 mouvement + visuel</u> : souvenir de film sur lesquels il joue avec les sons possibles. (Ex. langages elfiques variés) Très forte rapidité de penser en désordre ordonner en se parlant (P3)	<u>P2 mouvement + visuel</u> : dessine mentalement puis se parle une figure pour la préciser, dessine le vocabulaire mentalement en rébus //écriture police ordinateur visuelle. Fait des listes en dessin.	<u>P3 mouvement + verbal</u> : trace un axe sur lequel il calcule avec sa voix mentale, ordonne et classe avec sa voix, même procédé sur des schémas mentaux. => Schéma final.	<u>P4 verbal + mouvement</u> :=> Film en caméra au final très riche. Utilise souvent l'imaginaire pour mettre du sens sur ce qu'il ne comprend pas (verbalisation mentale)
Habitudes évocatives (H)- Dominante : P1 sur P4			
Evocation simple (EvS) : P1 ou P2		Evocation complexe (EvC) : P3 ou P4	
1 ^{ère} personne (1p)		3^{ème} personne (3p)	

Lieu de sens (L)	Espace (E)	Mouvement (M)	Temps (T)
	Simultanéité (Sim)		Successivité (Suc)

Gestes Mentaux (G)				
Attention (A)	Mémoire (M)	Compréhension (C)	Réflexion (R)	Imagination créatrice (I)
Dominante				
Apprentissage : AMC ou ACM			Réutilisation : R ou I	

Projets de sens (PS)		
Applicant (APP)/ Expliquant (EXP)	Conquérant (COQ)/ Témoin (TEM)	Inventeur (INV)/ Découvreur (DEC)
Opposant (OPP)/ Composant (CMT)	Finalité (FIN)/Moyens (MOY)	Problématiser (PBS)/ Argumentateur (ARG)
Avec les autres (AUT)/ Après des choses (CHO)	Compétiteur (CMP)/ Recordman (REC)	Reproducteur (REP)/ Transformateur (TRF)

Structure de Projets de Sens (SPS)



Carnet de bord de suivi (établi à l'issue du Profil Pédagogique) :

- **02.10.10** : Très fatigué. Approche d'une copie en mathématiques de nombreuses erreurs de calcul. Besoin de comprendre les règles de mathématiques. Beaucoup de dépréciation « je suis pas bon en stratégie ». Exprime le besoin de « tout avoir » pour comprendre.
Proposition : Nécessité d'obtenir son adhésion / plan d'accompagnement : but = optimiser ses réponses vis-à-vis des attentes du système scolaire. Découvrir le fonctionnement scolaire. Améliorer la gestion de sa vitesse de pensée => étudier le fonctionnement des gestes mentaux.
- **13.11.10** : Tâche sur des cartes à jouer sans figures et avec figures anglaises pour définir le geste d'attention. Comprendre les mathématiques en Expliquant (PS) : dessin originel concret correspondant à la formule Méthodologie : utilisation de mindmanager pour réorganiser le souvenir d'un cours (mouvement en perception, correspond à sa gestion du P3).
- **27.11.10** : Il indique que le schéma de la règle en mathématique lui permet de comprendre et qu'il s'en sert désormais. Travaille en schéma son cours d'histoire (enchaînement logique de mots clés) => mouvement + gérer son P3. Méthodologie : Construire un argument inductif en 3 étapes Idée Exemple Cours (IEC) pour répondre à une question de cours.
- **10.12.10** : Explication du pourquoi du commentaire de document (PS Expliquant) Devenir le professeur et faire comme si le document n'avait pas été vu. Jeu de l'analyse/interprétation. Méthodologie : Présentation (Nature, Origine [pourquoi], But) Analyse=dégagé un Intérêt chez le lecteur Connaissance pour interpréter la source => technique du NOBIC (schématisé).
- **07.01.11** : Attention revue : il fait des listes de dessins mentaux à partir d'un tri d'outils à réaliser. Geste de Mémorisation (Mise en projet et structure efficace). Problème en SVT car ne comprend pas le fonctionnement, il aimerait que ce soit plus concret et remonter à l'origine de ce dernier (PS Expliquant) le fait avec sa mère qui approfondit avec lui car elle est médecin.
- **21.01.11** : Séance difficile. Il a du mal à construire et développer une réponse. Geste de Réflexion (à partir de l'organisation de sa pensée sur ses sujets, travail en Zone Proximale de Développement ZPD)
- **04.03.11** : Expliquer le pourquoi (PS Expliquant) et la structure d'un paragraphe argumenté en histoire.
Il ressent mal sa puberté.
- **29.04.11** : Geste d'Attention (logo de Coca Cola, travail sur une frise à distance). Organisation de sa pensée sur un schéma à partir du livre sur Nicolas Flamel
- **13.05.11** : Il est autonome et se gère. Réel changement. Il a décidé de personnaliser son écriture. Il souhaite revenir de façon ponctuelle. Accord de principe entre nous.
- **20.09.11** : **Classe de 3^{ème}**. PS de Témoin (il a besoin de tout apprendre à l'avance avant de faire ex. sa stratégie sur le jeu en ligne *Minecraft*. Correction explicite de ses copies => ajustement méthodologique.
- **05.10.11** : Ne comprend pas les identités remarquables en mathématiques => PS Expliquant : dessin concret de leur représentation géométrique.
- **18.10.11** : Son professeur de français est « littéraire » et lui fait étudier des textes. Il est très motivé. Travail d'Attention sur un texte pour en avoir la totalité (texte du TGV). Il a besoin de comprendre tous les mots par leur étymologie, problème des acronymes (PS Expliquant)
- **12.11.11** : Bilan global à partir de son Profil Pédagogique //besoin de comprendre son test du WISC IV (signification des chiffres) travailler l'orthographe d'usage par l'étymologie des mots Méthodologie Vérification du IEC. Décision d'utiliser un ordinateur en classe pour la prise de note du cours magistral en histoire.
- **29.11.11** : décision de se revoir une fois par mois pour des ajustements à partir des copies.

- **07.02.12** : Travail méthodologique sur ses copies => comprendre l'origine des fautes (compréhension ou méthodes => PS Expliquant) Méthodologie Construire un plan en Histoire (geste de Réflexion), s'entraîner sur des annales sur internet (PS Recordman). Il s'interroge sur les stratégies de la 2^{nde}.
- **03.04.12** : Explication du concept de raisonnement, copies à l'appui en histoire. Méthodologie Construire une introduction et une conclusion, vérification du IEC et du NOBIC.
- **02.10.12** : Classe de 2^{nde}. Utilise son ordinateur. A généraliser l'apprentissage par schématisation de mots clés. Méthodologie Reprise introduction vs. Conclusion au lycée.
- **16.10.12** : Méthodologie méthode du plan en français – introduction en conséquence/types de plan possible vs. Conclusion dans ce cadre.
- **07.12.12** : Méthodologie méthode de plans en histoire + méthode des plans en français (progressif, dialectique) Explication du raisonnement attendu.

Annexe recherche cas 3.2

ENQUETE : PARENTS

Présentation du projet :

Nous vous proposons de remplir ce questionnaire. Il s'inscrit dans un travail de recherche sur l'aide que la pédagogie de la Gestion Mentale peut apporter à un ou une jeune présentant un Haut Potentiel Intellectuel (HPI).

Ce travail devrait permettre de donner quelques pistes de réponse, notamment aux questions suivantes :

1/ Quel est l'apport de cette pédagogie sur la connaissance de soi pour un jeune HPI ; que ce soit au niveau de ses processus intellectuels comme sur celui de sa motivation. L'a-t-il ou elle aidé (e) à mieux comprendre ses fonctionnements ? Peut-il (elle) désormais mieux gérer ses facultés ?

2/ Quel est l'impact de cette pédagogie au niveau de son entourage en termes de comportements mais aussi au niveau de la communication parents / enfant ?

3/ Enfin qu'en est-il de son intégration scolaire ? Est-il (elle) aujourd'hui plus confiant (e) dans la gestion de ses méthodes de travail ? Arrive-t-il (elle) également à accepter les règles et les savoirs faire ou savoirs être du système scolaire ? Le fait de mieux se gérer a-t-il eu des conséquences positives sur ses résultats scolaires ?

Ce questionnaire va être exploité dans une étude de cas :

Il vient en complément d'autres données recueillies au cours du Profil Pédagogique de votre enfant.

Parallèlement au votre et sur les mêmes thématiques (hormis l'historique), votre enfant devra répondre à son propre questionnaire, individuellement et personnellement. Il aura à me le retourner de son côté.

Enfin nous analyserons aussi la dispersion des résultats au test de QI qu'il a réalisé antérieurement au Profil Pédagogique. *Le test de QI est aujourd'hui le seul test valide de mesure de l'intelligence. Nous entendons par mesure la mise en évidence des capacités du jeune à utiliser son intelligence d'où notre intérêt à rechercher les pédagogies qui développeraient ce potentiel. C'est pourquoi le recueil des données chiffrées du WISC (résultat final et sub-tests) est essentiel.*

L'appréciation clinique du psychologue qui lui a fait passer ce test est aussi à retenir car le résultat chiffré peut ne pas être totalement représentatif de son potentiel.

Le questionnaire passe en revue trois axes principaux :

Le premier axe concerne le vécu de votre enfant, les difficultés rencontrées ou les choix que vous avez fait pour mieux le comprendre et l'aider à se construire ; il traite aussi bien le développement infantile et la personnalité que le parcours psychologique. Cet axe pourrait vous paraître fastidieux mais ces informations rendront l'analyse du cas la plus exhaustive possible.

Vous avez reçu un compte rendu oral de deux heures, suite au Profil Pédagogique de votre enfant. Nous aimerions avoir votre retour sur cet échange. Celui-ci constituera donc le deuxième axe de ce questionnaire.

Enfin le dernier axe portera, d'une part, sur les évolutions ou les changements, s'il y a lieu, dans les comportements de votre enfant à l'issue de cette démarche de Profil Pédagogique. Nous avons choisi d'observer aussi bien le cadre familial et social que l'environnement

scolaire. D'autre part, nous souhaiterions avoir votre opinion de parents sur la Gestion Mentale comme pédagogie de la connaissance de Soi et de l'Autre à la suite de son application à votre enfant.

*Répondre à ce questionnaire devrait prendre autour de 45 mn.
Il a été conçu de telle façon que vous puissiez le remplir directement sur écran, en surlignant vos réponses (cf. icône correspondante dans la barre outil). Quelques questions demanderont cependant plus de précisions de votre part.
Il est à retourner à l'adresse suivante : carole.bommart@noos.fr
Certains préféreront le remplir sur une impression papier. Dans ce cas, merci de le confirmer par un mail indiquant votre adresse, afin de recevoir une enveloppe pré-timbrée pour vous en faciliter le retour.*

Le traitement des données recueillies et leur utilisation dans le cadre du mémoire sera anonyme et respectera les critères de confidentialité propres à tous les travaux en lien avec la recherche universitaire.

Le résultat de ce travail fera l'objet d'une communication écrite et d'une soutenance publique à l'Université de Rouen. Un lien que je vous transmettrai à l'issue de cette recherche vous permettra de consulter le mémoire.

Il est certain que la validité des résultats de ce travail dépend de votre concours comme de celui de votre enfant. Aussi, **nous vous remercions sincèrement d'avoir accepté de participer à ce projet.**

QUESTIONNAIRE

Nom et prénoms de votre enfant : xxxx

Sexe¹ : **M** **F**

Age : 16,5 ans

Nationalité : Française

Etablissement scolaire actuel (nom et adresse) : Cours du Prieuré Saint germain en Laye

Classe actuelle : 1^{ère} L

Option(s) particulière(s) : **oui** **non**

Si oui, la ou lesquelles ? Spé Arts

Noms et adresses des parents : xxxx 78100 Saint Germain en Laye

Nom du père : xxxx

Adresse du père : id

Nom de la mère : xxxx

Adresse de la mère (si différente) : idem

Situation matrimoniale : **Séparé(e)** **Vie maritale**

Nombre d'enfants : 2

Profession du père : Chirurgien urologue

Nationalité du père : française

Profession de la mère : médecin

Nationalité de la mère : Française

¹ Veuillez, s'il y a lieu, surligner vos réponses tout au long de ce questionnaire.

I/ ELEMENTS DE BIOGRAPHIE

1/ Enfance et adolescence

Date de naissance : 22/07/97

Lieu de naissance : Saint germain en Laye

Naissance prématurée **oui** non nsp²

Rang dans la fratrie : 1

Age de la marche : *en avance* **normal** *en retard* nsp

Age de la parole (1^{ère} phrase simple) *en avance* **normal** *en retard* nsp

Latéralité **droitier** *gaucher* *latéralité mal établie*

² nsp : ne sait pas

Environnement familial :

Votre environnement familial a plutôt privilégié :

· l'épanouissement personnel ? **oui** non nsp

· la réussite scolaire? **oui** non nsp

· l'adaptation à des conventions ? **oui** non nsp

Parcours scolaire :

Nom et ville de l'école primaire :

En primaire, ses résultats scolaires étaient-ils :

Excellents *Bons* **Moyens** *Mauvais* *Echec scolaire*

Nom et ville du collège :

Au collège, ses résultats scolaires étaient-ils :

Excellents *Bons* **Moyens** *Mauvais* *Echec scolaire*

Nom et ville du lycée :

Au lycée, ses résultats scolaires sont-ils :

Excellents *Bons* **Moyens** *Mauvais* *Echec scolaire*

A-t-il (elle) sauté une ou des classes ?

oui non

Si oui, la ou lesquelles ?

A-t-il (elle) redoublé une ou des classes ?

oui non

Si oui, la ou lesquelles ?

Est-il (elle) un (une) élève : *Travailleur* *Bachoteur* *Dilettante* nsp

A partir de quelle classe a-t-il (elle) du fournir un effort de travail ? : 3ème

Considérez-vous que son environnement scolaire a été adapté à son mode d'apprentissage ? **oui** non nsp

Qu'il a été suffisamment épanouissant ? **oui** non nsp

Troubles possibles au cours de son enfance et de son adolescence, confirmés par un professionnel :

1. Existence de difficultés en psychomotricité : **oui** non nsp

Si oui, type de difficultés :

· Hyperactivité avec ou sans troubles de l'attention (TDAH) ? **oui** non nsp

· Trouble de l'attention sans hyperactivité (enfant dans la lune, difficultés de concentration gênantes) ? **oui** non nsp

Si oui, a-t-il (elle) pris un traitement : **oui** non

Si oui, lequel ? :	Concerta (analogue de ritaline)		
· Dyspraxie	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
· Problème de motricité fine, d'écriture ?	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
· Autre (par exemple troubles de l'équilibre, maladresse) :	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>

Dans le cas de difficultés en psychomotricité durant l'enfance ou l'adolescence :

A-t-il (elle) été suivi (e) par un/une psychomotricien (e) ? *oui non*

Si oui, à quel âge ?

2. Existence de difficultés relevant de l'orthophonie *oui non nsp*

Si oui, type de difficultés :

· Dyslexie	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
· Dysorthographe	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
· Dyscalculie	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
· Dysgraphie	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
· Dysphasie	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
· Retard de parole	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
· Bégaiement	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
· Tics de langage	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>

Dans le cas de difficultés en orthophonie durant l'enfance ou l'adolescence :

A-t-il (elle) été suivi (e) par un/une orthophoniste ? *oui non*

Si oui, à quel âge ? de 7 à 12 ans

3. Existence de troubles du sommeil

Durant l'enfance : *Jamais Parfois Fréquemment Toutes les nuits*

A l'adolescence : *Jamais Parfois Fréquemment Toutes les nuits*

4. Existence de troubles de l'alimentation

Durant l'enfance :	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
A l'adolescence :			
· Période d'anorexie mentale ?	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
· Période de boulimie ?	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
· Périodes de grignotages importants	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>

Si problèmes alimentaires à l'adolescence, pensez-vous qu'ils étaient réactionnels à un contexte particulier ? *oui non nsp*

Si oui, lequel :

· Dans le contexte familial ?	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
· A l'école ?	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
· Dans d'autres contextes	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>

5. Existence de difficultés psychologiques

Par difficultés psychologiques, nous comprenons des difficultés et des « symptômes » ayant duré plusieurs semaines ou chroniques, suffisamment intenses pour provoquer un gêne dans le fonctionnement au quotidien et pouvant avoir été à l'origine d'une demande de soins.

A-t-il (elle) présenté des **troubles du comportement** (colères, agressivité, rejet des contraintes) ? **Jamais** **Parfois** **Fréquemment** **Très souvent**

Ces troubles s'exprimaient :

· Dans le contexte familial ?	oui	non	nsp
· A l'école ?	oui	non	nsp
· Dans d'autres contextes	oui	non	nsp

Diriez-vous qu'il (elle) a été un **enfant anxieux** ?

Jamais **Parfois** **Fréquemment** **Très souvent**

Si oui, cette anxiété concernait :

· Les performances scolaires	oui	non	nsp
· D'autres domaines (sports, loisirs)	oui	non	nsp
· Les relations avec les pairs	oui	non	nsp
· Les relations avec les adultes	oui	non	nsp
· Les situations nouvelles/inconnues	oui	non	nsp
· A-t-il (elle) eu des peurs particulières, des phobies	oui	non	nsp

Si oui lesquelles : les clowns, les masques

A-t-il (elle) présenté (e), de manière continue, ou par périodes, des **symptômes obsessionnels (TOC**)** ? **Jamais** **Parfois** **Fréquemment** **Continuellement**

Pouvez-vous préciser les sujets d'obsessions ? :

***TOC : Trouble obsessionnel compulsif. Il s'agit de de pensées intrusives ou obsessions qui engendrent de l'inconfort, de l'inquiétude, de l'appréhension ou de la peur ; ainsi que des comportements répétés et ritualisés : les compulsions. Ces dernières ont pour effet de diminuer l'anxiété ou de soulager une tension. (ex. lavage exagéré des mains ...)*

A-t-il (elle) présenté un ou des **épisodes dépressifs***** durant l'enfance ou l'adolescence ?

oui **non** **nsp**

Si oui, à quel âge ?

Quel(s) en étaient les éventuels événements déclenchants ?

· Problème scolaire ?	oui	non	nsp
· Problème familial ?	oui	non	nsp
· Problème d'isolement relationnel, d'incompréhension ?	oui	non	nsp
· Changement de lieu ou de cadre de vie ?	oui	non	nsp
· Autres :			

****La dépression de l'enfant ou de l'adolescent s'exprime par une tristesse, une perte de plaisir et de motivation, une fatigue, un repli qui durent plus de quinze jours. Elle peut aussi se traduire par des réactions émotionnelles disproportionnées, des colères, une chute isolée des résultats scolaires, des symptômes anxieux, etc. Elle est, chez l'enfant et l'adolescent, presque toujours réactionnelle à des perturbations de l'environnement.*

A-t-il (elle) vécu des situations de rejet de la part de ses pairs du type **victimisation** verbale et/ou physique ?

oui **non** **nsp**

Si oui, à quel âge ? récurrent en primaire et au collège

Dans quel cadre ? surtout scolaire

Dans le cas de difficultés psychologiques durant l'enfance ou l'adolescence :

A-t-il (elle) été suivi (e) : par un psychologue **oui** non
par un psychiatre **oui** non
autre **oui** **non**

Si oui, à quel âge : régulièrement de 6 ans jusqu'à maintenant

2/ Test de OI de votre enfant

Si cela vous est possible, pouvez-vous transmettre en pièce jointe la totalité du test ?

Quel était l'âge de votre enfant lorsque le test de QI a été effectué ? :

Le psychologue qui lui a fait passer le test a-t-il confirmé cliniquement l'hypothèse du HPI ?
oui non

Résultats du test :

Si WISC 3* : QITotal QIV : QIP :
Si WISC 4** : QITotal : 137 ICV : 148 IRP : 132 IMT : 121 IVT : 93

*QIT : Quotient Intellectuel Total ; QIV : Quotient Intellectuel verbal ; QIP : Quotient Intellectuel Perceptif

**ICV : Indice de Compréhension Verbale ; IRP : Indice de raisonnement perceptif ;

IMT : Indice de Mémoire de Travail ; IVT : Indice de Vitesse de Traitement

Le **QI Total** à l'issue du test a-t-il été : **Homogène** **Hétérogène** nsp

Circonstances ayant motivé la passation du test de QI :

Test de QI effectué :

- Devant une suspicion de précocité, en vue d'un saut de classe : **oui** **non** nsp
- A cause d'un échec scolaire : **oui** **non** nsp
- En vue d'une orientation scolaire : **oui** **non** nsp
- A cause de difficultés de psychomotricité : **oui** **non** nsp
- **non** nsp
- A cause de problèmes psychologiques : **oui** **non** nsp
- Parce qu'un membre de la fratrie a été détecté à Haut Potentiel **oui** **non** nsp

II/ PROFIL PEDAGOGIQUE

1/ Processus intellectuels

Perception* :

*En perception l'individu est en rapport avec l'objet et utilise un de ses 5 sens comme vecteur pour s'approprier mentalement cet objet perçu.

Quelle est la dominante perceptive de votre enfant ?

Auditive/Verbale **Mouvement** **Visuelle** nsp
Sait-il (elle) la gérer de façon efficace ? **oui** **non** nsp

Evocation mentale** :

**L'évocation est un « souvenir » mental hors présence de l'objet initialement perçu. En langage plus général, il s'agit de l'activité de penser.

Quelle est la dominante évocative de votre enfant ?

	<i>Auditive/Verbale</i>	<i>Mouvement</i>	<i>Visuelle</i>	<i>nsp</i>
Utilise-t-il (elle) des outils de travail adaptés à cette dominante (ex. logiciel de mapping) ?			<i>oui</i>	<i>non</i> <i>nsp</i>
Privilégie-t-il (elle) son imaginaire au niveau des raisonnements plus complexes ?			<i>oui</i>	<i>non</i> <i>nsp</i>
Est-il (elle) particulièrement logique au niveau de ses raisonnements ?			<i>oui</i>	<i>non</i> <i>nsp</i>

Apprentissages et réutilisation :

Peut-il (elle) faire plusieurs choses à la fois sans que cela nuise à la qualité de sa production écrite ou orale ?			<i>oui</i>	<i>non</i> <i>nsp</i>
Est-il (elle) très précis (e) et complet (e) dans sa description des objets observés ?			<i>oui</i>	<i>non</i> <i>nsp</i>
Avez-vous l'impression qu'il est trop rapide lorsqu'il s'approprie un objet mentalement ?			<i>oui</i>	<i>non</i> <i>nsp</i>
Selon vous, a-t-il (elle) une bonne mémoire ?			<i>oui</i>	<i>non</i> <i>nsp</i>
Comment gère-t-il (elle) sa mémorisation ?				
· Par cœur			<i>oui</i>	<i>non</i> <i>nsp</i>
· Schématisation visuelle			<i>oui</i>	<i>non</i> <i>nsp</i>
· Enregistrement audio			<i>oui</i>	<i>non</i> <i>nsp</i>
Avez-vous observé une volonté de réutiliser ses acquis mémorisés ?			<i>oui</i>	<i>non</i> <i>nsp</i>
A-t-il (elle) des difficultés de compréhension dans le système scolaire ?			<i>oui</i>	<i>non</i> <i>nsp</i>
Vous demande-t-il (elle) de l'aide dans ce domaine en cas de non compréhension ?			<i>oui</i>	<i>non</i> <i>nsp</i>
Si oui, de quel type est sa demande ? :				
· Souhaite-il (elle) avoir la méthode à respecter en 1 ^{er}			<i>oui</i>	<i>non</i> <i>nsp</i>
· Souhaite-il (elle) que vous lui définissiez les mots de la consigne qu'il (elle) ne comprend pas ?			<i>oui</i>	<i>non</i> <i>nsp</i>
· Recherche-t-il (elle) l'origine de la règle ou de la formule pour en comprendre l'usage dans l'exercice ?			<i>oui</i>	<i>non</i> <i>nsp</i>
· A-t-il (elle) besoin de références déjà existantes, de déjà vu pour comprendre ?			<i>oui</i>	<i>non</i> <i>nsp</i>
· Devez-vous solutionner ses erreurs de compréhension en 1 ^{er} ?			<i>oui</i>	<i>non</i> <i>nsp</i>
Avez-vous l'impression qu'il (elle) ne comprend pas toujours les règles ou les consignes ?			<i>oui</i>	<i>non</i> <i>nsp</i>
A-t-il (elle) tendance à se mécaniser (par cœur ou systématisation de la procédure) s'il (elle) ne comprend pas une règle ?			<i>oui</i>	<i>non</i> <i>nsp</i>
Rencontre-t-il (elle) des difficultés de rédaction ?			<i>oui</i>	<i>non</i> <i>nsp</i>
Ses enseignants relèvent-ils des problèmes de méthode en général ?			<i>oui</i>	<i>non</i> <i>nsp</i>
A-t-il (elle) du mal à raisonner dans ses copies bien qu'il (elle) ait compris ?			<i>oui</i>	<i>non</i> <i>nsp</i>
A-t-il (elle) du mal à organiser ses idées dans une copie ?			<i>oui</i>	<i>non</i> <i>nsp</i>
A-t-il (elle) des difficultés pour développer sa pensée bien que le résultat soit juste ?			<i>oui</i>	<i>non</i> <i>nsp</i>
En général, ses raisonnements sont-ils très originaux ?			<i>oui</i>	<i>non</i> <i>nsp</i>
A-t-il (elle) beaucoup d'humour ?			<i>oui</i>	<i>non</i> <i>nsp</i>
A-t-il (elle) tendance à utiliser une formule ou une règle juste mais pas en rapport avec celle du chapitre étudié ?			<i>oui</i>	<i>non</i> <i>nsp</i>

Lui est-il souvent reproché d'être « hors sujet », de mettre dans ses copies des connaissances justes mais sans rapport avec le sujet ?	oui	<i>non</i>	<i>nsp</i>
Lui arrive-t-il (elle) d'être confus (e) dans ses propos ?	oui	<i>non</i>	<i>nsp</i>
Lui arrive-t-il d'avoir du mal à se limiter dans ses connaissances pour répondre à une question précise ?	oui	<i>non</i>	<i>nsp</i>
Préfère-t-il (elle) travailler sur un projet personnel ?	oui	<i>non</i>	<i>nsp</i>
Est-il (elle) plus impliqué (e) si le sujet est libre ?	oui	<i>non</i>	<i>nsp</i>
Recherche-t-il (elle) l'originalité ou la nouveauté dans ses productions ?	oui	<i>non</i>	<i>nsp</i>

2/ Sens et motivation

Lorsqu'il (elle) est confronté (e) à une règle (grammaire, mathématiques ...), du vocabulaire, en recherche-t-il (elle) l'origine ou l'étymologie ?

	<i>Jamais</i>	Parfois	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>
Est-il (elle) plutôt intéressé (e) par l'usage de la règle, sa manipulation ou son fonctionnement dans un exercice ?	Jamais	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>
Préfère-t-il (elle) avoir un cours très structuré ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	Très souvent
S'intéresse-t-il (elle) plus particulièrement aux causes des phénomènes observés ou des événements ?	<i>Jamais</i>	Parfois	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>
Préfère-t-il (elle) faire des exercices en 1 ^{er} avant d'apprendre une règle ou une leçon ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	Très souvent
A-t-il (elle) besoin de ficher ou schématiser son cours pour l'apprendre ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>
Se contente-t-il (elle) d'apprendre ses leçons ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	Très souvent
Fait-il (elle) beaucoup d'exercices supplémentaires pour s'entraîner ?	Jamais	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>
Dans une activité orale, intervient-il (elle) systématiquement ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	Fréquemment	<i>Très souvent</i>
Accepte-t-il (elle) aisément d'être aidé (e) ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>
Depuis qu'il (elle) est petit (e), est-il (elle) très observateur (trice) des autres ou des événements, sans forcément interagir ?	<i>Jamais</i>	Parfois	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>
A-t-il (elle) en général besoin de se comparer aux autres ?	<i>Jamais</i>	Parfois	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>
Favorise-t-il (elle) dans ses activités le rang plus que le score ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	Fréquemment	<i>Très souvent</i>
Se met-il (elle) seul (e) une pression pour améliorer ses résultats et progresser ?	Jamais	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>
Est-il (elle) sans cesse, quel que soit son activité, à vouloir réaliser quelque chose d'inhabituel, d'original ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	Très souvent
Cherche-t-il (elle) à élaborer des théories sur tout ce qui l'interpelle ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>
Se projette-t-il (elle) dans un avenir possible ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	Très souvent
Est-il (elle) intuitif (ve) dans ses productions, allant droit au résultat ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>

Ne se motive-t-il (elle) que lorsqu'il (elle) envisage un objectif particulier ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>
A-t-il (elle) du mal à prendre une décision ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>
Refera-t-il (elle) un devoir perdu ou égaré ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>
N'est-il (elle) efficace que dans l'urgence ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>
Le « stress » est-il envahissant, réduisant ses capacités ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>
En général, ses raisonnements se construisent-ils sur les détails ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>
Apprend-t-il (elle) de ses erreurs ou de celles des autres ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>
Favorise-t-il (elle) le tri par élimination pour arriver à une solution ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>
En général, privilégie-t-il (elle) les associations d'idées pour développer sa pensée ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>
Est-il (elle) plutôt critique sur lui (elle)-même et sur les autres ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>
Son raisonnement se construit-il progressivement, en étapes successives ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>
Depuis son enfance, s'intéresse-t-il plutôt à la manipulation d'objets ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>
Est-il (elle) curieux (se) du comportement humain ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>
A-t-il (elle) besoin de vous ou des autres pour apprendre une leçon ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>
Travaille-t-il (elle) de préférence « au milieu du salon » ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>
A-t-il (elle) besoin de solitude ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>
Est-ce un enfant indépendant qui apprend seul dans un livre ou sur le net ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>
Recherche-t-il (elle) le dialogue avec l'Autre, les rencontres le (la) motivent-il (elle) ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>
Dans sa vie de tous les jours, respecte-il (elle) les consignes à la lettre ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>
Fait-il (elle) souvent du hors-sujet sur une consigne alors que sa production reste de qualité ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>
A-t-il (elle) tendance à exagérer, ou à améliorer la réalité dans ses propos ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>
Est-il (elle) rigoureux (se) dans ses productions ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>
Privilégie-t-il (elle) le débat pour avoir le dernier mot avec vous et ses amis ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>
Aime-t-il (elle) faire des hypothèses sur ce qui pourrait-être ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>

III/ VOTRE ENFANT AUJOURD'HUI

1/ Comportement général et social

Personnalité :

Comment définiriez-vous globalement son tempérament aujourd'hui ?

· Extraverti	oui	non	nsp
· Introverti	oui	non	nsp

Sur le plan émotionnel, est-il (elle) aujourd'hui plutôt :

· Hypersensible	oui	non	nsp
· Normalement sensible	oui	non	nsp
· Moins sensible que la moyenne	oui	non	nsp

Sur le plan affectif, pensez-vous qu'il (elle) est épanoui (e) ?

oui **non** **nsp**

Sait-il (elle) exprimer ses besoins affectifs ?

oui **non** **nsp**

A-t-il (elle) une bonne estime de soi ?

Excellente *bonne* **moyenne** *mauvaise* *fluctuante* **nsp**

Si mauvaise, son entourage scolaire et/ou ses pairs en ont-t-ils conscience ?

oui **non** **nsp**

A-t-il (elle) besoin d'être aimé(e) ?

oui **non** **nsp**

Socialisation :

Dans son rapport aux autres, est-il (elle) aujourd'hui touché (e) par leurs problèmes ?

oui **non** **nsp**

Montre-t-il (elle) une forte empathie* vis-à-vis de l'Autre ?

oui **non** **nsp**

A-t-il (elle) de bonnes capacités relationnelles ?

oui **non** **nsp**

A votre avis, a-t-il (elle) su faire des choix amicaux qui lui correspondent ?

oui **non** **nsp**

Ses amis le (la) connaissent-ils vraiment ?

oui **non** **nsp**

A-t-il des difficultés à s'intégrer dans les groupes ?

oui **non** **nsp**

Peut-il (elle) s'intégrer dans un groupe en restant lui (elle)-même ?

oui **non** **nsp**

Se sent-il (elle) en décalage avec les autres ?

oui **non** **nsp**

Est-il (elle) exigeant dans ses relations avec les autres ?

oui **non** **nsp**

A-t-il des amis ?

Aucun **Quelques-uns** **Beaucoup**

**L'empathie est une notion désignant la compréhension des sentiments et des émotions d'un autre individu. Plus généralement, elle permet de se mettre « à la place de l'autre ».*

2/Style de vie

Activité au quotidien :

A-t-il (elle) « plus d'énergie » que la moyenne

oui **non** **nsp**

Est-il (elle) plutôt du genre « hyperactif »

oui **non** **nsp**

Est-il (elle) plutôt du genre « méditatif »

oui **non** **nsp**

A-t-il (elle) besoin de changements réguliers dans ses activités ?

oui **non** **surtout pas** **nsp**

Activité physique et hygiène de vie :

Fait-il (elle) du sport régulièrement ?

oui **non**

Si oui, nombre d'heures par semaine : 1h 2 ou 3 fois par mois (tir à l'arc)

Quel genre de sport fait-il (elle) ? :

· Sport de fond (course, natation, vélo ...)	<i>oui</i>	<i>non</i>
· Sports à sensations et/ou dangereux	<i>oui</i>	<i>non</i>
· Sports de jeu (ex. tennis), ou d'équipe	<i>oui</i>	<i>non</i>
· Arts martiaux (escrime, judo, karaté ...)	<i>oui</i>	<i>non</i>
· Activité sportive de type yoga, tai-chi, chi-qong	<i>oui</i>	<i>non</i>

Est-il (elle) passionné(e) par un sport ? *oui non*

Si oui lequel ? :

Niveau acquis dans ce sport *Excellent Bon Moyen nsp*

Activité créatrice :

Pratique-t-il (elle) une activité artistique ? *oui non*

Si oui, laquelle ? *dessin / bande dessinée / théâtre*

Niveau dans l'activité *Excellent Bon Moyen nsp*

La pratique-t-il (elle) en autodidacte ? *oui pour dessin oui non*

Rédige-t-il (elle) des écrits régulièrement (poèmes, essais, roman...)

Invente-t-il (elle) des choses (bricolages, théories inédites etc) ? *oui non*

Est-il (elle) créatif (ve) dans la vie de tous les jours ? *oui non nsp*

Activité socio-culturelle :

Est-il (elle) actif dans une association ? *oui non*

Si oui la ou lesquelles ?

Degré d'implication *Excellent Bon Moyen nsp*

Pratique-t-il (elle) des jeux de société (échecs, ludothèque ...) ? *oui non nsp*

Si oui, le ou lesquels ?

Degré d'implication *Excellent Bon Moyen nsp*

3/ Autonomie scolaire

Activité intellectuelle :

Aime-t-il (elle) apprendre de nouvelles choses ? *oui non nsp*

A-t-il (elle) des difficultés à se décider ? *oui non nsp*

Est-il (elle) naturellement curieux (se) ? *oui non nsp*

Pour se sentir bien, a-t-il (elle) besoin de stimulation intellectuelle ? *oui non nsp*

Est-il (elle) plutôt passif ? ça dépend de l'activité *oui non nsp*

Est-il désinvesti sur le plan scolaire ? ça dépend des matières *oui non nsp*

Recherche-t-il (elle) des informations complémentaires à la maison (culturelles, sociales ou scientifiques) ? *Jamais Parfois Fréquemment Très souvent*

Si oui, par quel biais ?

· Echanges avec l'adulte *oui non nsp*

· Livres *oui non nsp*

· Nouvelles technologies *oui non nsp*

Favorise-t-il (elle) l'analyse des situations ? *oui non nsp*

Est-il (elle) très intuitif (ve), ses choix sont-ils rapides, parfois impulsifs ? *oui non nsp*

Organisation de son travail :

Sait-il (elle) gérer désormais son temps de travail et son temps de loisirs ?

	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>	
Diriez-vous qu'il (elle) est plus efficace dans l'urgence ?				<i>oui</i>	<i>non</i> <i>nsp</i>
Est-il (elle) stressé (e) par la quantité de travail à effectuer ?				<i>oui</i>	<i>non</i> <i>nsp</i>
Travaille-t-il (elle) de préférence tard le soir ?				<i>oui</i>	<i>non</i> <i>nsp</i>
Travaille-t-il (elle) de préférence seul (e) ?				<i>oui</i>	<i>non</i> <i>nsp</i>
Travaille-t-il (elle) en groupe ?				<i>oui</i>	<i>non</i> <i>nsp</i>
Privilégie-t-il (elle) les projets (TP, exposé ...) aux cours ?				<i>oui</i>	<i>non</i> <i>nsp</i>
Accepte-t-il (elle) de l'aide ou des conseils facilement ?				<i>oui</i>	<i>non</i> <i>nsp</i>
Gère-t-il (elle) son espace de travail (lieu, ambiance, travaille en groupe)				<i>oui</i>	<i>non</i> <i>nsp</i>
Met-il (elle) en place ses propres méthodes de travail ?					
	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>	<i>nsp</i>
Sait-il (elle) organiser son temps de travail ?					
	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>	<i>nsp</i>
Utilise-t-il (elle) l'ordinateur en tant qu'outil de travail ?					
	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>	<i>nsp</i>
Est-il (elle) désordonné (e) ?				<i>oui</i>	<i>non</i> <i>nsp</i>
Si désordonné (e), pensez-vous qu'il (elle) puisse être organisé (e) dans son désordre ?				<i>oui</i>	<i>non</i> <i>nsp</i>

Relation avec ses enseignants :

Favorise-t-il (elle) l'échange, la communication avec ses enseignants en général ?				<i>oui</i>	<i>non</i> <i>nsp</i>
Respecte-t-il (elle) la différence chez son enseignant ?				<i>oui</i>	<i>non</i> <i>nsp</i>
Devez-vous intervenir auprès des enseignants ?					
	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>	
Emet-il (elle), en général, des propos négatifs sur ses enseignants ?					
	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>	
Si le cours n'est pas conforme à ses besoins, cherche-t-il (elle) à compenser par lui (elle)-même ?					
	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>	

Acceptation de ses résultats :

Considère-t-il (elle) la « Note » comme un salaire ?				<i>oui</i>	<i>non</i> <i>nsp</i>
Ses résultats sont-ils source de stress de sa part ?				<i>oui</i>	<i>non</i> <i>nsp</i>
Les bons résultats scolaires sont-ils prépondérants dans la relation que vous avez avec votre enfant ?				<i>oui</i>	<i>non</i> <i>nsp</i>
Si la note ne le (la) satisfait pas, cherche-t-il (elle) à en comprendre la raison ?					
	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>	
Si oui, quelle est l'origine du problème selon lui :					
· Cours mal appris				<i>oui</i>	<i>non</i> <i>nsp</i>
· Cours mal compris				<i>oui</i>	<i>non</i> <i>nsp</i>
· Hors-sujet				<i>oui</i>	<i>non</i> <i>nsp</i>
· Non compréhension de la consigne				<i>oui</i>	<i>non</i> <i>nsp</i>
· Stress et précipitation (ex. erreurs de calcul ...)				<i>oui</i>	<i>non</i> <i>nsp</i>
· Non-respect des méthodes attendues				<i>oui</i>	<i>non</i> <i>nsp</i>
Selon vous un mauvais résultat est dû à :					
· Cours mal appris				<i>oui</i>	<i>non</i> <i>nsp</i>
· Cours mal compris				<i>oui</i>	<i>non</i> <i>nsp</i>
· Hors-sujet				<i>oui</i>	<i>non</i> <i>nsp</i>
· Non compréhension de la consigne				<i>oui</i>	<i>non</i> <i>nsp</i>
· Stress et précipitation (ex. erreurs de calcul ...)				<i>oui</i>	<i>non</i> <i>nsp</i>

· Non-respect des méthodes attendues	oui	non	nsp
Met-il (elle) en place des moyens spécifiques pour chercher à améliorer ses résultats ?	Jamais	Parfois	Fréquemment
Est-il (elle) facilement abattu par ses résultats ?	Jamais	Parfois	Fréquemment
Rejette-t-il (elle) sa déception du résultat sur l'enseignant ?	Jamais	Parfois	Fréquemment

Orientation :

Se projette-t-il (elle) dans un futur social (métier) ?	oui	non	nsp
Vit-il (elle) dans le présent ?	oui	non	nsp
Est-il (elle) satisfait (e) de son orientation scolaire ?	oui	non	nsp
Est-il (elle) compétitif (ve) vis-à-vis de ses pairs ?	oui	non	nsp
Privilégie-t-il (elle) les métiers d'argent ?	oui	non	nsp
Favorise-t-il (elle) le travail en équipe dans son orientation ?	oui	non	nsp
Favorise-t-il (elle) l'humanitaire dans son orientation ?	oui	non	nsp
Vise-t-il (elle) les « meilleures » sections ?	oui	non	nsp

4/ Relations parents-enfants

Respecte-t-il les règles de vie que vous avez établies ? parfois avec tensions **oui** **non** **nsp**

Parmi les qualités suivantes, lesquelles s'appliqueraient à votre enfant :

· Politesse	oui	non	nsp
· Ambition	oui	non	nsp
· Générosité	oui	non	nsp
· Curiosité d'esprit	oui	non	nsp
· Travail	oui	non	nsp
· Efficacité	oui	non	nsp
· Respect des autres	oui	non	nsp
· Obéissance	oui	non	nsp
· Honnêteté	oui	non	nsp
· Indépendance	oui	non	nsp
· Persévérance	oui	non	nsp

Parmi les principes éducatifs suivants lesquels vous paraissent vraiment essentiels :

· Faire confiance	oui	non	nsp
· Récompenser	oui	non	nsp
· Favoriser le dialogue	oui	non	nsp
· Punir si nécessaire	oui	non	nsp
· Donner l'exemple	oui	non	nsp
· Encadrer avec souplesse	oui	non	nsp
· Avoir une discipline stricte	oui	non	nsp
· Laisser beaucoup de liberté	oui	non	nsp
· S'adapter à chaque enfant	oui	non	nsp
· Surveiller ce qu'il fait avec mesure	oui	non	nsp
· Responsabiliser	oui	non	nsp
· Préserver des mauvaises fréquentations	oui	non	nsp

Comment comprenez-vous la notion de jugement ?

- | | | | |
|--|------------|------------|------------|
| · Porter un regard critique sur l'Autre | oui | <i>non</i> | <i>nsp</i> |
| · Etre capable de formuler une pensée précise sur un sujet particulier | oui | <i>non</i> | <i>nsp</i> |
| · Développer ses capacités intellectuelles | oui | <i>non</i> | <i>nsp</i> |
| · Evaluer et/ou punir | oui | non | <i>nsp</i> |
| · Exprimer ses opinions | oui | <i>non</i> | <i>nsp</i> |
| · Porter un regard critique sur le monde | oui | <i>non</i> | <i>nsp</i> |

Le Profil Pédagogique et donc la Gestion Mentale a-t-il fait évoluer votre conception éducative ?

oui *non* *nsp*

Si oui, parmi les termes suivants, le ou lesquels caractériseraient au mieux votre compréhension de la Gestion Mentale, en tant que parents ?

- | | | | |
|---|------------|------------|------------|
| · Eclairage | oui | <i>non</i> | nsp |
| · Compréhension | oui | <i>non</i> | nsp |
| · Accompagnement | oui | <i>non</i> | nsp |
| · Orientation | oui | <i>non</i> | nsp |
| · Pédagogie scolaire | oui | <i>non</i> | nsp |
| · Connaissance de soi | oui | <i>non</i> | nsp |
| · Connaissance de l'Autre | oui | <i>non</i> | nsp |
| · Respect de l'Autre | oui | <i>non</i> | nsp |
| · Autres : s'adapter à la personnalité et aux façons de fonctionner de l'enfant | | | |

Si oui, comment qualifieriez-vous son impacte dans vos relations avec votre enfant ?

Excellente **Bonne** *Moyenne* *Mauvaise* *Fluctuante* *nsp*

En vous remerciant encore pour le temps que vous avez bien voulu accorder à cette enquête !

Annexe recherche cas 3.3 ENQUETE : ADOLESCENTS

Présentation du projet :

Peux-tu remplir ce questionnaire qui s'inscrit dans un travail de recherche sur l'aide que la Gestion Mentale peut apporter au jeune présentant un Haut Potentiel Intellectuel (HPI) ? Ton témoignage devrait permettre de donner quelques pistes de réponse, notamment aux questions suivantes :

1/ Quel est l'apport de cette pédagogie sur ta connaissance de toi ; que ce soit au niveau de tes processus intellectuels comme sur celui de ta motivation. T'a-t-elle aidé à mieux comprendre tes spécificités ? Peux-tu désormais mieux gérer tes facultés ?

2/ Quel est l'impact de cette pédagogie au niveau de ton entourage en termes de comportements mais aussi au niveau de la communication parents /enfants ?

3/ Enfin qu'en est-il de ton intégration scolaire ? Es-tu aujourd'hui plus confiant (e) dans la gestion de tes méthodes de travail ? Arrives-tu mieux à accepter les règles et les savoirs faire ou savoirs être du système scolaire ? Cela a-t-il eu des conséquences positives sur tes résultats scolaires ou sur ton insertion dans un groupe, une classe ?

Ce questionnaire passe en revue deux axes principaux :

1. Tu es venu me voir deux fois, en séance d'une heure, pour effectuer ce travail sur toi-même. J'aimerais avoir ton retour sur nos échanges à travers tes réponses à ce questionnaire.
2. S'il y a lieu, dans tes relations avec tes parents, tes frères et/ou tes sœurs, as-tu noté une évolution, des changements ? J'aimerais aussi s'avoir si ce Profil Pédagogique a pu t'aider sur un plan scolaire au niveau de tes apprentissages, ou/et sur un plan social avec tes camarades et tes enseignants.

Ce questionnaire va être exploité dans une étude de cas :

Il vient en complément d'autres données recueillies au cours de ton Profil Pédagogique. Parallèlement, sur les mêmes thématiques, tes parents devront répondre à leur propre questionnaire. Il est important que tu le remplisses personnellement et avec rigueur, sans chercher à valoriser les acquis, ni omettre les limites de ce Profil Pédagogique.

Répondre à ce questionnaire devrait te prendre une vingtaine de minutes.

Il a été conçu de telle façon que tu puisses le remplir directement sur écran, en surlignant tes réponses (cf. icône de ta barre d'outils). Quelques questions exigent cependant des réponses plus précises et personnelles.

Il est à retourner à l'adresse suivante : carole.bommart@noos.fr

Tu peux aussi, si tu préfères, imprimer une version papier, la remplir et me la scanner.

Le traitement des données recueillies et leur utilisation dans le cadre du mémoire sera anonyme et respectera les critères de confidentialité propres à tous les travaux en lien avec la recherche universitaire.

Le résultat de ce travail fera l'objet d'une communication écrite et d'une soutenance publique à l'Université de Rouen. Je te transmettrai le lien internet qui te permettra de consulter le mémoire. **Il est certain que la validité des résultats de ce travail dépend de tes réponses. Je te remercie donc chaleureusement pour ta participation à ce projet.**

QUESTIONNAIRE

Nom et prénom : **xxxx**

Sexe¹ : **M** *F*

Age : **16ans**

¹Rappel : surligne les réponses qui te correspondent tout au long de ce questionnaire.

I/ PROFIL PEDAGOGIQUE

1/ Processus intellectuels

Perception :

Quelle est ta dominante perceptive ?

	<i>Auditive/Verbale</i>	<i>Mouvement</i>	Visuelle	<i>nsp</i> ²
Sais-tu la gérer de façon efficace ?			oui <i>non</i> <i>nsp</i>	

²nsp : ne sait pas

Evocation mentale :

Dans un 1^{er} temps, sous quelle forme ta pensée fait-elle revenir tes souvenirs ?

	<i>Auditive/Verbale</i>	<i>Mouvement</i>	Visuelle	<i>nsp</i>
--	-------------------------	------------------	-----------------	------------

Utilises-tu des outils de travail adaptés à cette dominante (ex. logiciel de mapping ...) ?

			oui <i>non</i> <i>nsp</i>	
--	--	--	----------------------------------	--

Privilégies-tu ton imaginaire au niveau des raisonnements plus complexes ?

			<i>oui</i> <i>non</i> nsp	
--	--	--	----------------------------------	--

Es-tu particulièrement logique au niveau de tes raisonnements ?

			<i>oui</i> <i>non</i> nsp	
--	--	--	----------------------------------	--

Apprentissages et réutilisation :

Peux-tu faire plusieurs choses à la fois sans que cela nuise à la qualité de ta production écrite ou orale ?

	Comme quoi les hommes peuvent le faire aussi	oui <i>non</i> <i>nsp</i>	
--	---	----------------------------------	--

Es-tu très précis (e) et complet (e) dans ta description des objets observés ?

		oui <i>non</i> <i>nsp</i>	
--	--	----------------------------------	--

As-tu l'impression que tu es trop rapide lorsque tu enregistres une perception mentalement ?

		oui <i>non</i> <i>nsp</i>	
--	--	----------------------------------	--

Selon toi, as-tu une bonne mémoire ?

		<i>oui</i> <i>non</i> nsp	
--	--	----------------------------------	--

Comment gères-tu ta mémorisation ?

· Par cœur	oui <i>non</i> <i>nsp</i>	
------------	----------------------------------	--

· Schématisation visuelle	oui <i>non</i> <i>nsp</i>	
---------------------------	----------------------------------	--

· Enregistrement audio	<i>oui</i> non <i>nsp</i>	
------------------------	----------------------------------	--

Réutilises-tu tes acquis mémorisés ?

	oui <i>non</i> <i>nsp</i>	
--	----------------------------------	--

As-tu des difficultés de compréhension dans le système scolaire ?

	<i>oui</i> non <i>nsp</i>	
--	----------------------------------	--

Demandes-tu de l'aide dans ce domaine en cas de non compréhension ?

	<i>oui</i> <i>non</i> nsp	
--	----------------------------------	--

De quel type d'aide aurais-tu besoin pour comprendre ? :

· Souhaites-tu avoir la méthode à respecter en 1 ^{er}	<i>oui</i> <i>non</i> nsp	
--	----------------------------------	--

· Souhaites-tu qu'on te définisse les mots de la consigne ?	<i>oui</i> non <i>nsp</i>	
---	----------------------------------	--

· As-tu besoin de l'origine de la règle ou de la formule pour en comprendre l'usage dans l'exercice ?	<i>oui</i> <i>non</i> nsp	
---	----------------------------------	--

· As-tu besoin de références déjà existantes, de « déjà » vu pour comprendre ?	<i>non</i>	<i>sp</i>
· Dis-tu solutionner tes erreurs de compréhension en 1 ^{er} ?	<i>non</i>	<i>sp</i>
As-tu l'impression de ne pas toujours comprendre les règles ou les consignes ?	<i>oui</i>	<i>non nsp</i>
As-tu tendance à te mécaniser (par cœur ou systématisation de la procédure) si tu ne comprends pas une règle ?	<i>oui</i>	<i>non nsp</i>
Rencontres-tu des difficultés de rédaction ?	<i>oui</i>	<i>non nsp</i>
Tes enseignants relèvent-ils en général des problèmes de méthode dans tes copie ?	<i>oui</i>	<i>non nsp</i>
As-tu du mal à élaborer un raisonnement dans tes copies bien que tu aies compris ?	<i>oui</i>	<i>non nsp</i>
As-tu du mal à organiser tes idées dans une copie ?	<i>oui</i>	<i>non nsp</i>
As-tu des difficultés pour développer ta pensée bien que le résultat soit juste ?	<i>oui</i>	<i>non nsp</i>
En général, tes raisonnements sont-ils très originaux ?	<i>oui</i>	<i>non nsp</i>
As-tu beaucoup d'humour ?	<i>oui</i>	<i>non nsp</i>
As-tu tendance à utiliser une formule ou une règle autre que celle en lien avec le chapitre que tu as étudié ?	<i>oui</i>	<i>non nsp</i>
T'est-il souvent reproché d'être « hors sujet », de mettre dans tes copies des connaissances justes mais sans rapport avec le sujet ?	<i>oui</i>	<i>non nsp</i>
T'arrive-t-il d'être confus (e) dans tes propos ?	<i>oui</i>	<i>non nsp</i>
T'arrive-t-il d'avoir du mal à te limiter dans tes connaissances pour répondre à une question précise ?	<i>oui</i>	<i>non nsp</i>
Préfères-tu travailler sur un projet personnel ?	<i>oui</i>	<i>non nsp</i>
Es-tu plus impliqué (e) si le sujet est libre ?	<i>oui</i>	<i>non nsp</i>
Recherches-tu l'originalité ou la nouveauté dans tes productions ?	<i>oui</i>	<i>non nsp</i>

2/ Sens et motivation

Lorsque tu es confronté (e) à une règle (grammaire, mathématiques ...), du vocabulaire, en recherches-tu l'origine ou l'étymologie ?

	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>
Es-tu plutôt intéressé (e) par l'usage de la règle, sa manipulation et son fonctionnement dans un exercice ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>
Préfères-tu avoir un cours très structuré ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>
T'intéresses-tu plus particulièrement aux causes des phénomènes observés ou des évènements ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>
Préfères-tu faire les exercices en 1 ^{er} avant d'apprendre une règle ou une leçon ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>
As-tu besoin de ficher ou schématiser ton cours pour l'apprendre ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>
Te contentes-tu d'apprendre les leçons ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>
Fais-tu beaucoup d'exercices supplémentaires pour t'entraîner ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>
Dans une activité orale, intervient-tu systématiquement ; tu ne peux pas t'en empêcher ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>
Acceptes-tu facilement d'être aidé (e) ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>

Es-tu très observateur (trice) des autres ou des évènements, sans forcément interagir ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>
As-tu en général besoin de te comparer aux autres ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>
Le rang est-il plus important pour toi que le score ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>
Te mets-tu seul(e) sous pression pour améliorer tes résultats et progresser ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>
Es-tu sans cesse, quel que soit ton activité, à vouloir réaliser quelque chose d'inhabituel, d'original ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>
Cherches-tu à construire des théories sur tout ce qui t'interpelle ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>
Te projettes-tu dans l'avenir ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>
Es-tu intuitif (ve), vas-tu droit au résultat ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>
Ne te motives-tu que lorsque tu envisages un objectif particulier ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i> 😊	<i>Très souvent</i>
As-tu du mal à prendre une décision ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>
Referas-tu un devoir perdu ou égaré ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>
N'es-tu efficace que dans l'urgence ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>
Le « stress » est-il envahissant, réduisant tes capacités ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>
En général, tes raisonnements se construisent-ils sur les détails ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>
Apprends-tu de tes erreurs ou de celles des autres ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>
Favorises-tu le tri par élimination pour arriver à une solution ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>
En général, privilégies-tu les associations d'idées pour développer ta pensée ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>
Es-tu plutôt critique sur toi-même et sur les autres ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>
Construis-tu ton raisonnement progressivement, par étapes ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>
Depuis ton enfance, t'intéresses-tu plutôt à la manipulation des objets (ex. lego, tutoriel ...) ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>
Es-tu curieux (se) du comportement humain ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>
As-tu besoin d'apprendre une leçon avec quelqu'un, est-ce plus facile, plus rapide ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>
Travailles-tu de préférence « au milieu du salon » ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>
As-tu besoin de solitude ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>
Es-tu très indépendant ; apprends-tu seul dans un livre ou sur le net ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>
Recherches-tu le dialogue avec l'Autre, les rencontres te motivent-elles ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>

	Jamais	Parfois	Fréquentment	Très souvent
Dans ta vie de tous les jours, respectes-tu les consignes à la lettre ?				
	Jamais	Parfois	Fréquentment	Très souvent
Fais-tu souvent du hors-sujet sur une consigne alors que ta production reste de qualité ?				
	Jamais	Parfois	Fréquentment	Très souvent
As-tu tendance à exagérer, ou à améliorer la réalité dans tes propos ?				
	Jamais	Parfois	Fréquentment	Très souvent
Es-tu rigoureux (se) dans tes productions ?				
	Jamais	Parfois	Fréquentment	Très souvent
Privilégies-tu le débat pour avoir le dernier mot avec tes proches et tes amis ?				
	Jamais	Parfois	Fréquentment	Très souvent
Aimes-tu faire des hypothèses sur ce qui pourrait-être ?				
	Jamais	Parfois	Fréquentment	Très souvent

II/ TOI, AUJOURD'HUI

1/ Comportement général et social

Personnalité :

Comment définirais-tu globalement ton tempérament aujourd'hui ?

· Extraverti	bof	oui	non	nsp
· Introverti		oui	non	nsp

Sur le plan émotionnel, es-tu aujourd'hui plutôt :

· Hypersensible		oui	non	nsp
· Normalement sensible		oui	non	nsp
· Moins sensible que la moyenne		oui	non	nsp

Sur le plan affectif, penses-tu être épanoui (e) ?

Sais-tu exprimer tes besoins affectifs ? **oui non nsp**

As-tu une bonne estime de toi ?

Excellente bonne moyenne mauvaise fluctuante nsp

Si mauvaise, tes parents, ton entourage scolaire et/ou tes amis en ont-ils conscience ?

As-tu besoin d'être aimé(e) ? **oui non nsp**

Socialisation :

Dans ton rapport aux autres, es-tu aujourd'hui touché (e) par leurs problèmes ?

oui non nsp

Montres-tu une forte empathie* vis-à-vis de l'Autre ?

oui non nsp

As-tu de bonnes capacités relationnelles ?

oui non nsp

A ton avis, as-tu su te faire des amis qui te correspondent ?

oui non nsp

Tes amis te connaissent-ils vraiment ?

oui non nsp

As-tu des difficultés à t'intégrer dans les groupes ? **sa dépend du groupe** **oui non nsp**

Peux-tu t'intégrer dans un groupe en restant toi-même ? **sa dépend du groupe**

oui non nsp

Te sens-tu en décalage avec les autres ? **oui non nsp**

Es-tu exigeant (e) dans tes relations avec les autres ? **oui non nsp**

As-tu des amis ? **Aucun Quelques-uns Beaucoup**

*L'empathie est une notion désignant la compréhension des sentiments et des émotions d'un autre individu. Plus généralement, elle permet de se mettre « à la place de l'autre ».

2/Style de vie

Activité au quotidien :

As-tu « plus d'énergie » que la moyenne	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
Es-tu plutôt du genre « hyperactif »	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
Es-tu plutôt du genre « méditatif »	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
As-tu besoin de changements réguliers dans tes activités ?	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>surtout pas nsp</i>

Activité physique et hygiène de vie :

Fais-tu du sport régulièrement ?	<i>j'essaye</i>	<i>oui</i>	<i>non</i>
Si oui, nombre d'heures par semaine :			
Quel genre de sport fais-tu ? :			
· Sport de fond (course, natation, vélo ...)	<i>oui</i>	<i>non</i>	
· Sports à sensations et/ou dangereux	<i>oui</i>	<i>non</i>	
· Sports de jeu (ex. tennis), ou d'équipe	<i>oui</i>	<i>non</i>	
· Arts martiaux (escrime, judo, karaté ...)	<i>oui</i>	<i>non</i>	
· Activité sportive de type yoga, taï-chi, chi-qong	<i>oui</i>	<i>non</i>	
Es-tu passionné(e) par un sport ?	<i>oui</i>	<i>non</i>	
Si oui lequel ? :	<i>le tire à l'arc</i>		
Niveau acquis dans ce sport	<i>Excellent</i>	<i>Bon</i>	<i>Moyen nsp</i>

Activité créatrice :

Pratiques-tu une activité artistique ?	<i>oui</i>	<i>non</i>	
Si oui, laquelle ? :	<i>théâtre, dessin</i>		
Niveau dans l'activité	<i>Excellent</i>	<i>Bon</i>	<i>Moyen nsp</i>
La pratiques-tu en autodidacte ?	<i>oui</i>	<i>non</i>	
Rédiges-tu des textes régulièrement (poèmes, essais, roman...)	<i>oui</i>	<i>non</i>	
Inventes-tu des choses (bricolages, théories inédites etc) ?	<i>oui</i>	<i>non</i>	
Es-tu créatif (ve) dans ta vie de tous les jours ?	<i>oui</i>	<i>non nsp</i>	

Activité socio-culturelle :

Es-tu actif (ve) dans une association ?	<i>oui</i>	<i>non</i>	
Si oui la ou lesquelles ? :			
Degré d'implication	<i>Excellent</i>	<i>Bon</i>	<i>Moyen nsp</i>
Pratiques-tu des jeux de société (échecs, ludothèque ...) ?	<i>oui</i>	<i>non nsp</i>	
Si oui, le ou lesquels ? :			
Degré d'implication	<i>Excellent</i>	<i>Bon</i>	<i>Moyen nsp</i>

3/ Autonomie scolaire

Activité intellectuelle :

Aimes-tu apprendre de nouvelles choses ?	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
As-tu des difficultés à te décider ?	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
Es-tu naturellement curieux (se) ?	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
Pour te sentir bien, as-tu besoin de stimulation intellectuelle ?	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>

Es-tu plutôt passif ?		<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
Es-tu désinvesti sur le plan scolaire ?		<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
Recherches-tu des informations complémentaires à la maison (culturelles, sociales ou scientifiques) ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>
Si oui, par quel biais ?				
· Echanges avec l'adulte			<i>oui</i>	<i>non</i> <i>nsp</i>
· Livres		<i>peut</i>	<i>oui</i>	<i>non</i> <i>nsp</i>
· Nouvelles technologies			<i>oui</i>	<i>non</i> <i>nsp</i>
Aimes-tu analyser les situations ?			<i>oui</i>	<i>non</i> <i>nsp</i>
Es-tu très intuitif (ve), tes choix sont-ils rapides, parfois impulsifs ?			<i>oui</i>	<i>non</i> <i>nsp</i>

Organisation de ton travail :

Sais-tu gérer désormais ton temps de travail et ton temps de loisirs ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>
Es-tu plus efficace dans l'urgence ?				<i>oui</i> <i>non</i> <i>nsp</i>
Es-tu souvent stressé (e) ou bloqué (e) par la quantité de travail à effectuer ?				<i>oui</i> <i>non</i> <i>nsp</i>
Travailles-tu de préférence tard le soir ?				<i>oui</i> <i>non</i> <i>nsp</i>
Travailles-tu de préférence seul (e) ?				<i>oui</i> <i>non</i> <i>nsp</i>
Préfères-tu travailler en groupe ?				<i>oui</i> <i>non</i> <i>nsp</i>
Privilégies-tu les projets (TP, exposé ...) aux cours ?				<i>oui</i> <i>non</i> <i>nsp</i>
Acceptes-tu de l'aide ou des conseils facilement ?				<i>oui</i> <i>non</i> <i>nsp</i>
Gères-tu ton espace de travail (lieu, ambiance, travaille en groupe)				<i>oui</i> <i>non</i> <i>nsp</i>
Mets-tu en place tes propres méthodes de travail ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i> <i>nsp</i>
Sais-tu organiser ton temps de travail ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i> <i>nsp</i>
Utilises-tu ton ordinateur en tant qu'outil de travail ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i> <i>nsp</i>
Es-tu désordonné (e) ?				<i>oui</i> <i>non</i> <i>nsp</i>
Si oui, penses-tu être organisé (e) dans ton désordre ?				<i>oui</i> <i>non</i> <i>nsp</i>

Relation avec tes enseignants :

Vas-tu en général au-devant de tes enseignants ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>
Respectes-tu la différence chez ton enseignant ?				<i>oui</i> <i>non</i> <i>nsp</i>
Tes parents doivent-ils intervenir auprès de tes enseignants ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>
Emets-tu des propos négatifs sur tes enseignants ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>
Si le cours n'est pas conforme à tes besoins, en recherches-tu un autre ailleurs (net, livre, amis) ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>

Acceptation de tes résultats :

Considères-tu la « Note » comme ton salaire ?				<i>oui</i> <i>non</i> <i>nsp</i>
Tes résultats sont-ils une source de stress pour toi ?		<i>Un peut</i>		<i>oui</i> <i>non</i> <i>nsp</i>
Les bons résultats scolaires sont-ils prépondérants dans la relation que tu as avec tes parents ?		<i>Un peut</i>		<i>oui</i> <i>non</i> <i>nsp</i>

Parmi les principes éducatifs suivants lesquels te paraissent vraiment essentiels :

· Faire confiance	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
· Récompenser	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
· Favoriser le dialogue	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
· Punir	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
· Donner l'exemple	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
· Encadrer avec souplesse	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
· Avoir une discipline stricte	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
· Laisser beaucoup de liberté	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
· S'adapter à chaque enfant	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
· Surveiller ce qu'il fait	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
· Responsabiliser	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
· Préserver des mauvaises fréquentations	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>

Comment comprends-tu la notion de jugement ?

· Porter un regard critique sur l'Autre	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
· Etre capable de formuler une pensée précise sur un sujet particulier	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
· Développer ses capacités intellectuelles	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
· Evaluer et/ou punir	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
· Exprimer ses opinions	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
· Porter un regard critique sur le monde	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>

Le Profil Pédagogique a-t-il fait évoluer ta connaissance de ton fonctionnement personnel ?

oui *non* *nsp*

Si oui, parmi les termes suivants, le ou lesquels caractériseraient au mieux ton expérience de la Gestion Mentale ?

· Eclairage	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
· Compréhension	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
· Accompagnement	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
· Orientation	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
· Pédagogie scolaire	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
· Connaissance de Soi	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
		<i>non</i>	<i>nsp</i>
· Respect de l'Autre	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
· Autres :			

Si oui, comment qualifierais-tu cette découverte de soi ?

Excellente *Bonne* *Moyenne* *Mauvaise* *Fluctuante* *nsp*

Encore merci pour ta participation !

... M ...

Psychologue

DESS de Psychologie de l'enfant et de l'adolescent

64, rue de la paroisse

78000 Versailles

Tél : 01.39.51.52.29

N° de SIRET : 485 012 728 000 13

COMPTE RENDU DU WISC IV

Annexe recherche CAS 3.4

NOM : CAS 3
 Prénom : ...
 Né(e) le : 28/07/1997

Classe : 3ème
 Date du test : 08/11/2011
 Age : 14 ans

EVALUATION DES APTITUDES INTELLECTUELLES

Test : Echelle d'Intelligence de Wechsler pour Enfants, quatrième version, ou WISC-IV

PROFIL DES NOTES STANDARD

Indice de compréhension verbale : 148

Notes	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19
	faible				limite				normal			supérieur			très supérieur				
Similitudes																			<u>X</u>
Vocabulaire																		<u>X</u>	
Compréhension verbale															<u>X</u>				

Indice de raisonnement perceptif : 132

Notes	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19
	faible				limite				normal			supérieur			très supérieur				
Cubes															<u>X</u>				
Identification de concepts														<u>X</u>					
Matrices															<u>X</u>				

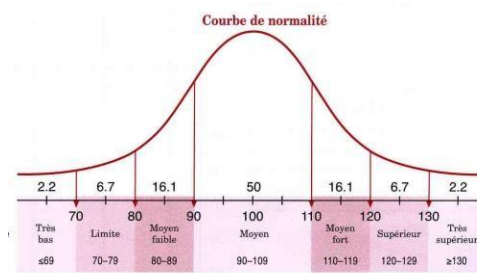
Indice de mémoire de travail : 121

Notes	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19
	faible				limite				normal			supérieur			très supérieur				
Mémoire des chiffres													<u>X</u>						
Arithmétique														<u>X</u>					

Indice de vitesse de traitement : 93

Notes	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19
	faible			limite			normal			supérieur			très supérieur						
Code							X												
Symboles											X								

Résultat global : 137



Le QI normal moyen se situe entre 90 et 109 pour 50% de la population. 16,1% de la population obtient entre 110 à 119, 6,7% entre 120 et 129 et **2,2% de la population a un QI supérieur à 130.**

ANALYSE DESCRIPTIVE DES SUBTESTS

1 - Subtests de compréhension verbale :

Chaque épreuve est notée sur 19 points.

Similitudes : Note : 19

Des paires de mots sont présentées oralement, l'enfant doit trouver la similitude entre deux objets ou deux concepts proposés. Ce subtest est conçu pour évaluer le raisonnement verbal et la formation de concepts. Il fait également appel à la compréhension auditive, à la mémoire, à l'expression verbale et à la faculté de distinguer entre les éléments essentiels et ceux qui ne le sont pas.

Vocabulaire : Note : 18

L'enfant donne des définitions de mots. Ce subtest est conçu pour évaluer la connaissance du lexique et la formation de concepts verbaux. Il mesure également les bases de connaissances, la capacité à apprendre, la mémoire à long terme et le niveau de développement du langage.

Compréhension : Note : 15

L'enfant répond aux questions à partir de ce qu'il comprend de principes généraux et de situations sociales. Ce subtest évalue le raisonnement verbal, la conceptualisation, la capacité à utiliser des expériences antérieures, la compréhension et l'expression verbales, et la capacité à expliquer des situations pratiques. Il fait également référence aux connaissances des conventions comportementales, des normes sociales, ainsi qu'à la maturité.

2 - Subtests de Raisonnement Perceptif :

Cubes : Note : 15

L'enfant utilise des cubes bicolores pour reproduire une construction, en un temps déterminé, à partir d'un modèle. Ce subtest est conçu pour évaluer la capacité à analyser et à synthétiser des stimuli visuels abstraits. Il implique également la formation de concepts non verbaux, la perception et l'organisation visuelles, les processus simultanés, la coordination visuomotrice, l'apprentissage et la capacité à distinguer la figure du fond dans les stimuli visuels.

Chez les jeunes enfants, ce test fait autant appel à l'observation visuelle et à la capacité de comparaison qu'à l'aptitude à combiner les processus visuels et moteurs.

Identification de Concepts : Note : 14

On présente à l'enfant des images sur deux ou trois rangées. Il doit choisir une image dans chaque rangée afin de constituer un groupe s'articulant autour d'un concept commun. Ce subtest est conçu pour évaluer l'aptitude au raisonnement catégoriel et au raisonnement abstrait.

Matrices : Note : 15

L'enfant observe une matrice incomplète et sélectionne la partie manquante parmi cinq possibilités de réponse. Ce subtest est reconnu comme une bonne mesure de l'intelligence fluide et générale. Ce subtest permet d'évaluer le traitement de l'information visuelle et des capacités de raisonnement abstrait. Il fait appel à la classification, au raisonnement analogique et au raisonnement sur des séries. Les tâches de raisonnement sur les matrices sont relativement indépendantes de la culture et du langage et ne demandent aucune manipulation.

3 – Subtests de mémoire de Travail :

Chaque épreuve est notée sur 19 points.

Mémoire des Chiffres : Note : 13

Ce subtest est composé de deux parties : Mémoire des chiffres en ordre direct et Mémoire des chiffres en ordre inverse. On lit à l'enfant des séries de chiffres qu'il doit répéter dans le même ordre et ensuite, pour la partie ordre inverse, il répète les chiffres dans l'ordre inverse.

Ce subtest est conçu pour évaluer la mémoire auditive à court terme, les capacités de séquençage, l'attention et la concentration. La tâche de Mémoire des chiffres en ordre direct fait appel à la mémoire et à l'apprentissage « par cœur », à l'attention, à l'encodage et au traitement auditif. La tâche de Mémoire des Chiffres en ordre inverse implique la mémoire de travail, la transformation de l'information, la manipulation mentale et la représentation visuospatiale. Le passage de la tâche de répétition de chiffres en ordre direct vers la répétition de chiffres en ordre inverse exige de la flexibilité cognitive et de la vivacité intellectuelle.

Séquences Lettres-Chiffres : Note : 14

On lit une séquence de lettres et de chiffres et l'enfant doit restituer, en commençant par les chiffres en ordre croissant, puis les lettres en ordre alphabétique. Ce subtest sollicite le séquençage, la capacité à manipuler mentalement, l'attention, la mémoire auditive à court terme, les représentations visuospatiales et la vitesse de traitement.

4 – Subtests de Vitesse de Traitement :

Code et Symbole sont deux tests écrits. Chaque épreuve est notée sur 19 points.

Code : Note : 7

L'enfant copie des symboles appariés à des formes géométriques simples ou à des chiffres. En utilisant un code, il dessine chaque symbole dans la case correspondante, dans un temps limité. En plus de la vitesse de traitement, le subtest évalue mémoire à court terme, la capacité d'apprentissage, la perception visuelle, la coordination visuomotrice, la capacité de balayage visuel, la flexibilité cognitive, l'attention et la motivation.

Symboles : Note : 11

Dans un temps limité, l'enfant observe un ou deux symboles isolés et une série de trois ou cinq symboles. En cochant la case appropriée, il indique si, oui ou non, il retrouve le ou les symboles isolés dans la série. En plus de la vitesse de traitement, ce subtest fait appel à la mémoire visuelle à court terme, à la coordination visuomotrice, à la flexibilité cognitive, à la discrimination visuelle, à la concentration, l'organisation perceptive et les aptitudes à anticiper et à apprendre.

➤ **Conclusion**

Anamnèse :

CAS 3 est actuellement scolarisé en classe de 3^{ème}. Il effectue aujourd'hui un bilan afin d'envisager au mieux ses poursuites d'études et son orientation post 3^{ème}. CAS 3 présente un TDA et suit un traitement afin d'améliorer sa concentration. Ses résultats scolaires sont assez irréguliers et le situent dans la moyenne. Il n'a aucun problème de compréhension. Ses professeurs mettent d'ailleurs en avant sa pertinence et ses aptitudes. CAS 3 présente des difficultés au passage à l'écrit en lien avec des troubles dyslexiques. Il a également des difficultés graphiques : il écrit trop vite et ses lettres sont mal formées. CAS 3 a donc pendant de nombreuses années été en suivi orthophonique et graphothérapique.

Sur le plan social, CAS 3 a longtemps été en décalage auprès des autres enfants. Il ne partage pas les mêmes passions. Aujourd'hui, CAS 3 a son petit cercle d'amis avec qui il partage les mêmes activités et hobbies. CAS 3 a toujours eu beaucoup d'imagination et de créativité. Il adore bricoler et construire des maquettes. Il a même créé une maquette des poumons incluant le système respiratoire. Il aime également lire et dessiner.

Déroulement du WISC :

CAS 3 est très intéressé par la diversité des tests, se montre volontaire et reste concentré jusqu'à la fin (1heure 10mn).

Il apprécie les encouragements et montre sa ténacité à faire face aux difficultés. Il traite rapidement les données et assimile très vite les consignes. CAS 3 est pertinent et très précis dans ses définitions. Il a un réel plaisir et curiosité intellectuels que je perçois pendant le test. CAS 3 a également beaucoup d'humour et se montre très mature.

Il est performant dans toutes les épreuves sauf au code. Cette épreuve met en évidence son extrême lenteur de copie en lien avec ses troubles dyslexiques.

Analyse des résultats :

CAS 3 obtient un QI global très supérieur de 137. Ses résultats sont assez homogènes dans les trois principaux subtests. Il met en avant ses connaissances et aptitudes intellectuelles en compréhension verbale et en raisonnement perceptif.

Il obtient un indice de Compréhension Verbale de 148. Cet excellent résultat montre ses aptitudes au raisonnement, à la compréhension et à la conceptualisation. Il est pertinent, précis et rapide. Il est brillant dans les épreuves verbales. Ce qui concorde avec sa curiosité intellectuelle. Il donne des définitions très précises. Il a un large répertoire de connaissances.

CAS 3 obtient un indice de raisonnement perceptif de 132. Cet excellent résultat montre ses compétences et aptitudes de raisonnement perceptif. Il a une très bonne logique mathématique : il analyse et synthétise des stimuli abstraits complexes. Aux cubes, il est très rapide et a une excellente organisation spatiale. En identification de concepts, il met en avant ses aptitudes de catégorisation et sa culture générale.

Il obtient un indice de Mémoire de Travail de 121. Sa mémoire de travail, ses aptitudes de concentration et d'attention sont excellentes. En mémoire des chiffres, il réussit à mémoriser 8 chiffres à la suite et 5 en ordre inverse. Il manipule mentalement les chiffres avec beaucoup de facilité.

Il obtient un indice de Vitesse de Traitement de 93. CAS 3 se montre très lent au code. Cette épreuve met en évidence sa lenteur de coordination visuomotrice. Cette épreuve permet de confirmer ses difficultés graphiques. Cette difficulté est fréquente auprès des enfants qui présentent des troubles dyslexiques. Un P.A.I. semble important à mettre en place : réduire les écrits et prévoir un tiers temps pour le brevet des collèges.

Conclusions :

Les résultats de CAS 3 mettent en évidence sa précocité intellectuelle. Ses connaissances sont solides et riches : il a une large culture générale, une très bonne logique mathématique et une excellente mémoire auditive à court terme. CAS 3 a toutes les aptitudes pour réussir brillamment sa scolarité et des études supérieures.

CAS 3 présente une réelle lenteur de copie en lien avec ses troubles dyslexiques. La mise en place d'un P.A.I. lui permettra de le soulager sur le plan graphique. Cette mesure lui permettra également de reprendre confiance en lui et en ses aptitudes certaines !

Fait à Versailles, le 12 novembre 2011.

M.....,

Psychologue.

Cas 4 – Romain

- Protocole de synthèse – Cas 4 – carnet de bord
- Enquête Parents – Cas 4 – Romain
- Enquête Adolescent – Cas 4 – Romain
- Test QI – Cas 4 WISC4

Dominante du cas surlignée

Complément d'informations : garçon, âgé de 13 ans – Classe de 3^{ème} – établissement privé – Verneuil-Sur-Seine (78) – En classe spéciale EIP – A bégayé jusqu'à la fin de la 5^{ème} – Vient pour mieux connaître son fonctionnement intellectuel personnel et mieux gérer sa 3^{ème} en prévision du brevet. Jeune à l'aise bien que dans sa période adolescente.

Il est cavalier, joue à des jeux vidéo ; normalement pour son âge, et privilégie la lecture de livres policiers. Il apprécie faire des hypothèses sur l'intrigue et les vérifier par la suite à la lecture.

Sur le plan scolaire, il adore l'histoire.

Perception (PER)	Visuelle (Vis)	Auditive (Av) associée : besoin de se concentrer sur le parler Verbale (Ve)	Tactile (Tac)
---------------------	-----------------------	--	---------------

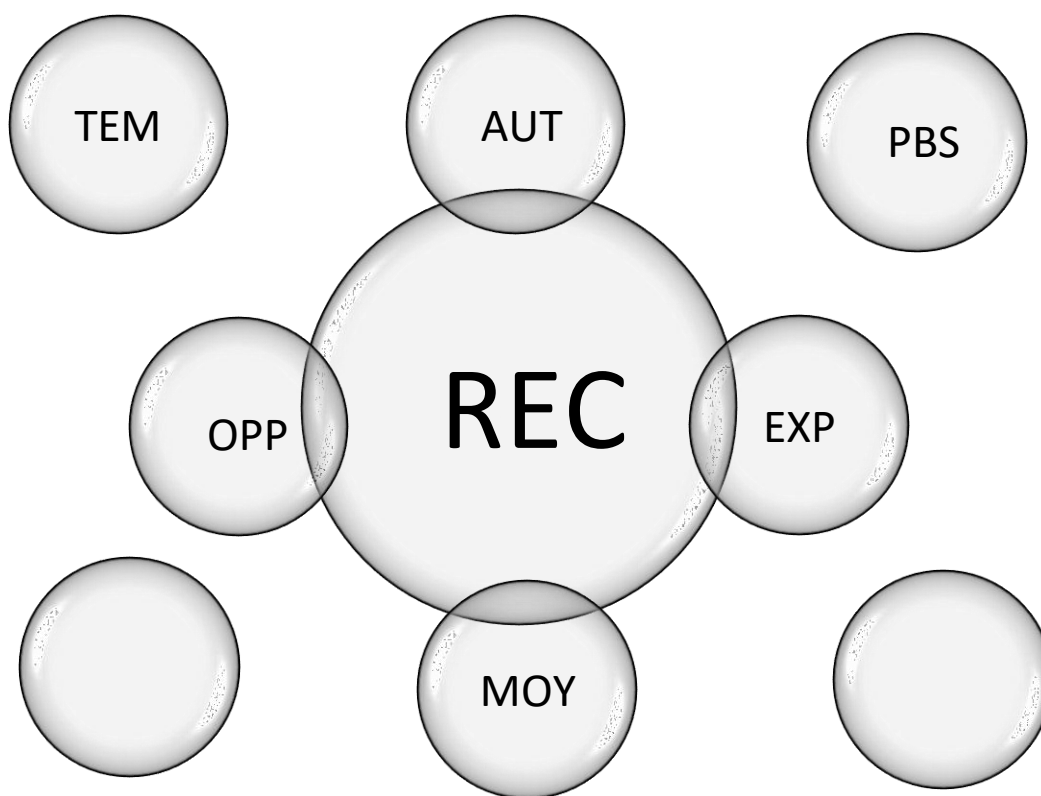
Paramètres (P) : P1 (concret) P2 (symbolique) P3 (logique) P4 (imaginaire)			
<u>P1 visuel</u> Grande précision des images visuelles en se focalisant sur les erreurs ou les détails particuliers	<u>P2 visuel</u> Excellente maîtrise au niveau du domaine des lettres. Va dans l'étymologie du vocabulaire. Précision orthographique. Les chiffres sont en écriture Times noire	<u>P3 visuel + tactil</u> Fait bouger des lignes de chiffres en exemple	<u>P4 visuel</u> Images statiques mais sur lesquelles il fait souvent des hypothèses verbales
Habitudes évocatives (H)- Dominante : P1 sur P3			
Evocation simple (EvS) : P1 ou P2		Evocation complexe (EvC) : P3 ou P4	
1 ^{ère} personne (1p)		3^{ème} personne (3p)	

Lieu de sens (L)	Espace (E)	Mouvement (M)	Temps (T)
Simultanéité (Sim)		Successivité (Suc)	

Gestes Mentaux (G)				
Attention (A)	Mémoire (M)	Compréhension (C)	Réflexion (R)	Imagination créatrice (I)
Dominante				
Apprentissage : AMC ou ACM			Réutilisation : R ou I	

Projets de sens (PS)		
Applicant (APP)/ Expliquant (EXP)	Conquérant (COQ)/ Témoin (TEM)	Inventeur (INV)/ Découvreur (DEC)
Opposant (OPP)/ Composant (CMT)	Finalité (FIN)/ Moyens (MOY)	Problématiser (PBS)/ Argumentateur (ARG)
Avec les autres (AUT)/ Auprès des choses (CHO)	Compétiteur(CMP)/ Recordman (REC)	Reproducteur (REP)/ Transformateur (TRF)

Structure de Projets de Sens (SPS)



Carnet de bord de suivi (établi à l'issue du Profil Pédagogique) :

- **04.02.11** : a découvert le projet de sens d'Expliquant vis-à-vis des règles logiques en mathématiques et grammaire. Vraie curiosité pour l'origine de ces dernières. Apprendre une date par la visualisation (Attention + Evocation en P2) + moyens mnémotechniques Expliquant associés. Geste mental de l'Attention. Méthodologie = Construire un argument en réponse à une question Idée/Exemple/ Connaissance (IEC).

- **13.02.11** : travail sur l'Attention à partir de définitions mathématiques schématisées (P2) + Geste mental de la Mémorisation en réutilisation. Projet de sens d'Opposant (s'entraîner à l'erreur par anticipation dans le cadre d'une révision en vue d'une évaluation) + Projet de Sens d'Expliquant en cas de non compréhension de ses erreurs (savoir aller chercher sa Compréhension conceptuelle sur internet). Geste de Compréhension. Méthodologie = Définir une idée personnelle en la développant (IEC, démarche transversale quelle que soit la matière).
- **26.03.11** : évocation en P2 visuel des cours de mathématiques. Méthodologie = Construire un paragraphe argumenté en histoire sur un geste de Réflexion.
- **09.04.11** : très nette amélioration de son écriture. Méthodologie = Analyser un document en histoire Nature/Origine/But/Intérêt/Connaissances (NOBIC), à partir de la technique de son enseignant (tableau synthétique).
- **21.05.11** : Méthodologie = Ajustement des méthodes (NOBIC et IEC) dans le cadre de la préparation au brevet. Travail sur d'anciennes évaluations. Dernière séance pour cette année scolaire.
- **15.10.11** : globalement, très bon début de 2^{nde} (brevet mention Bien). Difficultés en mathématiques vis-à-vis de la pédagogie active de son enseignant (beaucoup d'exercices et peu de cours) qui va à l'encontre de son projet de sens de Témoin. Il ne lui explique pas non plus ses erreurs (Opposant + Expliquant + Avec les Autres). Travail sur l'acceptation de l'Autre dans sa différence par rapport à sa propre structure de projets de sens. Aide d'une tierce personne, son père (Avec les Autres) en tant que substitut à son enseignant. Méthodologie = Recherche du plan analytique (dynamique) en tant que méthode transversale au sein de ses cours d'Histoire, géographie et de SVT. Techniques de rédaction d'une introduction et d'une conclusion.
- **11.11.11** : va du Problématiser à l'Argumentateur, de l'Expliquant à l'Applicant. Grande souplesse au niveau de ces couples de projet de sens. Méthodologie = Etude des plans dialectique, progressif et du corpus en français. Va très vite dans sa compréhension de la logique structurelle du plan.
- **01.12.11** : Reprise générale du Profil Pédagogique à sa demande paramètres et structure de projets de sens). Désir de vérifier sa connaissance de sa structure pédagogique en Gestion Mentale. Approfondissement et gestion du projet de sens Moyens.

ENQUETE : PARENTS

Présentation du projet :

Nous vous proposons de remplir ce questionnaire. Il s'inscrit dans un travail de recherche sur l'aide que la pédagogie de la Gestion Mentale peut apporter à un ou une jeune présentant un Haut Potentiel Intellectuel (HPI).

Ce travail devrait permettre de donner quelques pistes de réponse, notamment aux questions suivantes :

1/ Quel est l'apport de cette pédagogie sur la connaissance de soi pour un jeune HPI ; que ce soit au niveau de ses processus intellectuels comme sur celui de sa motivation. L'a-t-il ou elle aidé (e) à mieux comprendre ses fonctionnements ? Peut-il (elle) désormais mieux gérer ses facultés ?

2/ Quel est l'impact de cette pédagogie au niveau de son entourage en termes de comportements mais aussi au niveau de la communication parents / enfant ?

3/ Enfin qu'en est-il de son intégration scolaire ? Est-il (elle) aujourd'hui plus confiant (e) dans la gestion de ses méthodes de travail ? Arrive-t-il (elle) également à accepter les règles et les savoirs faire ou savoirs être du système scolaire ? Le fait de mieux se gérer a-t-il eu des conséquences positives sur ses résultats scolaires ?

Ce questionnaire va être exploité dans une étude de cas :

Il vient en complément d'autres données recueillies au cours du Profil Pédagogique de votre enfant.

Parallèlement au votre et sur les mêmes thématiques (hormis l'historique), votre enfant devra répondre à son propre questionnaire, individuellement et personnellement. Il aura à me le retourner de son côté.

Enfin nous analyserons aussi la dispersion des résultats au test de QI qu'il a réalisé antérieurement au Profil Pédagogique. *Le test de QI est aujourd'hui le seul test valide de mesure de l'intelligence. Nous entendons par mesure la mise en évidence des capacités du jeune à utiliser son intelligence d'où notre intérêt à rechercher les pédagogies qui développeraient ce potentiel. C'est pourquoi le recueil des données chiffrées du WISC (résultat final et sub-tests) est essentiel.*

L'appréciation clinique du psychologue qui lui a fait passer ce test est aussi à retenir car le résultat chiffré peut ne pas être totalement représentatif de son potentiel.

Le questionnaire passe en revue trois axes principaux :

Le premier axe concerne le vécu de votre enfant, les difficultés rencontrées ou les choix que vous avez fait pour mieux le comprendre et l'aider à se construire ; il traite aussi bien le développement infantile et la personnalité que le parcours psychologique. Cet axe pourrait vous paraître fastidieux mais ces informations rendront l'analyse du cas la plus exhaustive possible.

Vous avez reçu un compte rendu oral de deux heures, suite au Profil Pédagogique de votre enfant. Nous aimerions avoir votre retour sur cet échange. Celui-ci constituera donc le deuxième axe de ce questionnaire.

Enfin le dernier axe portera, d'une part, sur les évolutions ou les changements, s'il y a lieu, dans les comportements de votre enfant à l'issue de cette démarche de Profil Pédagogique. Nous avons choisi d'observer aussi bien le cadre familial et social que l'environnement scolaire. D'autre part, nous souhaiterions avoir votre opinion de parents sur la Gestion

Mentale comme pédagogie de la connaissance de Soi et de l'Autre à la suite de son application à votre enfant.

*Répondre à ce questionnaire devrait prendre autour de 45 mn.
Il a été conçu de telle façon que vous puissiez le remplir directement sur écran, en surlignant vos réponses (cf. icône correspondante dans la barre outil). Quelques questions demanderont cependant plus de précisions de votre part.
Il est à retourner à l'adresse suivante : carole.bommart@noos.fr
Certains préféreront le remplir sur une impression papier. Dans ce cas, merci de le confirmer par un mail indiquant votre adresse, afin de recevoir une enveloppe pré-timbrée pour vous en faciliter le retour.*

Le traitement des données recueillies et leur utilisation dans le cadre du mémoire sera anonyme et respectera les critères de confidentialité propres à tous les travaux en lien avec la recherche universitaire.

Le résultat de ce travail fera l'objet d'une communication écrite et d'une soutenance publique à l'Université de Rouen. Un lien que je vous transmettrai à l'issue de cette recherche vous permettra de consulter le mémoire.

Il est certain que la validité des résultats de ce travail dépend de votre concours comme de celui de votre enfant. Aussi, **nous vous remercions sincèrement d'avoir accepté de participer à ce projet.**

QUESTIONNAIRE

Nom et prénoms de votre enfant : Cas 4

Sexe¹ : M F

Age : 17 ANS

Nationalité : FRANCAISE

Etablissement scolaire actuel (nom et adresse) : NOTRE DAME LES OISEAUX - VERNEUIL

Classe actuelle : TERMINALE S

Option(s) particulière(s) : oui non

Si oui, la ou lesquelles ?

Noms et adresses des parents :

Nom du père : xxxxx

Adresse du père : 78670 VILLENES SUR SEINE

Nom de la mère : xxxxx

Adresse de la mère (si différente) :

Situation matrimoniale : Séparé(e) Vie maritale

Nombre d'enfants : 3

Profession du père : INGENIEUR

Nationalité du père : FRANCAISE

Profession de la mère : COACH

Nationalité de la mère : FRANCAISE

¹ Veuillez, s'il y a lieu, surligner vos réponses tout au long de ce questionnaire.

I/ ELEMENTS DE BIOGRAPHIE

1/ Enfance et adolescence

Date de naissance : 27/12/1997

Lieu de naissance : PARIS 11e

Naissance prématurée *oui non nsp²*

Rang dans la fratrie : 2

Age de la marche : *en avance normal en retard nsp*

Age de la parole (1^{ère} phrase simple) *en avance normal en retard nsp*

Latéralité *droitier gaucher latéralité mal établie*

² nsp : ne sait pas

Environnement familial :

Votre environnement familial a plutôt privilégié :

· l'épanouissement personnel ?	<i>oui non nsp</i>
· la réussite scolaire?	<i>oui non nsp</i>
· l'adaptation à des conventions ?	<i>oui non nsp</i>

Parcours scolaire :

Nom et ville de l'école primaire :

En primaire, ses résultats scolaires étaient-ils :

Excellents Bons Moyens Mauvais Echec scolaire

Nom et ville du collège :

Au collège, ses résultats scolaires étaient-ils :

Excellents Bons Moyens Mauvais Echec scolaire

Nom et ville du lycée :

Au lycée, ses résultats scolaires sont-ils :

Excellents Bons Moyens Mauvais Echec scolaire

A-t-il (elle) sauté une ou des classes ? *oui non*

Si oui, la ou lesquelles ? *CM1*

A-t-il (elle) redoublé une ou des classes ? *oui non*

Si oui, la ou lesquelles ?

Est-il (elle) un (une) élève : *Travailleur Bachoteur Dilettante nsp*

A partir de quelle classe a-t-il (elle) du fournir un effort de travail ? : *1ERE*

Considérez-vous que son environnement scolaire a été adapté à son mode d'apprentissage ? *oui non nsp*

Qu'il a été suffisamment épanouissant ? *oui non nsp*

Troubles possibles au cours de son enfance et de son adolescence, confirmés par un professionnel :

1. Existence de difficultés en psychomotricité : *oui non nsp*

Si oui, type de difficultés :

· Hyperactivité avec ou sans troubles de l'attention (TDAH) ? *oui non nsp*

· Trouble de l'attention sans hyperactivité (enfant dans la lune, difficultés de concentration gênantes) ? *oui non nsp*

Si oui, a-t-il (elle) pris un traitement : *oui non*

Si oui, lequel ? :

· Dyspraxie	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
· Problème de motricité fine, d'écriture ?	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
· Autre (par exemple troubles de l'équilibre, maladresse) :	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>

Dans le cas de difficultés en psychomotricité durant l'enfance ou l'adolescence :

A-t-il (elle) été suivi (e) par un/une psychomotricien (e) ? *oui* *non*
Si oui, à quel âge ? **6 ANS**

2. Existence de difficultés relevant de l'orthophonie *oui* *non* *nsp*

Si oui, type de difficultés :

· Dyslexie	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
· Dysorthographe	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
· Dyscalculie	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
· Dysgraphie	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
· Dysphasie	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
· Retard de parole	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
· Bégaiement	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
· Tics de langage	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>

Dans le cas de difficultés en orthophonie durant l'enfance ou l'adolescence :

A-t-il (elle) été suivi (e) par un/une orthophoniste ? *oui* *non*
Si oui, à quel âge ? **5 à 7 ANS**

3. Existence de troubles du sommeil

Durant l'enfance : **Jamais** *Parfois* *Fréquemment* *Toutes les nuits*
A l'adolescence : *Jamais* **Parfois** *Fréquemment* *Toutes les nuits*

4. Existence de troubles de l'alimentation

Durant l'enfance : *oui* *non* *nsp*

A l'adolescence :

· Période d'anorexie mentale ?	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
· Période de boulimie ?	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
· Périodes de grignotages importants	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>

Si problèmes alimentaires à l'adolescence, pensez-vous qu'ils étaient réactionnels à un contexte particulier ? *oui* *non* *nsp*

Si oui, lequel :

· Dans le contexte familial ?	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
· A l'école ?	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
· Dans d'autres contextes	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>

5. Existence de difficultés psychologiques

Par difficultés psychologiques, nous comprenons des difficultés et des « symptômes » ayant duré plusieurs semaines ou chroniques, suffisamment intenses pour provoquer une gêne dans le fonctionnement au quotidien et pouvant avoir été à l'origine d'une demande de soins.

A-t-il (elle) présenté des **troubles du comportement** (colères, agressivité, rejet des contraintes) ? **Jamais** *Parfois* *Fréquemment* *Très souvent*

Ces troubles s'exprimaient :

· Dans le contexte familial ?	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
· A l'école ?	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
· Dans d'autres contextes	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>

Diriez-vous qu'il (elle) a été un **enfant anxieux** ?

Jamais *Parfois* *Fréquemment* **Très souvent**

Si oui, cette anxiété concernait :

· Les performances scolaires	<i>oui</i>	non	<i>nsp</i>
· D'autres domaines (sports, loisirs)	<i>oui</i>	non	<i>nsp</i>
· Les relations avec les pairs	oui	<i>non</i>	<i>nsp</i>
· Les relations avec les adultes	oui	<i>non</i>	<i>nsp</i>
· Les situations nouvelles/inconnues	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
· A-t-il (elle) eu des peurs particulières, des phobies	<i>oui</i>	non	<i>nsp</i>

Si oui lesquelles :

A-t-il (elle) présenté (e), de manière continue, ou par périodes, des **symptômes obsessionnels (TOC**)** ? **Jamais** **Parfois** *Fréquemment* *Continuellement*

Pouvez-vous préciser les sujets d'obsessions ? : **RITUELS au coucher**

***TOC : Trouble obsessionnel compulsif. Il s'agit de de pensées intrusives ou obsessions qui engendrent de l'inconfort, de l'inquiétude, de l'appréhension ou de la peur ; ainsi que des comportements répétés et ritualisés : les compulsions. Ces dernières ont pour effet de diminuer l'anxiété ou de soulager une tension. (ex. lavage exagéré des mains ...)*

A-t-il (elle) présenté un ou des **épisodes dépressifs***** durant l'enfance ou l'adolescence ?

oui *non* *nsp*

Si oui, à quel âge ? **7 ans**

Quel(s) en étaient les éventuels événements déclenchants ?

· Problème scolaire ?	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
· Problème familial ?	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
· Problème d'isolement relationnel, d'incompréhension ?	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
· Changement de lieu ou de cadre de vie ?	oui	<i>non</i>	<i>nsp</i>
· Autres :			

****La dépression de l'enfant ou de l'adolescent s'exprime par une tristesse, une perte de plaisir et de motivation, une fatigue, un repli qui durent plus de quinze jours. Elle peut aussi se traduire par des réactions émotionnelles disproportionnées, des colères, une chute isolée des résultats scolaires, des symptômes anxieux, etc. Elle est, chez l'enfant et l'adolescent, presque toujours réactionnelle à des perturbations de l'environnement.*

A-t-il (elle) vécu des situations de rejet de la part de ses pairs du type **victimisation** verbale et/ou physique ?

oui *non* *nsp*

Si oui, à quel âge ? **en primaire et en fin de 3e**

Dans quel cadre ? **école**

Dans le cas de difficultés psychologiques durant l'enfance ou l'adolescence :

A-t-il (elle) été suivi (e) : par un psychologue **oui** non
par un psychiatre **oui** non
autre **oui** non

Si oui, à quel âge : **7 ans**

2/ Test de OI de votre enfant

Si cela vous est possible, pouvez-vous transmettre en pièce jointe la totalité du test ?

Quel était l'âge de votre enfant lorsque le test de QI a été effectué ? : 8 ANS 8 MOIS

Le psychologue qui lui a fait passer le test a-t-il confirmé cliniquement l'hypothèse du HPI ?
oui non

Résultats du test :

Si WISC 3* : QITotal : QIV : QIP :
Si WISC 4** : QITotal :149 ICV : 143 IRP : 124 IMT : 133 IVT :131

*QIT : Quotient Intellectuel Total ; QIV : Quotient Intellectuel verbal ; QIP : Quotient Intellectuel Perceptif

**ICV : Indice de Compréhension Verbale ; IRP : Indice de raisonnement perceptif ;

IMT : Indice de Mémoire de Travail ; IVT : Indice de Vitesse de Traitement

Le **QI Total** à l'issue du test a-t-il été : **Homogène** **Hétérogène** nsp

Circonstances ayant motivé la passation du test de QI :

Test de QI effectué :

- Devant une suspicion de précocité, en vue d'un saut de classe : **oui non nsp**
- A cause d'un échec scolaire : **oui non nsp**
- En vue d'une orientation scolaire : **oui non nsp**
- A cause de difficultés de psychomotricité : **oui non nsp**
- En lien avec un bilan orthophonique : **oui non nsp**
- A cause de problèmes psychologiques : **oui non nsp**
- Parce qu'un membre de la fratrie a été détecté à Haut Potentiel **oui non nsp**

II/ PROFIL PEDAGOGIQUE

1/ Processus intellectuels

Perception* :

*En perception l'individu est en rapport avec l'objet et utilise un de ses 5 sens comme vecteur pour s'approprier mentalement cet objet perçu.

Quelle est la dominante perceptive de votre enfant ?

Auditive/Verbale **Mouvement** **Visuelle** nsp

Sait-il (elle) la gérer de façon efficace ? **oui non nsp**

Evocation mentale** :

**L'évocation est un « souvenir » mental hors présence de l'objet initialement perçu. En langage plus général, il s'agit de l'activité de penser.

Quelle est la dominante évocative de votre enfant ?

	<i>Auditive/Verbale</i>	<i>Mouvement</i>	<i>Visuelle</i>	<i>nsp</i>
Utilise-t-il (elle) des outils de travail adaptés à cette dominante (ex. logiciel de mapping) ?			<i>oui</i>	<i>non</i> <i>nsp</i>
Privilégie-t-il (elle) son imaginaire au niveau des raisonnements plus complexes ?			<i>oui</i>	<i>non</i> <i>nsp</i>
Est-il (elle) particulièrement logique au niveau de ses raisonnements ?			<i>oui</i>	<i>non</i> <i>nsp</i>

Apprentissages et réutilisation :

Peut-il (elle) faire plusieurs choses à la fois sans que cela nuise à la qualité de sa production écrite ou orale ?			<i>oui</i>	<i>non</i> <i>nsp</i>
Est-il (elle) très précis (e) et complet (e) dans sa description des objets observés ?			<i>oui</i>	<i>non</i> <i>nsp</i>
Avez-vous l'impression qu'il est trop rapide lorsqu'il s'approprie un objet mentalement ?			<i>oui</i>	<i>non</i> <i>nsp</i>
Selon vous, a-t-il (elle) une bonne mémoire ?			<i>oui</i>	<i>non</i> <i>nsp</i>
Comment gère-t-il (elle) sa mémorisation ?				
· Par cœur			<i>oui</i>	<i>non</i> <i>nsp</i>
· Schématisation visuelle			<i>oui</i>	<i>non</i> <i>nsp</i>
· Enregistrement audio			<i>oui</i>	<i>non</i> <i>nsp</i>
Avez-vous observé une volonté de réutiliser ses acquis mémorisés ?			<i>oui</i>	<i>non</i> <i>nsp</i>
A-t-il (elle) des difficultés de compréhension dans le système scolaire ?			<i>oui</i>	<i>non</i> <i>nsp</i>
Vous demande-t-il (elle) de l'aide dans ce domaine en cas de non compréhension ?			<i>oui</i>	<i>non</i> <i>nsp</i>
Si oui, de quel type est sa demande ? :				
· Souhaite-il (elle) avoir la méthode à respecter en 1 ^{er}			<i>oui</i>	<i>non</i> <i>nsp</i>
· Souhaite-il (elle) que vous lui définissiez les mots de la consigne qu'il (elle) ne comprend pas ?			<i>oui</i>	<i>non</i> <i>nsp</i>
· Recherche-t-il (elle) l'origine de la règle ou de la formule pour en comprendre l'usage dans l'exercice ?			<i>oui</i>	<i>non</i> <i>nsp</i>
· A-t-il (elle) besoin de références déjà existantes, de déjà vu pour comprendre ?			<i>oui</i>	<i>non</i> <i>nsp</i>
· Devez-vous solutionner ses erreurs de compréhension en 1 ^{er} ?			<i>oui</i>	<i>non</i> <i>nsp</i>
Avez-vous l'impression qu'il (elle) ne comprend pas toujours les règles ou les consignes ?			<i>oui</i>	<i>non</i> <i>nsp</i>
A-t-il (elle) tendance à se mécaniser (par cœur ou systématisation de la procédure) s'il (elle) ne comprend pas une règle ?			<i>oui</i>	<i>non</i> <i>nsp</i>
Rencontre-t-il (elle) des difficultés de rédaction ?			<i>oui</i>	<i>non</i> <i>nsp</i>
Ses enseignants relèvent-ils des problèmes de méthode en général ?			<i>oui</i>	<i>non</i> <i>nsp</i>
A-t-il (elle) du mal à raisonner dans ses copies bien qu'il (elle) ait compris ?			<i>oui</i>	<i>non</i> <i>nsp</i>
A-t-il (elle) du mal à organiser ses idées dans une copie ?			<i>oui</i>	<i>non</i> <i>nsp</i>
A-t-il (elle) des difficultés pour développer sa pensée bien que le résultat soit juste ?			<i>oui</i>	<i>non</i> <i>nsp</i>
En général, ses raisonnements sont-ils très originaux ?			<i>oui</i>	<i>non</i> <i>nsp</i>
A-t-il (elle) beaucoup d'humour ?			<i>oui</i>	<i>non</i> <i>nsp</i>
A-t-il (elle) tendance à utiliser une formule ou une règle juste mais pas en rapport avec celle du chapitre étudié ?			<i>oui</i>	<i>non</i> <i>nsp</i>

Lui est-il souvent reproché d'être « hors sujet », de mettre dans ses copies des connaissances justes mais sans rapport avec le sujet ?	oui	<i>non</i>	<i>nsp</i>
Lui arrive-t-il (elle) d'être confus (e) dans ses propos ?	oui	<i>non</i>	<i>nsp</i>
Lui arrive-t-il d'avoir du mal à se limiter dans ses connaissances pour répondre à une question précise ?	oui	<i>non</i>	<i>nsp</i>
Préfère-t-il (elle) travailler sur un projet personnel ?	<i>oui</i>	non	<i>nsp</i>
Est-il (elle) plus impliqué (e) si le sujet est libre ?	<i>oui</i>	non	<i>nsp</i>
Recherche-t-il (elle) l'originalité ou la nouveauté dans ses productions ?	<i>oui</i>	non	<i>nsp</i>

2/ Sens et motivation

Lorsqu'il (elle) est confronté (e) à une règle (grammaire, mathématiques ...), du vocabulaire, en recherche-t-il (elle) l'origine ou l'étymologie ?

	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	Très souvent
Est-il (elle) plutôt intéressé (e) par l'usage de la règle, sa manipulation ou son fonctionnement dans un exercice ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	Très souvent
Préfère-t-il (elle) avoir un cours très structuré ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	Fréquemment	<i>Très souvent</i>
S'intéresse-t-il (elle) plus particulièrement aux causes des phénomènes observés ou des événements ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	Très souvent
Préfère-t-il (elle) faire des exercices en 1 ^{er} avant d'apprendre une règle ou une leçon ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	Très souvent
A-t-il (elle) besoin de ficher ou schématiser son cours pour l'apprendre ?	<i>Jamais</i>	Parfois	<i>Fréquemment</i>	Très souvent
Se contente-t-il (elle) d'apprendre ses leçons ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	Très souvent
Fait-il (elle) beaucoup d'exercices supplémentaires pour s'entraîner ?	<i>Jamais</i>	Parfois	<i>Fréquemment</i>	Très souvent
Dans une activité orale, intervient-il (elle) systématiquement ?	<i>Jamais</i>	Parfois	<i>Fréquemment</i>	Très souvent
Accepte-t-il (elle) aisément d'être aidé (e) ?	<i>Jamais</i>	Parfois	<i>Fréquemment</i>	Très souvent
Depuis qu'il (elle) est petit (e), est-il (elle) très observateur (trice) des autres ou des événements, sans forcément interagir ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	Très souvent
A-t-il (elle) en général besoin de se comparer aux autres ?	Jamais	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	Très souvent
Favorise-t-il (elle) dans ses activités le rang plus que le score ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	Très souvent
Se met-il (elle) seul (e) une pression pour améliorer ses résultats et progresser ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	Fréquemment	Très souvent
Est-il (elle) sans cesse, quel que soit son activité, à vouloir réaliser quelque chose d'inhabituel, d'original ?	Jamais	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	Très souvent
Cherche-t-il (elle) à élaborer des théories sur tout ce qui l'interpelle ?	<i>Jamais</i>	Parfois	<i>Fréquemment</i>	Très souvent
Se projette-t-il (elle) dans un avenir possible ?	<i>Jamais</i>	Parfois	<i>Fréquemment</i>	Très souvent
Est-il (elle) intuitif (ve) dans ses productions, allant droit au résultat ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	Très souvent

Ne se motive-t-il (elle) que lorsqu'il (elle) envisage un objectif particulier ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>
A-t-il (elle) du mal à prendre une décision ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>
Refera-t-il (elle) un devoir perdu ou égaré ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>
N'est-il (elle) efficace que dans l'urgence ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>
Le « stress » est-il envahissant, réduisant ses capacités ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>
En général, ses raisonnements se construisent-ils sur les détails ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>
Apprend-t-il (elle) de ses erreurs ou de celles des autres ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>
Favorise-t-il (elle) le tri par élimination pour arriver à une solution ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>
En général, privilégie-t-il (elle) les associations d'idées pour développer sa pensée ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>
Est-il (elle) plutôt critique sur lui (elle)-même et sur les autres ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>
Son raisonnement se construit-il progressivement, en étapes successives ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>
Depuis son enfance, s'intéresse-t-il plutôt à la manipulation d'objets ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>
Est-il (elle) curieux (se) du comportement humain ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>
A-t-il (elle) besoin de vous ou des autres pour apprendre une leçon ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>
Travaille-t-il (elle) de préférence « au milieu du salon » ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>
A-t-il (elle) besoin de solitude ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>
Est-ce un enfant indépendant qui apprend seul dans un livre ou sur le net ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>
Recherche-t-il (elle) le dialogue avec l'Autre, les rencontres le (la) motivent-il (elle) ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>
Dans sa vie de tous les jours, respecte-il (elle) les consignes à la lettre ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>
Fait-il (elle) souvent du hors-sujet sur une consigne alors que sa production reste de qualité ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>
A-t-il (elle) tendance à exagérer, ou à améliorer la réalité dans ses propos ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>
Est-il (elle) rigoureux (se) dans ses productions ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>
Privilégie-t-il (elle) le débat pour avoir le dernier mot avec vous et ses amis ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>
Aime-t-il (elle) faire des hypothèses sur ce qui pourrait-être ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>

III/ VOTRE ENFANT AUJOURD'HUI

1/ Comportement général et social

Personnalité :

Comment définiriez-vous globalement son tempérament aujourd'hui?

· Extraverti	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
· Introverti	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>

Sur le plan émotionnel, est-il (elle) aujourd'hui plutôt :

· Hypersensible	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
· Normalement sensible	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
· Moins sensible que la moyenne	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>

Sur le plan affectif, pensez-vous qu'il (elle) est épanoui (e) ?

Sait-il (elle) exprimer ses besoins affectifs ?

A-t-il (elle) une bonne estime de soi ?

Excellente *bonne* *moyenne* *mauvaise* *fluctuante* *nsp*

Si mauvaise, son entourage scolaire et/ou ses pairs en ont-t-ils conscience ?

oui *non* *nsp*
A-t-il (elle) besoin d'être aimé(e) ? *oui* *non* *nsp*

Socialisation :

Dans son rapport aux autres, est-il (elle) aujourd'hui touché (e) par leurs problèmes ?

oui *non* *nsp*

Montre-t-il (elle) une forte empathie* vis-à-vis de l'Autre? *oui* *non* *nsp*

A-t-il (elle) de bonnes capacités relationnelles ? *oui* *non* *nsp*

A votre avis, a-t-il (elle) su faire des choix amicaux qui lui correspondent ?

oui *non* *nsp*

Ses amis le (la) connaissent-ils vraiment ? *oui* *non* *nsp*

A-t-il des difficultés à s'intégrer dans les groupes ? *oui* *non* *nsp*

Peut-il (elle) s'intégrer dans un groupe en restant lui (elle)-même ? *oui* *non* *nsp*

Se sent-il (elle) en décalage avec les autres ? *oui* *non* *nsp*

Est-il (elle) exigeant dans ses relations avec les autres ? *oui* *non* *nsp*

A-t-il des amis ? *Aucun* *Quelques-uns* *Beaucoup*

**L'empathie est une notion désignant la compréhension des sentiments et des émotions d'un autre individu. Plus généralement, elle permet de se mettre « à la place de l'autre ».*

2/Style de vie

Activité au quotidien :

A-t-il (elle) « plus d'énergie » que la moyenne *oui* *non* *nsp*

Est-il (elle) plutôt du genre « hyperactif » *oui* *non* *nsp*

Est-il (elle) plutôt du genre « méditatif » *oui* *non* *nsp*

A-t-il (elle) besoin de changements réguliers dans ses activités ?

oui *non* *surtout pas* *nsp*

Activité physique et hygiène de vie :

Fait-il (elle) du sport régulièrement ? *oui* *non*

Si oui, nombre d'heures par semaine :

Quel genre de sport fait-il (elle) ? :

· Sport de fond (course, natation, vélo ...)	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
· Sports à sensations et/ou dangereux	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
· Sports de jeu (ex. tennis), ou d'équipe	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
· Arts martiaux (escrime, judo, karaté ...)	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
· Activité sportive de type yoga, taï-chi, chi-qong	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>

Est-il (elle) passionné(e) par un sport ? *oui non*

Si oui lequel ? :

Niveau acquis dans ce sport *Excellent Bon Moyen nsp*

Activité créatrice :

Pratique-t-il (elle) une activité artistique ? *oui non*

Si oui, laquelle ?

Niveau dans l'activité *Excellent Bon Moyen nsp*

La pratique-t-il (elle) en autodidacte ? *oui non*

Rédige-t-il (elle) des écrits régulièrement (poèmes, essais, roman...)

Invente-t-il (elle) des choses (bricolages, théories inédites etc) ? *oui non*

Est-il (elle) créatif (ve) dans la vie de tous les jours ? *oui non nsp*

Activité socio-culturelle :

Est-il (elle) actif dans une association ? *oui non*

Si oui la ou lesquelles ?

Degré d'implication *Excellent Bon Moyen nsp*

Pratique-t-il (elle) des jeux de société (échecs, ludothèque ...) ? *oui non nsp*

Si oui, le ou lesquels ?

Degré d'implication *Excellent Bon Moyen nsp*

3/ Autonomie scolaire

Activité intellectuelle :

Aime-t-il (elle) apprendre de nouvelles choses ? *oui non nsp*

A-t-il (elle) des difficultés à se décider ? *oui non nsp*

Est-il (elle) naturellement curieux (se) ? *oui non nsp*

Pour se sentir bien, a-t-il (elle) besoin de stimulation intellectuelle ? *oui non nsp*

Est-il (elle) plutôt passif ? *oui non nsp*

Est-il désinvesti sur le plan scolaire ? *oui non nsp*

Recherche-t-il (elle) des informations complémentaires à la maison (culturelles, sociales ou scientifiques) ? *Jamais Parfois Fréquemment Très souvent*

Si oui, par quel biais ?

· Echanges avec l'adulte *oui non nsp*

· Livres *oui non nsp*

· Nouvelles technologies *oui non nsp*

Favorise-t-il (elle) l'analyse des situations ? *oui non nsp*

Est-il (elle) très intuitif (ve), ses choix sont-ils rapides, parfois impulsifs ? *oui non nsp*

Organisation de son travail :

Sait-il (elle) gérer désormais son temps de travail et son temps de loisirs ? *Jamais Parfois Fréquemment Très souvent*

Diriez-vous qu'il (elle) est plus efficace dans l'urgence ?	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
Est-il (elle) stressé (e) par la quantité de travail à effectuer ?	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
Travaille-t-il (elle) de préférence tard le soir ?	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
Travaille-t-il (elle) de préférence seul (e) ?	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
Travaille-t-il (elle) en groupe ?	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
Privilégie-t-il (elle) les projets (TP, exposé ...) aux cours ?	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
Accepte-t-il (elle) de l'aide ou des conseils facilement ?	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
Gère-t-il (elle) son espace de travail (lieu, ambiance, travaille en groupe) ?	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
Met-il (elle) en place ses propres méthodes de travail ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>
			<i>Très souvent</i>
Sait-il (elle) organiser son temps de travail ?			<i>nsp</i>
	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>
			<i>Très souvent</i>
Utilise-t-il (elle) l'ordinateur en tant qu'outil de travail ?			<i>nsp</i>
	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>
			<i>Très souvent</i>
Est-il (elle) désordonné (e) ?	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
Si désordonné (e), pensez-vous qu'il (elle) puisse être organisé (e) dans son désordre ?	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>

Relation avec ses enseignants :

Favorise-t-il (elle) l'échange, la communication avec ses enseignants en général ?	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
Respecte-t-il (elle) la différence chez son enseignant ?	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
Devez-vous intervenir auprès des enseignants ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>
			<i>Très souvent</i>
Emet-il (elle), en général, des propos négatifs sur ses enseignants ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>
			<i>Très souvent</i>
Si le cours n'est pas conforme à ses besoins, cherche-t-il (elle) à compenser par lui (elle)-même ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>
			<i>Très souvent</i>

Acceptation de ses résultats :

Considère-t-il (elle) la « Note » comme un salaire ?	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
Ses résultats sont-ils source de stress de sa part ?	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
Les bons résultats scolaires sont-ils prépondérants dans la relation que vous avez avec votre enfant ?	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
Si la note ne le (la) satisfait pas, cherche-t-il (elle) à en comprendre la raison ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>
			<i>Très souvent</i>
Si oui, quelle est l'origine du problème selon lui :			
· Cours mal appris	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
· Cours mal compris	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
· Hors-sujet	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
· Non compréhension de la consigne	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
· Stress et précipitation (ex. erreurs de calcul ...)	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
· Non-respect des méthodes attendues	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
Selon vous un mauvais résultat est dû à :			
· Cours mal appris	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
· Cours mal compris	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
· Hors-sujet	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>

· Non compréhension de la consigne	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>	
· Stress et précipitation (ex. erreurs de calcul ...)	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>	
· Non-respect des méthodes attendues	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>	
Met-il (elle) en place des moyens spécifiques pour chercher à améliorer ses résultats ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>
Est-il (elle) facilement abattu par ses résultats ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>
Rejette-t-il (elle) sa déception du résultat sur l'enseignant ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>

Orientation :

Se projette-t-il (elle) dans un futur social (métier) ?	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
Vit-il (elle) dans le présent ?	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
Est-il (elle) satisfait (e) de son orientation scolaire ?	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
Est-il (elle) compétitif (ve) vis-à-vis de ses pairs ?	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
Privilégie-t-il (elle) les métiers d'argent ?	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
Favorise-t-il (elle) le travail en équipe dans son orientation ?	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
Favorise-t-il (elle) l'humanitaire dans son orientation ?	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
Vise-t-il (elle) les « meilleures » sections ?	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>

4/ Relations parents-enfants

Respecte-t-il les règles de vie que vous avez établies ? *oui non nsp*

Parmi les qualités suivantes, lesquelles s'appliqueraient à votre enfant :

· Politesse	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
· Ambition	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
· Générosité	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
· Curiosité d'esprit	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
· Travail	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
· Efficacité	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
· Respect des autres	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
· Obéissance	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
· Honnêteté	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
· Indépendance	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
· Persévérance	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>

Parmi les principes éducatifs suivants lesquels vous paraissent vraiment essentiels :

· Faire confiance	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
· Récompenser	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
· Favoriser le dialogue	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
· Punir	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
· Donner l'exemple	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
· Encadrer avec souplesse	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
· Avoir une discipline stricte	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
· Laisser beaucoup de liberté	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
· S'adapter à chaque enfant	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
· Surveiller ce qu'il fait	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
· Responsabiliser	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
· Préserver des mauvaises fréquentations	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>

Comment comprenez-vous la notion de jugement ?

- | | | | |
|--|------------|------------|------------|
| · Porter un regard critique sur l'Autre | <i>oui</i> | <i>non</i> | <i>nsp</i> |
| · Etre capable de formuler une pensée précise sur un sujet particulier | <i>oui</i> | <i>non</i> | <i>nsp</i> |
| · Développer ses capacités intellectuelles | <i>oui</i> | <i>non</i> | <i>nsp</i> |
| · Evaluer et/ou punir | <i>oui</i> | <i>non</i> | <i>nsp</i> |
| · Exprimer ses opinions | <i>oui</i> | <i>non</i> | <i>nsp</i> |
| · Porter un regard critique sur le monde | <i>oui</i> | <i>non</i> | <i>nsp</i> |

Le Profil Pédagogique et donc la Gestion Mentale a-t-il fait évoluer votre conception éducative ?

oui *non* *nsp*

Si oui, parmi les termes suivants, le ou lesquels caractériseraient au mieux votre compréhension de la Gestion Mentale, en tant que parents ?

- | | | | |
|---------------------------|------------|------------|------------|
| · Eclairage | <i>oui</i> | <i>non</i> | <i>nsp</i> |
| · Compréhension | <i>oui</i> | <i>non</i> | <i>nsp</i> |
| · Accompagnement | <i>oui</i> | <i>non</i> | <i>nsp</i> |
| · Orientation | <i>oui</i> | <i>non</i> | <i>nsp</i> |
| · Pédagogie scolaire | <i>oui</i> | <i>non</i> | <i>nsp</i> |
| · Connaissance de soi | <i>oui</i> | <i>non</i> | <i>nsp</i> |
| · Connaissance de l'Autre | <i>oui</i> | <i>non</i> | <i>nsp</i> |
| · Respect de l'Autre | <i>oui</i> | <i>non</i> | <i>nsp</i> |
| · Autres : | | | |

Si oui, comment qualifieriez-vous son impacte dans vos relations avec votre enfant ?

Excellente *Bonne* *Moyenne* *Mauvaise* *Fluctuante* *nsp*

En vous remerciant encore pour le temps que vous avez bien voulu accorder à cette enquête !

ENQUETE : ADOLESCENTS

Présentation du projet :

Peux-tu remplir ce questionnaire qui s'inscrit dans un travail de recherche sur l'aide que la Gestion Mentale peut apporter au jeune présentant un Haut Potentiel Intellectuel (HPI) ? Ton témoignage devrait permettre de donner quelques pistes de réponse, notamment aux questions suivantes :

1/ Quel est l'apport de cette pédagogie sur ta connaissance de toi ; que ce soit au niveau de tes processus intellectuels comme sur celui de ta motivation. T'a-t-elle aidé à mieux comprendre tes spécificités ? Peux-tu désormais mieux gérer tes facultés ?

2/ Quel est l'impact de cette pédagogie au niveau de ton entourage en termes de comportements mais aussi au niveau de la communication parents /enfants ?

3/ Enfin qu'en est-il de ton intégration scolaire ? Es-tu aujourd'hui plus confiant (e) dans la gestion de tes méthodes de travail ? Arrives-tu mieux à accepter les règles et les savoirs faire ou savoirs être du système scolaire ? Cela a-t-il eu des conséquences positives sur tes résultats scolaires ou sur ton insertion dans un groupe, une classe?

Ce questionnaire passe en revue deux axes principaux :

1. Tu es venu me voir deux fois, en séance d'une heure, pour effectuer ce travail sur toi-même. J'aimerais avoir ton retour sur nos échanges à travers tes réponses à ce questionnaire.
2. S'il y a lieu, dans tes relations avec tes parents, tes frères et/ou tes sœurs, as-tu noté une évolution, des changements ? J'aimerais aussi s'avoir si ce Profil Pédagogique a pu t'aider sur un plan scolaire au niveau de tes apprentissages, ou/et sur un plan social avec tes camarades et tes enseignants.

Ce questionnaire va être exploité dans une étude de cas :

Il vient en complément d'autres données recueillies au cours de ton Profil Pédagogique. Parallèlement, sur les mêmes thématiques, tes parents devront répondre à leur propre questionnaire. Il est important que tu le remplisses personnellement et avec rigueur, sans chercher à valoriser les acquis, ni omettre les limites de ce Profil Pédagogique.

Répondre à ce questionnaire devrait te prendre une vingtaine de minutes.

Il a été conçu de telle façon que tu puisses le remplir directement sur écran, en surlignant tes réponses (cf. icône de ta barre d'outils). Quelques questions exigent cependant des réponses plus précises et personnelles.

Il est à retourner à l'adresse suivante : carole.bommart@noos.fr

Tu peux aussi, si tu préfères, imprimer une version papier, la remplir et me la scanner.

Le traitement des données recueillies et leur utilisation dans le cadre du mémoire sera anonyme et respectera les critères de confidentialité propres à tous les travaux en lien avec la recherche universitaire.

Le résultat de ce travail fera l'objet d'une communication écrite et d'une soutenance publique à l'Université de Rouen. Je te transmettrai le lien internet qui te permettra de consulter le mémoire. **Il est certain que la validité des résultats de ce travail dépend de tes réponses. Je te remercie donc chaleureusement pour ta participation à ce projet.**

QUESTIONNAIRE

Nom et prénom : Cas 4

Sexe¹ : *M* *F*

Age :

¹Rappel : surligne les réponses qui te correspondent tout au long de ce questionnaire.

I/ PROFIL PEDAGOGIQUE

1/ Processus intellectuels

Perception :

Quelle est ta dominante perceptive ?

	Auditive/Verbale	Mouvement	Visuelle	nsp²
Sais-tu la gérer de façon efficace ?	oui	non	nsp	

²nsp : ne sait pas

Evocation mentale :

Dans un 1^{er} temps, sous quelle forme ta pensée fait-elle revenir tes souvenirs ?

	Auditive/Verbale	Mouvement	Visuelle	nsp
Utilises-tu des outils de travail adaptés à cette dominante (ex. logiciel de mapping ...) ?	oui	non	nsp	
Privilégies-tu ton imaginaire au niveau des raisonnements plus complexes ?	oui	non	nsp	
Es-tu particulièrement logique au niveau de tes raisonnements ?	oui	non	nsp	

Apprentissages et réutilisation :

Peux-tu faire plusieurs choses à la fois sans que cela nuise à la qualité de ta production écrite ou orale ?

Es-tu très précis (e) et complet (e) dans ta description des objets observés ?	oui	non	nsp
--	------------	------------	------------

As-tu l'impression que tu es trop rapide lorsque tu enregistres une perception mentalement ?	oui	non	nsp
--	------------	------------	------------

Selon toi, as-tu une bonne mémoire ?

Comment gères-tu ta mémorisation ?

- | | | | |
|---------------------------|------------|------------|------------|
| · Par cœur | oui | non | nsp |
| · Schématisation visuelle | oui | non | nsp |
| · Enregistrement audio | oui | non | nsp |

Réutilises-tu tes acquis mémorisés ?

As-tu des difficultés de compréhension dans le système scolaire ?	oui	non	nsp
---	------------	------------	------------

Demandes-tu de l'aide dans ce domaine en cas de non compréhension ?	oui	non	nsp
---	------------	------------	------------

De quel type d'aide aurais-tu besoin pour comprendre ? :

- | | | | |
|---|------------|------------|------------|
| · Souhaites-tu avoir la méthode à respecter en 1 ^{er} | oui | non | nsp |
| · Souhaites-tu qu'on te définisse les mots de la consigne ? | oui | non | nsp |
| · As-tu besoin de l'origine de la règle ou de la formule pour en comprendre l'usage dans l'exercice ? | oui | non | nsp |

· As-tu besoin de références déjà existantes, de « déjà » vu pour comprendre ?	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
· Dois-tu solutionner tes erreurs de compréhension en 1 ^{er} ?	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
As-tu l'impression de ne pas toujours comprendre les règles ou les consignes ?	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
As-tu tendance à te mécaniser (par cœur ou systématisation de la procédure) si tu ne comprends pas une règle ?	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
Rencontres-tu des difficultés de rédaction ?	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
Tes enseignants relèvent-ils en général des problèmes de méthode dans tes copies ?	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
As-tu du mal à élaborer un raisonnement dans tes copies bien que tu aies compris ?	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
As-tu du mal à organiser tes idées dans une copie ?	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
As-tu des difficultés pour développer ta pensée bien que le résultat soit juste ?	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
En général, tes raisonnements sont-ils très originaux ?	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
As-tu beaucoup d'humour ?	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
As-tu tendance à utiliser une formule ou une règle autre que celle en lien avec le chapitre que tu as étudié ?	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
T'est-il souvent reproché d'être « hors sujet », de mettre dans tes copies des connaissances justes mais sans rapport avec le sujet ?	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
T'arrive-t-il d'être confus (e) dans tes propos ?	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
T'arrive-t-il d'avoir du mal à te limiter dans tes connaissances pour répondre à une question précise ?	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
Préfères-tu travailler sur un projet personnel ?	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
Es-tu plus impliqué (e) si le sujet est libre ?	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
Recherches-tu l'originalité ou la nouveauté dans tes productions ?	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>

2/ Sens et motivation

Lorsque tu es confronté (e) à une règle (grammaire, mathématiques ...), du vocabulaire, en recherches-tu l'origine ou l'étymologie ?

	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>
Es-tu plutôt intéressé (e) par l'usage de la règle, sa manipulation et son fonctionnement dans un exercice ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>
Préfères-tu avoir un cours très structuré ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>
T'intéresses-tu plus particulièrement aux causes des phénomènes observés ou des événements ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>
Préfères-tu faire les exercices en 1 ^{er} avant d'apprendre une règle ou une leçon ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>
As-tu besoin de ficher ou schématiser ton cours pour l'apprendre ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>
Te contentes-tu d'apprendre les leçons ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>
Fais-tu beaucoup d'exercices supplémentaires pour t'entraîner ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>
Dans une activité orale, intervient-tu systématiquement ; tu ne peux pas t'en empêcher ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>

Acceptes-tu facilement d'être aidé (e) ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>
Es-tu très observateur (trice) des autres ou des évènements, sans forcément interagir ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>
As-tu en général besoin de te comparer aux autres ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>
Le rang est-il plus important pour toi que le score ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>
Te mets-tu seul(e) sous pression pour améliorer tes résultats et progresser ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>
Es-tu sans cesse, quel que soit ton activité, à vouloir réaliser quelque chose d'inhabituel, d'original ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>
Cherches-tu à construire des théories sur tout ce qui t'interpelle ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>
Te projettes-tu dans l'avenir ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>
Es-tu intuitif (ve), vas-tu droit au résultat ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>
Ne te motives-tu que lorsque tu envisages un objectif particulier ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>
As-tu du mal à prendre une décision ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>
Referas-tu un devoir perdu ou égaré ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>
N'es-tu efficace que dans l'urgence ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>
Le « stress » est-il envahissant, réduisant tes capacités ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>
En général, tes raisonnements se construisent-ils sur les détails ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>
Apprends-tu de tes erreurs ou de celles des autres ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>
Favorises-tu le tri par élimination pour arriver à une solution ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>
En général, privilégies-tu les associations d'idées pour développer ta pensée ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>
Es-tu plutôt critique sur toi-même et sur les autres ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>
Construis-tu ton raisonnement progressivement, par étapes ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>
Depuis ton enfance, t'intéresses-tu plutôt à la manipulation des objets (ex. lego, tutoriel ...) ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>
Es-tu curieux (se) du comportement humain ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>
As-tu besoin d'apprendre une leçon avec quelqu'un, est-ce plus facile, plus rapide ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>
Travailles-tu de préférence « au milieu du salon » ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>
As-tu besoin de solitude ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>
Es-tu très indépendant ; apprends-tu seul dans un livre ou sur le net ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>

Recherches-tu le dialogue avec l'Autre, les rencontres te motivent-elles ?	<i>Jamais</i>	Parfois	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>
Dans ta vie de tous les jours, respectes-tu les consignes à la lettre ?	<i>Jamais</i>	Parfois	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>
Fais-tu souvent du hors-sujet sur une consigne alors que ta production reste de qualité ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	Fréquemment	<i>Très souvent</i>
As-tu tendance à exagérer, ou à améliorer la réalité dans tes propos ?	<i>Jamais</i>	Parfois	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>
Es-tu rigoureux (se) dans tes productions ?	<i>Jamais</i>	Parfois	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>
Privilégies-tu le débat pour avoir le dernier mot avec tes proches et tes amis ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	Fréquemment	<i>Très souvent</i>
Aimes-tu faire des hypothèses sur ce qui pourrait-être ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	Fréquemment	<i>Très souvent</i>

II/ TOI, AUJOURD'HUI

1/ Comportement général et social

Personnalité :

Comment définirais-tu globalement ton tempérament aujourd'hui ?

· Extraverti	<i>oui</i>	non	<i>nsp</i>
· Introverti	<i>oui</i>	non	<i>nsp</i>
Sur le plan émotionnel, es-tu aujourd'hui plutôt :			
· Hypersensible	<i>oui</i>	non	<i>nsp</i>
· Normalement sensible	oui	<i>non</i>	<i>nsp</i>
· Moins sensible que la moyenne	<i>oui</i>	non	<i>nsp</i>
Sur le plan affectif, penses-tu être épanoui (e) ?	oui	<i>non</i>	<i>nsp</i>
Sais-tu exprimer tes besoins affectifs ?	oui	<i>non</i>	<i>nsp</i>
As-tu une bonne estime de toi ?			
<i>Excellente</i>	bonne	<i>moyenne</i>	<i>mauvaise</i>
Si mauvaise, tes parents, ton entourage scolaire et/ou tes amis en ont-ils conscience ?	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
As-tu besoin d'être aimé(e) ?	<i>oui</i>	<i>non</i>	nsp

Socialisation :

Dans ton rapport aux autres, es-tu aujourd'hui touché (e) par leurs problèmes ?

Montres-tu une forte empathie* vis-à-vis de l'Autre ?	oui	<i>non</i>	<i>nsp</i>
As-tu de bonnes capacités relationnelles ?	oui	non	<i>nsp</i>
A ton avis, as-tu su te faire des amis qui te correspondent ?	oui	<i>non</i>	<i>nsp</i>
Tes amis te connaissent-ils vraiment ?	oui	<i>non</i>	<i>nsp</i>
As-tu des difficultés à t'intégrer dans les groupes ?	oui	<i>non</i>	<i>nsp</i>
Peux-tu t'intégrer dans un groupe en restant toi-même ?	oui	<i>non</i>	<i>nsp</i>
Te sens-tu en décalage avec les autres ?	<i>oui</i>	non	<i>nsp</i>
Es-tu exigeant (e) dans tes relations avec les autres ?	oui	<i>non</i>	<i>nsp</i>
As-tu des amis ?	<i>Aucun</i>	Quelques-uns	<i>Beaucoup</i>

*L'empathie est une notion désignant la compréhension des sentiments et des émotions d'un autre individu.
Plus généralement, elle permet de se mettre « à la place de l'autre ».

2/Style de vie

Activité au quotidien :

As-tu « plus d'énergie » que la moyenne	<i>oui</i>	non	<i>nsp</i>
Es-tu plutôt du genre « hyperactif »	<i>oui</i>	non	<i>nsp</i>
Es-tu plutôt du genre « méditatif »	<i>oui</i>	non	<i>nsp</i>
As-tu besoin de changements réguliers dans tes activités ?	<i>oui</i>	non	<i>surtout pas nsp</i>

Activité physique et hygiène de vie :

Fais-tu du sport régulièrement ?	<i>oui</i>	non	
Si oui, nombre d'heures par semaine :			
Quel genre de sport fais-tu ? :			
· Sport de fond (course, natation, vélo ...)	<i>oui</i>	<i>non</i>	
· Sports à sensations et/ou dangereux	<i>oui</i>	<i>non</i>	
· Sports de jeu (ex. tennis), ou d'équipe	<i>oui</i>	<i>non</i>	
· Arts martiaux (escrime, judo, karaté ...)	<i>oui</i>	<i>non</i>	
· Activité sportive de type yoga, taï-chi, chi-qong	<i>oui</i>	<i>non</i>	
Es-tu passionné(e) par un sport ?	<i>oui</i>	non	
Si oui lequel ? :			
Niveau acquis dans ce sport	<i>Excellent</i>	<i>Bon</i>	<i>Moyen nsp</i>

Activité créatrice :

Pratiques-tu une activité artistique ?	<i>oui</i>	non	
Si oui, laquelle ? :			
Niveau dans l'activité	<i>Excellent</i>	<i>Bon</i>	<i>Moyen nsp</i>
La pratiques-tu en autodidacte ?	<i>oui</i>	<i>non</i>	
Rédiges-tu des textes régulièrement (poèmes, essais, roman...)	<i>oui</i>	<i>non</i>	
Inventes-tu des choses (bricolages, théories inédites etc) ?	<i>oui</i>	<i>non</i>	
Es-tu créatif (ve) dans ta vie de tous les jours ?	<i>oui</i>	<i>non</i>	nsp

Activité socio-culturelle :

Es-tu actif (ve) dans une association ?	<i>oui</i>	non	
Si oui la ou lesquelles ? :			
Degré d'implication	<i>Excellent</i>	<i>Bon</i>	<i>Moyen nsp</i>
Pratiques-tu des jeux de société (échecs, ludothèque ...) ?	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
Si oui, le ou lesquels ? :			
Degré d'implication	<i>Excellent</i>	<i>Bon</i>	<i>Moyen nsp</i>

3/ Autonomie scolaire

Activité intellectuelle :

Aimes-tu apprendre de nouvelles choses ?	oui	<i>non</i>	<i>nsp</i>
As-tu des difficultés à te décider ?	<i>oui</i>	non	<i>nsp</i>
Es-tu naturellement curieux (se) ?	oui	<i>non</i>	<i>nsp</i>
Pour te sentir bien, as-tu besoin de stimulation intellectuelle ?	<i>oui</i>	non	<i>nsp</i>

Es-tu plutôt passif ?			<i>oui</i>	non	<i>nsp</i>
Es-tu désinvesti sur le plan scolaire ?			<i>oui</i>	non	<i>nsp</i>
Recherches-tu des informations complémentaires à la maison (culturelles, sociales ou scientifiques) ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	Fréquemment		<i>Très souvent</i>
Si oui, par quel biais ?					
· Echanges avec l'adulte			<i>oui</i>	non	<i>nsp</i>
· Livres			<i>oui</i>	non	<i>nsp</i>
· Nouvelles technologies			<i>oui</i>	non	<i>nsp</i>
Aimes-tu analyser les situations ?			<i>oui</i>	non	<i>nsp</i>
Es-tu très intuitif (ve), tes choix sont-ils rapides, parfois impulsifs ?			<i>oui</i>	non	<i>nsp</i>

Organisation de ton travail :

Sais-tu gérer désormais ton temps de travail et ton temps de loisirs ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	Fréquemment		<i>Très souvent</i>
Es-tu plus efficace dans l'urgence ?				<i>oui</i>	non <i>nsp</i>
Es-tu souvent stressé (e) ou bloqué (e) par la quantité de travail à effectuer ?				<i>oui</i>	non <i>nsp</i>
Travailles-tu de préférence tard le soir ?				<i>oui</i>	non <i>nsp</i>
Travailles-tu de préférence seul (e) ?				<i>oui</i>	non <i>nsp</i>
Préfères-tu travailler en groupe ?				<i>oui</i>	non <i>nsp</i>
Privilégies-tu les projets (TP, exposé ...) aux cours ?				<i>oui</i>	non <i>nsp</i>
Acceptes-tu de l'aide ou des conseils facilement ?				<i>oui</i>	non <i>nsp</i>
Gères-tu ton espace de travail (lieu, ambiance, travaille en groupe)				<i>oui</i>	non <i>nsp</i>
Mets-tu en place tes propres méthodes de travail ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	Très souvent	<i>nsp</i>
Sais-tu organiser ton temps de travail ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	Très souvent	<i>nsp</i>
Utilises-tu ton ordinateur en tant qu'outil de travail ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	Très souvent	<i>nsp</i>
Es-tu désordonné (e) ?				<i>oui</i>	non <i>nsp</i>
Si oui, penses-tu être organisé (e) dans ton désordre ?				<i>oui</i>	non <i>nsp</i>

Relation avec tes enseignants :

Vas-tu en général au-devant de tes enseignants ?	<i>Jamais</i>	Parfois	<i>Fréquemment</i>		<i>Très souvent</i>
Respectes-tu la différence chez ton enseignant ?				<i>oui</i>	non <i>nsp</i>
Tes parents doivent-ils intervenir auprès de tes enseignants ?	Jamais	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>		<i>Très souvent</i>
Emets-tu des propos négatifs sur tes enseignants ?	<i>Jamais</i>	Parfois	<i>Fréquemment</i>		<i>Très souvent</i>
Si le cours n'est pas conforme à tes besoins, en recherches-tu un autre ailleurs (net, livre, amis) ?	Jamais	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>		<i>Très souvent</i>

Acceptation de tes résultats :

Considères-tu la « Note » comme ton salaire ?				<i>oui</i>	non <i>nsp</i>
Tes résultats sont-ils une source de stress pour toi ?				<i>oui</i>	non <i>nsp</i>
Les bons résultats scolaires sont-ils prépondérants dans la relation que tu as avec tes parents ?				<i>oui</i>	non <i>nsp</i>

Si la note ne te satisfait pas, cherches-tu à comprendre les causes de cette note ?

	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>
Si oui, quelle est l'origine du problème selon toi :				
· Cours mal appris			<i>oui</i>	<i>non</i> <i>nsp</i>
· Cours mal compris			<i>oui</i>	<i>non</i> <i>nsp</i>
· Hors-sujet			<i>oui</i>	<i>non</i> <i>nsp</i>
· Non compréhension de la consigne			<i>oui</i>	<i>non</i> <i>nsp</i>
· Stress et précipitation (ex. erreurs de calcul ...)			<i>oui</i>	<i>non</i> <i>nsp</i>
· Non-respect des méthodes attendues			<i>oui</i>	<i>non</i> <i>nsp</i>

Selon toi un mauvais résultat est dû à :

· Cours mal appris	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
· Cours mal compris	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
· Hors-sujet	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
· Non compréhension de la consigne	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
· Stress et précipitation (ex. erreurs de calcul ...)	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
· Non-respect des méthodes attendues	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>

Mets-tu en place de nouveaux moyens pour améliorer tes résultats ?

	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>
Es-tu toujours facilement abattu par tes résultats ?				

	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>
Rejettes-tu ta déception du résultat sur l'enseignant ou le système scolaire ?				

	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>

Orientation :

Te projettes-tu dans le futur (métier) ?	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
Vis-tu plutôt au présent ?	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
Es-tu satisfait (e) de ton orientation scolaire ?	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
Es-tu compétitif (ve) vis-à-vis de tes pairs ?	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
Privilégies-tu les métiers d'argent ?	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
Favoriserais-tu le travail en équipe dans ton orientation ?	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
Favoriserais-tu l'humanitaire dans ton orientation ?	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
Vises-tu les « meilleures » sections ?	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>

4/ Relations parents-enfants

Respectes-tu les règles de vie établies par tes parents ?	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
---	-------------------	-------------------	-------------------

Parmi les qualités suivantes, lesquelles sont les plus importantes pour toi ? :

· Politesse	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
· Ambition	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
· Générosité	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
· Curiosité d'esprit	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
· Travail	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
· Efficacité	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
· Respect des autres	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
· Obéissance	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
· Honnêteté	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
· Indépendance	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
· Persévérance	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>

Parmi les principes éducatifs suivants lesquels te paraissent vraiment essentiels :

- | | | | |
|--|------------|------------|------------|
| · Faire confiance | oui | <i>non</i> | <i>nsp</i> |
| · Récompenser | oui | <i>non</i> | <i>nsp</i> |
| · Favoriser le dialogue | oui | <i>non</i> | <i>nsp</i> |
| · Punir | <i>oui</i> | non | <i>nsp</i> |
| · Donner l'exemple | <i>oui</i> | non | <i>nsp</i> |
| · Encadrer avec souplesse | oui | <i>non</i> | <i>nsp</i> |
| · Avoir une discipline stricte | <i>oui</i> | non | <i>nsp</i> |
| · Laisser beaucoup de liberté | <i>oui</i> | non | <i>nsp</i> |
| · S'adapter à chaque enfant | oui | <i>non</i> | <i>nsp</i> |
| · Surveiller ce qu'il fait | oui | <i>non</i> | <i>nsp</i> |
| · Responsabiliser | oui | <i>non</i> | <i>nsp</i> |
| · Préserver des mauvaises fréquentations | <i>oui</i> | non | <i>nsp</i> |

Comment comprends-tu la notion de jugement ?

- | | | | |
|--|------------|------------|------------|
| · Porter un regard critique sur l'Autre | oui | <i>non</i> | <i>nsp</i> |
| · Etre capable de formuler une pensée précise sur un sujet particulier | <i>oui</i> | non | <i>nsp</i> |
| · Développer ses capacités intellectuelles | <i>oui</i> | non | <i>nsp</i> |
| · Evaluer et/ou punir | <i>oui</i> | non | <i>nsp</i> |
| · Exprimer ses opinions | <i>oui</i> | non | <i>nsp</i> |
| · Porter un regard critique sur le monde | oui | <i>non</i> | <i>nsp</i> |

Le Profil Pédagogique a-t-il fait évoluer ta connaissance de ton fonctionnement personnel ?

oui *non* *nsp*

Si oui, parmi les termes suivants, le ou lesquels caractériseraient au mieux ton expérience de la Gestion Mentale ?

- | | | | |
|---------------------------|------------|------------|------------|
| · Eclairage | <i>oui</i> | <i>non</i> | nsp |
| · Compréhension | oui | <i>non</i> | <i>nsp</i> |
| · Accompagnement | <i>oui</i> | <i>non</i> | nsp |
| · Orientation | <i>oui</i> | <i>non</i> | nsp |
| · Pédagogie scolaire | oui | <i>non</i> | <i>nsp</i> |
| · Connaissance de Soi | <i>oui</i> | <i>non</i> | nsp |
| · Connaissance de l'Autre | <i>oui</i> | non | <i>nsp</i> |
| · Respect de l'Autre | oui | <i>non</i> | <i>nsp</i> |
| · Autres : | | | |

Si oui, comment qualifierais-tu cette découverte de soi ?

Excellente **Bonne** *Moyenne* *Mauvaise* *Fluctuante* *nsp*

Encore merci pour ta participation !

Nom [REDACTED] Prénom [REDACTED]
 Sexe ♂ Classe CM1 Age 8 ans 8 mois
 Etablissement [REDACTED]
 Psychologue [REDACTED]

Calcul de l'âge de l'enfant

	Année	Mois	Jour
Date de passation	2006	08	
Date de naissance	1997	12	27
Age	8	8	

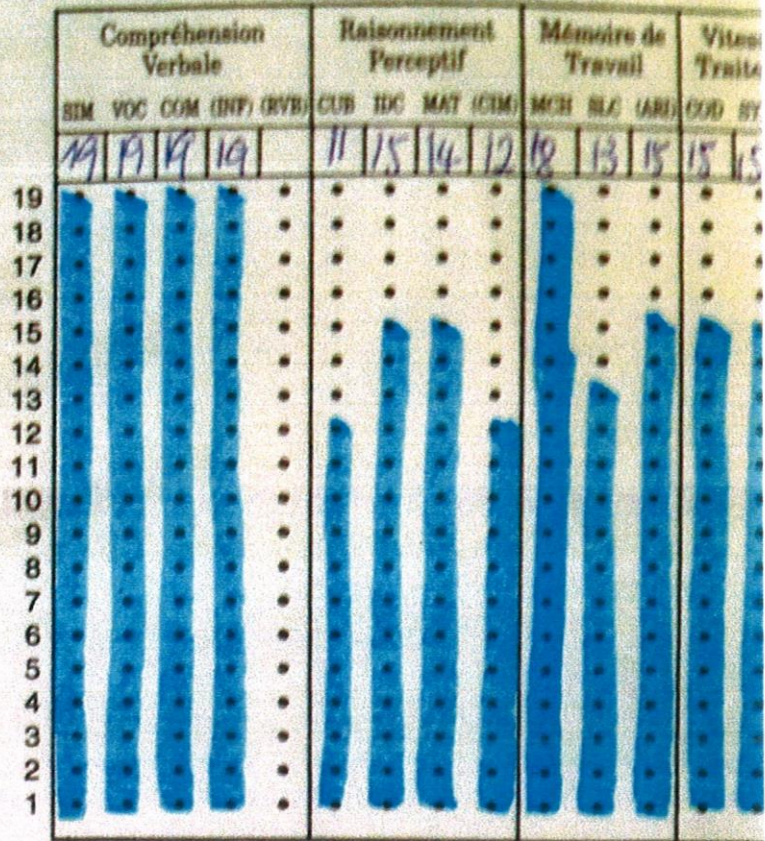
Conversion des notes brutes en notes standard

Subtests	Notes brutes	Notes standard				
Cubes			11			
Similitudes		19				
Mémoire des chiffres				18		
Identif. de concepts			15			
Code					15	
Vocabulaire		19				
Séq. Lettres-Chiffres				13		
Matrices			14			
Compréhension		19				
Symboles					15	
Complèt. d'images			(12)		()	
Sarrage)				(15)	()	
Information)		(19)			()	
Arithmétique)			(15)		()	
Raisonnement verbal)		()			()	
Sommes des notes standard		57	40	31	30	
		Comp. Verb.	Rais. Perc.	Mém. Trav.	Vit. Trait.	Totale

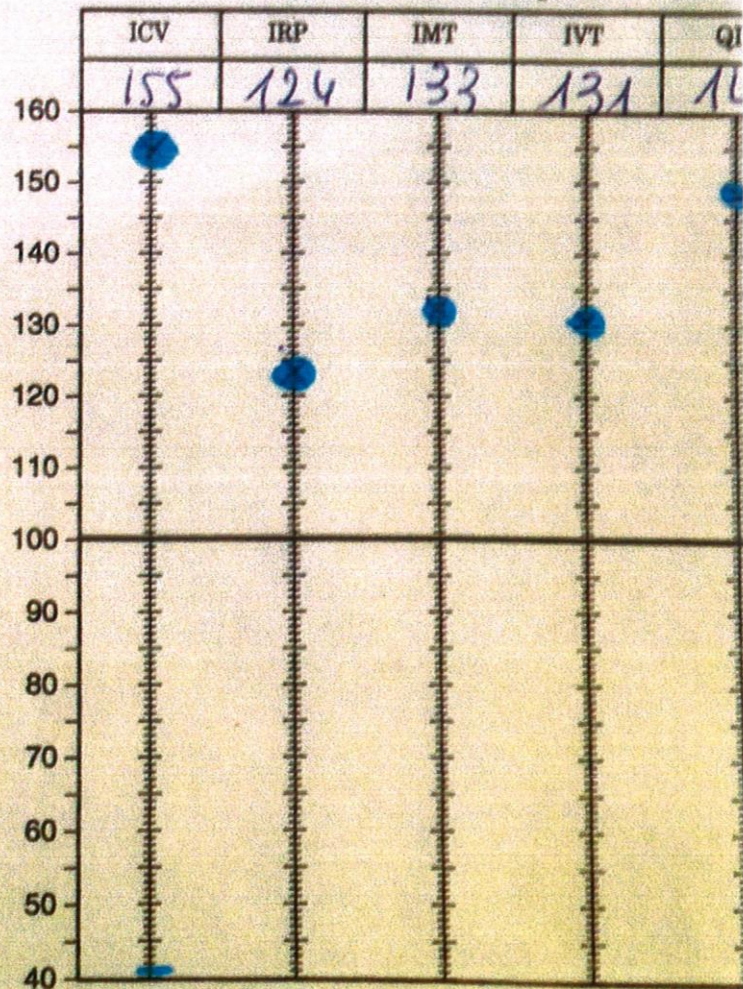
Conversion des sommes des notes standard en notes composites

Echelle	Somme des notes standard	Note composite	Rang percentile	% Intervalle de confiance
Compréhension Verbale	57	ICV 155		
Raisonnement Perceptif	40	IRP 124		
Mémoire de Travail	31	IMT 133		
Vitesse de Traitement	30	IVT 131		
Totale	158	149		

Profil des notes standard



Profil des notes composites



Cas 5 – Jules

- Protocole de synthèse – Cas 5 – carnet de bord
- Enquête Parents – Cas 5 – Jules
- Enquête Adolescent – Cas 5 – Jules
- Test QI – Cas 5 WISC4

Dominante du cas surlignée

Complément d'informations : garçon, âgé de 13 ans – Classe de 4^{ème} – Etablissement privé élitiste – Le Vésinet (78) – En classe spéciale EIP – Risque de dépression ou dépression installée ? Souffrance scolaire – les notes sont mauvaises alors qu'il travaille énormément. Il n'a jamais le temps de finir ses devoirs et est très stressé. Les consignes ne sont pas respectées. Il n'aime pas se faire remarquer mais est très attentif aux autres avec le besoin de les aider (« psy des autres »). Son empathie envers l'autre est très forte.

C'est un jeune qui « cogite » tout le temps, un « observateur en hypothèses » selon lui. Il est également très créatif. Il a créé un jeu de société, joue et compose au piano, mais se dévalue souvent « le jour où je saurai jouer ». C'est un fan de labyrinthe qui aime inventer à son idée et qui préfère lorsque les choses sont compliquées. Se dit mauvais en sport également.

Perception (PER)	Visuelle (Vis)	Auditive (Av) associée : fait des listes auditives Verbale (Ve)	Tactile (Tac)
---------------------	-----------------------	--	---------------

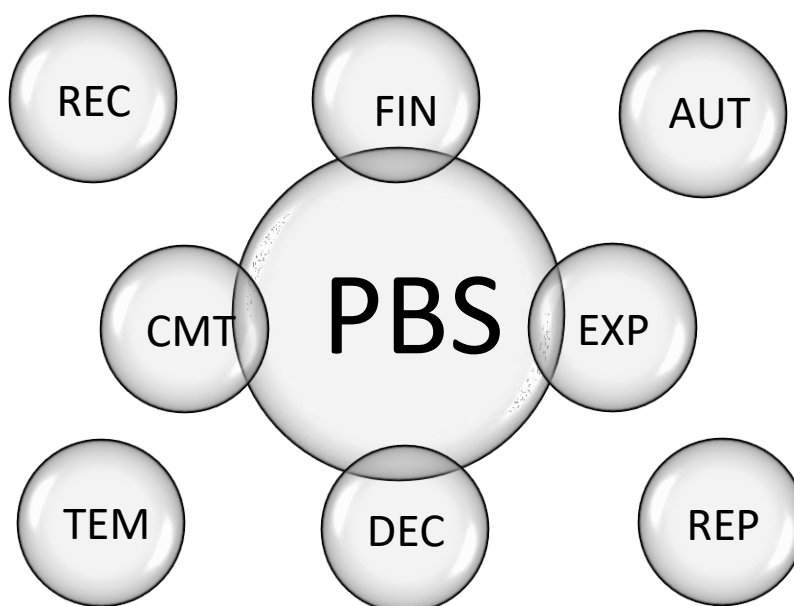
Paramètres (P) : P1 (concret) P2 (symbolique) P3 (logique) P4 (imaginaire)			
<u>P1 visuel</u> Plusieurs images photographiques. Part d'une photo en 2D pour obtenir de la 3D.	<u>P2 visuel</u> Ecriture en cursive. Vocabulaire très riche. Dessin et peinture (couleur) sur un ordinateur, en noir et blanc.	<u>P3 auditif ou verbal</u>	<u>P4 verbal</u> Images (photos) finales
Habitudes évocatives (H)- Dominante : P1 sur P4			
Evocation simple (EvS) : P1 ou P2		Evocation complexe (EvC) : P3 ou P4	
1 ^{ère} personne (1p)		3^{ème} personne (3p)	

Lieu de sens (L)	Espace (E)	Mouvement (M)	Temps (T)
Simultanéité (Sim)		Successivité (Suc)	

Gestes Mentaux (G)				
Attention (A)	Mémoire (M)	Compréhension (C)	Réflexion (R)	Imagination créatrice (I)
Dominante				
Apprentissage : AMC ou ACM			Réutilisation : R ou I	

Projets de sens (PS)		
Applicant (APP)/ Expliquant (EXP)	Conquérant (COQ)/ Témoin (TEM)	Inventeur (INV)/ Découvreur (DEC)
Opposant (OPP)/ Composant (CMT)	Finalité (FIN)/Moyens (MOY)	Problématisateur (PBS)/ Argumentateur (ARG)
Avec les autres (AUT)/ Après des choses (CHO)	Compétiteur (CMP)/ Recordman (REC)	Reproducteur (REP)/ Transformateur (TRF)

Structure de Projets de Sens (SPS)



Carnet de bord de suivi (établi à l'issue du Profil Pédagogique) :

- **05.12.12** : étude du projet de sens Expliquant (logique conceptuelle des règles, mnémotechnique de mémorisation, étymologie des mots => importance de sa culture générale, difficultés à extraire et retenir les implicites méthodologiques, compréhension de la consigne biaisée par les attentes implicites de la tâche, la précision ou la connaissance du vocabulaire utilisé dans la consigne) => prise de conscience de son fonctionnement intellectuel au niveau du geste de Compréhension. Méthodologie = Construire un argument et son usage pour répondre à une question posée Idée Exemple Conclusion (IEC).
- **18.12.12** : étude du projet de sens Finalité, apprendre à le gérer en raison de son besoin de réussite (Recordman) et de son rapport à la note en tant que résultante ou objectif à réaliser (Finalité). Introspection régressive sur les rôles qu'il a eu au théâtre et sa façon d'anticiper le personnage à l'avance, en fonction de son « intuition » finale du rôle. Transférer sur ses peurs d'accident à ski qu'il se crée à l'avance (P4 + Finalité mais négative). Elargissement au projet de sens Problématiser en raison du nombre d'hypothèses produites à ski et auxquelles il cherche à répondre par anticipation. Gestion de son enseignant de musique dans le cadre de son rapport aux Autres et son besoin de perfectionnisme (Recordman + Reproducteur). Séance très dense sur les projets de sens.
- **16.01.13** : travail sur les évocations et le geste d'Attention. Apprentissage des définitions sous la forme de schéma (P2 visuel) en SVT. Utilisation du site Maxicours pour concrétiser les règles abstraites via leurs vidéos => Etude du geste de Compréhension en tant qu'Expliquant. Méthodologie : vérification de l'usage du IEC dans ses évaluations ainsi que dans ses cours, en comparaison => construction d'une réponse développée.
- **30.01.13** : Méthodologie : des progrès conséquents en français, matière choisie pour tester les méthodes. Ajustement du IEC, plus spécifiquement au niveau des méthodes implicites attendues par la consigne (procédure voulue par le vocabulaire « justifier, expliquer, montrer ») => projet de sens Expliquant.
- **13.02.13** : explication étymologique du vocabulaire en français (ex. hyperbole, énumération etc.) => projet de sens Expliquant. Méthodologie : lien entre le projet de sens Expliquant et la réponse attendue => dans un argument développer en causes/conséquences.
- **26.02.13** : toujours des difficultés en grammaire vis-à-vis de la compréhension des règles (Expliquant). Gestion de la pression qu'il s'impose sur son travail à la maison (Finalité + Recordman).
- **27.03.13** : Expliquant en grammaire, poursuite de l'apprentissage des règles/cours de son enseignant. Méthodologie : début de technique pour analyser un document (nature, source, titrer).
- **24.04.13** : étude du paramètre P4 imaginaire/importance de ses hypothèses verbales (1^{ère} personne), image visuelle finale en 3^{ème} personne. Méthodologie : finalisation de l'analyse de document Nature Origine But Intérêt Connaissances (NOBIC) sous la forme d'un schéma (P2 visuel).
- **22.05.13** : analyse complète à sa demande du fonctionnement de ses évocations. Son usage des 4 paramètres. Importance de sa voix en P4 au niveau de sa formulation d'hypothèses. Importance des voix étrangères en P3 pour trouver un résultat logique par association d'idées similaires (Composant) ou en développant une théorie explicative (Expliquant) parfois originale (Découvreur). Apparition de mouvement si le stress croît lorsqu'une Finalité n'est pas réalisable => évacuation par la sport (footing).
- **19.06.13** : à partir de ses compositions musicales sur son piano, introspection régressive pour aborder les couples Inventeur/Découvreur, Transformateur/Reproducteur => besoin de comprendre leur nature. Apprentissage du geste de Mémorisation dans le cadre d'une mise en projet de réutilisation => Descriptif du fonctionnement de ce geste. Séance sur la découverte de ses « cheminements intellectuels ». Vérification de ses évocations ex.

/dindon : photo d'un dindon dans un zoo en Afrique avec voix de son frère (cette voix précise et renforce son évocation).

- **26.06.13** : importance du paramètre P4/gestion de ses phobies (araignée, cambriolage). Entraînement aux évocations mentales ex. maison = photo Google earth. Gestion de la Finalité : un changement d'école est prévu pour la rentrée dans un établissement privé hors-contrat qui serait plus adapté à son anxiété (Saint-Germain en Laye – 78).
- **11.09.13** : mauvaise intégration dans son nouveau collège en raison de la discipline imposée, des élèves et de leur comportement ainsi que du retour des enseignants. Reprise de sa structure de projets de sens. Confirme celle du Profil pédagogique initial. Importance du Problématiser associé aux Composant et à l'Expliquant.
- **21.09.13** : contact téléphonique parents => à la limite de la phobie scolaire. Choix de la déscolarisation. Inscription au CNED + suivi collectif dans un cours privé (Le Pecq 78). Bonne écoute du cadre administratif. Stabilisation et reprise du cursus scolaire en classe de 3^{ème}.
- **25.09.13** : usage d'une évocation de son chat persan norvégien : Fillette en tant qu'ancre si le stress l'envahit (P1). Gestion des Autres (père) en tant qu'aide par rapport à son besoin de Finalité immédiate pour un résultat. Analyse désormais très précise et minutieuse (Reproducteur). Méthodologie : gérer la simultanéité de sa pensée par le tri logique (P3) => technique des 2 schémas => 1. Schéma de culture générale sur le sujet – 2. Schéma de tri logique selon le plan ou la méthode attendue. Gestion de la Finalité en 3 étapes (méthode) => travail préparatoire : 1. déterminer l'objectif – 2. Trier et organiser l'information/simultanéité de sa pensée => 3. Rédaction directe. Supériorité de l'écrit sur l'oral qui exige plus de préparation notamment au niveau de la gestion de son anxiété.
- **09.10.13** : valorisé par ses enseignants du cours privé (reconnaissance par et avec les Autres). Heureux, reprend confiance en lui. Reprise du Profil (structure de projets de sens) => éclairage sur sa personnalité globale de nouveau. Très bonne gestion de la Finalité en devoir ou en fonction d'une tâche « attente, explosion de l'intuition, ciblage et organisation en fonction de la cible ». Multiples associations d'idées (Composant) en simultanément bien gérées par le tri logique (P3). Aide concrète (cadrage) de son enseignant sur ce point/son « déballage » à l'oral.
- **06.11.13** : bonne gestion des projets de sens Finalité et Expliquant. Méthodologie : dernière séance de vérification méthodologique, sur le fonctionnement d'un cours écrit => Usage dans un cours pré-écrit du IEC et du NOBIC.

QUESTIONNAIRE

Nom et prénoms de votre enfant : Cas 5

Sexe¹ : **M** **F**

Age : 15 ans

Nationalité : française

Etablissement scolaire actuel (nom et adresse) : Cours Singulier – Le Pecq

Classe actuelle : 3^{ème} (cours du CNED / inscription réglementée)

Option(s) particulière(s) : **oui** **non**

Si oui, la ou lesquelles ?

Noms et adresses des parents : 78160 Marly le roi

Nom du père : XXXX

Adresse du père : Cf. ci-dessus

Nom de la mère : XXXX

Adresse de la mère (si différente) : Idem

Situation matrimoniale : **Séparé(e)** **Vie maritale**

Nombre d'enfants : 2

Profession du père : directeur des Achats d'un groupe américain

Nationalité du père : française

Profession de la mère : ex-traductrice

Nationalité de la mère : française

¹ Veuillez, s'il y a lieu, surligner vos réponses tout au long de ce questionnaire.

I/ ELEMENTS DE BIOGRAPHIE

1/ Enfance et adolescence

Date de naissance : 25/05/99

Lieu de naissance : Glaris (Suisse)

Naissance prématurée **oui** **non** **nsp**²

Rang dans la fratrie : 2d

Age de la marche : **en avance** **normal** **en retard** **nsp**

Age de la parole (1^{ère} phrase simple) **en avance** **normal** **en retard** **nsp**

Latéralité **droitier** **gaucher** **latéralité mal établie**

² nsp : ne sait pas

Environnement familial :

Votre environnement familial a plutôt privilégié :

· l'épanouissement personnel ? **oui** **non** **nsp**

· la réussite scolaire? **oui** **non** **nsp**

· l'adaptation à des conventions ? **oui** **non** **nsp**

Parcours scolaire :

Nom et ville de l'école primaire :

En primaire, ses résultats scolaires étaient-ils :

Excellents **Bons** **Moyens** **Mauvais** **Echec scolaire**

Nom et ville du collège :

Au collège, ses résultats scolaires étaient-ils :

Excellents *Bons* *Moyens* *Mauvais* *Echec scolaire*

Nom et ville du lycée :

Au lycée, ses résultats scolaires sont-ils :

Excellents *Bons* *Moyens* *Mauvais* *Echec scolaire*

A-t-il (elle) sauté une ou des classes ?

oui *non*

Si oui, la ou lesquelles ?

A-t-il (elle) redoublé une ou des classes ?

oui *non*

Si oui, la ou lesquelles ?

Est-il (elle) un (une) élève :

Travailleur *Bachoteur* *Dilettante* *nsp*

A partir de quelle classe a-t-il (elle) du fournir un effort de travail ? : CE1

Considérez-vous que son environnement scolaire a été adapté à son

mode d'apprentissage ?

oui *non* *nsp*

Qu'il a été suffisamment épanouissant ?

oui *non* *nsp*

Troubles possibles au cours de son enfance et de son adolescence, confirmés par un professionnel :

1. Existence de difficultés en psychomotricité :

oui *non* *nsp*

Si oui, type de difficultés :

· Hyperactivité avec ou sans troubles de l'attention (TDAH) ? *oui* *non* *nsp*

· Trouble de l'attention sans hyperactivité (enfant dans la lune, difficultés de concentration gênantes) ? *oui* *non* *nsp*

Si oui, a-t-il (elle) pris un traitement :

oui *non*

Si oui, lequel ? :

· Dyspraxie *oui* *non* *nsp*

· Problème de motricité fine, d'écriture ? *oui* *non* *nsp*

· Autre (par exemple troubles de l'équilibre, maladresse) : *oui* *non* *nsp*

Dans le cas de difficultés en psychomotricité durant l'enfance ou l'adolescence :

A-t-il (elle) été suivi (e) par un/une psychomotricien (e) ?

oui *non*

Si oui, à quel âge ?

2. Existence de difficultés relevant de l'orthophonie

oui *non* *nsp*

Si oui, type de difficultés :

· Dyslexie *oui* *non* *nsp*

· Dysorthographe *oui* *non* *nsp*

· Dyscalculie *oui* *non* *nsp*

· Dysgraphie *oui* *non* *nsp*

· Dysphasie *oui* *non* *nsp*

· Retard de parole *oui* *non* *nsp*

· Bégaiement *oui* *non* *nsp*

· Tics de langage *oui* *non* *nsp*

Dans le cas de difficultés en orthophonie durant l'enfance ou l'adolescence :

A-t-il (elle) été suivi (e) par un/une orthophoniste ?

oui *non*

Si oui, à quel âge ?

3. Existence de troubles du sommeil

Durant l'enfance :	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	Fréquemment	<i>Toutes les nuits</i>
A l'adolescence :	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	Fréquemment	<i>Toutes les nuits</i>

4. Existence de troubles de l'alimentation

Durant l'enfance :		<i>oui</i>	non	<i>nsp</i>
A l'adolescence :				
· Période d'anorexie mentale ?		<i>oui</i>	non	<i>nsp</i>
· Période de boulimie ?		<i>oui</i>	non	<i>nsp</i>
· Périodes de grignotages importants		<i>oui</i>	non	<i>nsp</i>

Si problèmes alimentaires à l'adolescence, pensez-vous qu'ils étaient réactionnels à un contexte particulier ?

	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
Si oui, lequel :			
· Dans le contexte familial ?	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
· A l'école ?	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
· Dans d'autres contextes	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>

5. Existence de difficultés psychologiques

Par difficultés psychologiques, nous comprenons des difficultés et des « symptômes » ayant duré plusieurs semaines ou chroniques, suffisamment intenses pour provoquer une gêne dans le fonctionnement au quotidien et pouvant avoir été à l'origine d'une demande de soins.

A-t-il (elle) présenté des **troubles du comportement** (colères, agressivité, rejet des contraintes) ?

Jamais **Parfois** *Fréquemment* *Très souvent*

Ces troubles s'exprimaient :

· Dans le contexte familial ?	oui	<i>non</i>	<i>nsp</i>
· A l'école ?	<i>oui</i>	non	<i>nsp</i>
· Dans d'autres contextes	<i>oui</i>	non	<i>nsp</i>

Diriez-vous qu'il (elle) a été un **enfant anxieux** ?

Jamais *Parfois* **Fréquemment** *Très souvent*

Si oui, cette anxiété concernait :

· Les performances scolaires	oui	<i>non</i>	<i>nsp</i>
· D'autres domaines (sports, loisirs)	oui	<i>non</i>	<i>nsp</i>
· Les relations avec les pairs	oui	<i>non</i>	<i>nsp</i>
· Les relations avec les adultes	oui	<i>non</i>	<i>nsp</i>
· Les situations nouvelles/inconnues	oui	<i>non</i>	<i>nsp</i>
· A-t-il (elle) eu des peurs particulières, des phobies	oui	<i>non</i>	<i>nsp</i>

Si oui lesquelles :

A-t-il (elle) présenté (e), de manière continue, ou par périodes, des **symptômes obsessionnels** (TOC**) ?

Jamais *Parfois* *Fréquemment* *Continuellement*

Pouvez-vous préciser les sujets d'obsessions ? :

**TOC : Trouble obsessionnel compulsif. Il s'agit de de pensées intrusives ou obsessions qui engendrent de l'inconfort, de l'inquiétude, de l'appréhension ou de la peur ; ainsi que des comportements répétés et ritualisés : les compulsions. Ces dernières ont pour effet de diminuer l'anxiété ou de soulager une tension. (ex. lavage exagéré des mains ...)

A-t-il (elle) présenté un ou des **épisodes dépressifs***** durant l'enfance ou l'adolescence?

oui non nsp

Si oui, à quel âge ?

Quel(s) en étaient les éventuels événements déclenchants ?

· Problème scolaire ?	oui	non	nsp
· Problème familial ?	oui	non	nsp
· Problème d'isolement relationnel, d'incompréhension ?	oui	non	nsp
· Changement de lieu ou de cadre de vie ?	oui	non	nsp
· Autres :			

***La dépression de l'enfant ou de l'adolescent s'exprime par une tristesse, une perte de plaisir et de motivation, une fatigue, un repli qui durent plus de quinze jours. Elle peut aussi se traduire par des réactions émotionnelles disproportionnées, des colères, une chute isolée des résultats scolaires, des symptômes anxieux, etc. Elle est, chez l'enfant et l'adolescent, presque toujours réactionnelle à des perturbations de l'environnement.

A-t-il (elle) vécu des situations de rejet de la part de ses pairs du type **victimisation** verbale et/ou physique ?

oui non nsp

Si oui, à quel âge ? de 3 ans et demi à 14 ans

Dans quel cadre ? à l'école

Dans le cas de difficultés psychologiques durant l'enfance ou l'adolescence :

A-t-il (elle) été suivi (e) : par un psychologue	oui	non
par un psychiatre	oui	non
autre	oui	non

Si oui, à quel âge : 7 ans et demi

2/ Test de QI de votre enfant

Si cela vous est possible, pouvez-vous transmettre en pièce jointe la totalité du test ?

Quel était l'âge de votre enfant lorsque le test de QI a été effectué ? : 7 ans et demi

Le psychologue qui lui a fait passer le test a-t-il confirmé cliniquement l'hypothèse du HPI ?

oui non

Résultats du test :

Si **WISC 3*** : QITotal :132 QIV : 133 QIP : 122

Si **WISC 4**** : QITotal : ICV : IRP : IMT : IVT :

*QIT : Quotient Intellectuel Total ; QIV : Quotient Intellectuel verbal ; QIP : Quotient Intellectuel Perceptif

**ICV : Indice de Compréhension Verbale ; IRP : Indice de raisonnement perceptif ;

IMT : Indice de Mémoire de Travail ; IVT : Indice de Vitesse de Traitement

Le **QI Total** à l'issue du test a-t-il été : **Homogène** Hétérogène nsp

Circonstances ayant motivé la passation du test de QI :

Test de QI effectué :

· Devant une suspicion de précocité, en vue d'un saut de classe :	oui	non	nsp
· A cause d'un échec scolaire :	oui	non	nsp
· En vue d'une orientation scolaire :	oui	non	nsp
· A cause de difficultés de psychomotricité :	oui	non	nsp
· En lien avec un bilan orthophonique :	oui	non	nsp
· A cause de problèmes psychologiques :	oui	non	nsp

· Parce qu'un membre de la fratrie a été détecté à Haut Potentiel **oui non nsp**

Devant la suspicion de précocité par le pédiatre en raison du regard désabusé que Raphaël portait sur l'école et les enseignants.

II/ PROFIL PEDAGOGIQUE

1/ Processus intellectuels

Perception* :

*En perception l'individu est en rapport avec l'objet et utilise un de ses 5 sens comme vecteur pour s'approprier mentalement cet objet perçu.

Quelle est la dominante perceptive de votre enfant ?

Auditive/Verbale **Mouvement** **Visuelle** **nsp**

Sait-il (elle) la gérer de façon efficace ?

oui non nsp

Evocation mentale** :

**L'évocation est un « souvenir » mental hors présence de l'objet initialement perçu. En langage plus général, il s'agit de l'activité de penser.

Quelle est la dominante évocative de votre enfant ?

Auditive/Verbale **Mouvement** **Visuelle** **nsp**

Utilise-t-il (elle) des outils de travail adaptés à cette dominante (ex. logiciel de mapping) ?

oui non nsp

Privilégie-t-il (elle) son imaginaire au niveau des raisonnements plus complexes ?

oui non nsp

Est-il (elle) particulièrement logique au niveau de ses raisonnements ?

oui non nsp

Apprentissages et réutilisation :

Peut-il (elle) faire plusieurs choses à la fois sans que cela nuise à la qualité de sa production écrite ou orale ?

oui non nsp

Est-il (elle) très précis (e) et complet (e) dans sa description des objets observés ?

oui non nsp

Avez-vous l'impression qu'il est trop rapide lorsqu'il s'approprie un objet mentalement ?

oui non nsp

Selon vous, a-t-il (elle) une bonne mémoire ?

oui non nsp

Comment gère-t-il (elle) sa mémorisation ?

- Par cœur **oui non nsp**
- Schématisation visuelle **oui non nsp**
- Enregistrement audio **oui non nsp**

Avez-vous observé une volonté de réutiliser ses acquis mémorisés ?

oui non nsp

A-t-il (elle) des difficultés de compréhension dans le système scolaire ?

oui non nsp

Vous demande-t-il (elle) de l'aide dans ce domaine en cas de non-compréhension ?

oui non nsp

Si oui, de quel type est sa demande ? :

- Souhaite-il (elle) avoir la méthode à respecter en 1^{er} **oui non nsp**
- Souhaite-il (elle) que vous lui définissiez les mots de la consigne qu'il (elle) ne comprend pas ? **oui non nsp**
- Recherche-t-il (elle) l'origine de la règle ou de la formule pour en comprendre l'usage dans l'exercice ? **oui non nsp**

· A-t-il (elle) besoin de références déjà existantes, de déjà vu pour comprendre ?	oui	non	nsp
· Devez-vous solutionner ses erreurs de compréhension en 1 ^{er} ?	oui	non	nsp
Avez-vous l'impression qu'il (elle) ne comprend pas toujours les règles ou les consignes ?	oui	non	nsp
A-t-il (elle) tendance à se mécaniser (par cœur ou systématisation de la procédure) s'il (elle) ne comprend pas une règle ?	oui	non	nsp
Rencontre-t-il (elle) des difficultés de rédaction ?	oui	non	nsp
Ses enseignants relèvent-ils des problèmes de méthode en général ?	oui	non	nsp
A-t-il (elle) du mal à raisonner dans ses copies bien qu'il (elle) ait compris ?	oui	non	nsp
A-t-il (elle) du mal à organiser ses idées dans une copie ?	oui	non	nsp
A-t-il (elle) des difficultés pour développer sa pensée bien que le résultat soit juste ?	oui	non	nsp
En général, ses raisonnements sont-ils très originaux ?	oui	non	nsp
A-t-il (elle) beaucoup d'humour ?	oui	non	nsp
A-t-il (elle) tendance à utiliser une formule ou une règle juste mais pas en rapport avec celle du chapitre étudié ?	oui	non	nsp
Lui est-il souvent reproché d'être « hors sujet », de mettre dans ses copies des connaissances justes mais sans rapport avec le sujet ?	oui	non	nsp
Lui arrive-t-il (elle) d'être confus (e) dans ses propos ?	oui	non	nsp
Lui arrive-t-il d'avoir du mal à se limiter dans ses connaissances pour répondre à une question précise ?	oui	non	nsp
Préfère-t-il (elle) travailler sur un projet personnel ?	oui	non	nsp
Est-il (elle) plus impliqué (e) si le sujet est libre ?	oui	non	nsp
Recherche-t-il (elle) l'originalité ou la nouveauté dans ses productions ?	oui	non	nsp

2/ Sens et motivation

Lorsqu'il (elle) est confronté (e) à une règle (grammaire, mathématiques ...), du vocabulaire, en recherche-t-il (elle) l'origine ou l'étymologie ?

	Jamais	Parfois	Fréquemment	Très souvent
Est-il (elle) plutôt intéressé (e) par l'usage de la règle, sa manipulation ou son fonctionnement dans un exercice ?	Jamais	Parfois	Fréquemment	Très souvent
Préfère-t-il (elle) avoir un cours très structuré ?	Jamais	Parfois	Fréquemment	Très souvent
S'intéresse-t-il (elle) plus particulièrement aux causes des phénomènes observés ou des événements ?	Jamais	Parfois	Fréquemment	Très souvent
Préfère-t-il (elle) faire des exercices en 1 ^{er} avant d'apprendre une règle ou une leçon ?	Jamais	Parfois	Fréquemment	Très souvent
A-t-il (elle) besoin de ficher ou schématiser son cours pour l'apprendre ?	Jamais	Parfois	Fréquemment	Très souvent
Se contente-t-il (elle) d'apprendre ses leçons ?	Jamais	Parfois	Fréquemment	Très souvent
Fait-il (elle) beaucoup d'exercices supplémentaires pour s'entraîner ?	Jamais	Parfois	Fréquemment	Très souvent
Dans une activité orale, intervient-il (elle) systématiquement ?	Jamais	Parfois	Fréquemment	Très souvent
Accepte-t-il (elle) aisément d'être aidé (e) ?	Jamais	Parfois	Fréquemment	Très souvent

Depuis qu'il (elle) est petit (e), est-il (elle) très observateur (trice) des autres ou des évènements, sans forcément interagir ?

A-t-il (elle) en général besoin de se comparer aux autres ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>
Favorise-t-il (elle) dans ses activités le rang plus que le score ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>
Se met-il (elle) seul (e) une pression pour améliorer ses résultats et progresser ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>
Est-il (elle) sans cesse, quel que soit son activité, à vouloir réaliser quelque chose d'inhabituel, d'original ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>
Cherche-t-il (elle) à élaborer des théories sur tout ce qui l'interpelle ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>
Se projette-t-il (elle) dans un avenir possible ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>
Est-il (elle) intuitif (ve) dans ses productions, allant droit au résultat ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>
Ne se motive-t-il (elle) que lorsqu'il (elle) envisage un objectif particulier ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>
A-t-il (elle) du mal à prendre une décision ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>
Refera-t-il (elle) un devoir perdu ou égaré ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>
N'est-il (elle) efficace que dans l'urgence ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>
Le « stress » est-il envahissant, réduisant ses capacités ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>
En général, ses raisonnements se construisent-ils sur les détails ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>
Apprend-t-il (elle) de ses erreurs ou de celles des autres ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>
Favorise-t-il (elle) le tri par élimination pour arriver à une solution ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>
En général, privilégie-t-il (elle) les associations d'idées pour développer sa pensée ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>
Est-il (elle) plutôt critique sur lui (elle)-même et sur les autres ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>
Son raisonnement se construit-il progressivement, en étapes successives ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>
Depuis son enfance, s'intéresse-t-il plutôt à la manipulation d'objets ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>
Est-il (elle) curieux (se) du comportement humain ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>
A-t-il (elle) besoin de vous ou des autres pour apprendre une leçon ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>
Travaille-t-il (elle) de préférence « au milieu du salon » ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>
A-t-il (elle) besoin de solitude ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>
Est-ce un enfant indépendant qui apprend seul dans un livre ou sur le net ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>

Recherche-t-il (elle) le dialogue avec l'Autre, les rencontres le (la) motivent-il (elle) ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>
Dans sa vie de tous les jours, respecte-il (elle) les consignes à la lettre ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>
Fait-il (elle) souvent du hors-sujet sur une consigne alors que sa production reste de qualité ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>
A-t-il (elle) tendance à exagérer, ou à améliorer la réalité dans ses propos ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>
Est-il (elle) rigoureux (se) dans ses productions ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>
Privilégie-t-il (elle) le débat pour avoir le dernier mot avec vous et ses amis	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>
Aime-t-il (elle) faire des hypothèses sur ce qui pourrait-être ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>

III/ VOTRE ENFANT AUJOURD'HUI

1/ Comportement général et social

Personnalité :

Comment définiriez-vous globalement son tempérament aujourd'hui ?

· Extraverti	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
· Introverti	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>

Sur le plan émotionnel, est-il (elle) aujourd'hui plutôt :

· Hypersensible	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
· Normalement sensible	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
· Moins sensible que la moyenne	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>

Sur le plan affectif, pensez-vous qu'il (elle) est épanoui (e) ?

Sait-il (elle) exprimer ses besoins affectifs ?

A-t-il (elle) une bonne estime de soi ?

<i>Excellente</i>	<i>bonne</i>	<i>moyenne</i>	<i>mauvaise</i>	<i>fluctuante</i>	<i>nsp</i>
-------------------	--------------	----------------	-----------------	-------------------	------------

Si mauvaise, son entourage scolaire et/ou ses pairs en ont-t-ils conscience ?

A-t-il (elle) besoin d'être aimé(e) ?

Socialisation :

Dans son rapport aux autres, est-il (elle) aujourd'hui touché (e) par leurs problèmes ?

Montre-t-il (elle) une forte empathie* vis-à-vis de l'Autre ?

A-t-il (elle) de bonnes capacités relationnelles ?

A votre avis, a-t-il (elle) su faire des choix amicaux qui lui correspondent ?

Ses amis le (la) connaissent-ils vraiment ?

A-t-il des difficultés à s'intégrer dans les groupes ?

Peut-il (elle) s'intégrer dans un groupe en restant lui (elle)-même ?

Se sent-il (elle) en décalage avec les autres ?

Est-il (elle) exigeant dans ses relations avec les autres ?

A-t-il des amis ?

<i>Aucun</i>	<i>Quelques-uns</i>	<i>Beaucoup</i>
--------------	---------------------	-----------------

*L'empathie est une notion désignant la compréhension des sentiments et des émotions d'un autre individu. Plus généralement, elle permet de se mettre « à la place de l'autre ».

2/Style de vie

Activité au quotidien :

A-t-il (elle) « plus d'énergie » que la moyenne	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
Est-il (elle) plutôt du genre « hyperactif »	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
Est-il (elle) plutôt du genre « méditatif »	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>

A-t-il (elle) besoin de changements réguliers dans ses activités ?	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>surtout pas</i>	<i>nsp</i>
--	------------	------------	--------------------	------------

Activité physique et hygiène de vie :

Fait-il (elle) du sport régulièrement ?	<i>oui</i>	<i>non</i>
---	------------	------------

Si oui, nombre d'heures par semaine :

Quel genre de sport fait-il (elle) ? :

· Sport de fond (course, natation, vélo ...)	<i>oui</i>	<i>non</i>
· Sports à sensations et/ou dangereux	<i>oui</i>	<i>non</i>
· Sports de jeu (ex. tennis), ou d'équipe	<i>oui</i>	<i>non</i>
· Arts martiaux (escrime, judo, karaté ...)	<i>oui</i>	<i>non</i>
· Activité sportive de type yoga, tai-chi, chi-qong	<i>oui</i>	<i>non</i>

Est-il (elle) passionné(e) par un sport ?	<i>oui</i>	<i>non</i>
---	------------	------------

Si oui lequel ? :

Niveau acquis dans ce sport	<i>Excellent</i>	<i>Bon</i>	<i>Moyen</i>	<i>nsp</i>
-----------------------------	------------------	------------	--------------	------------

Activité créatrice :

Pratique-t-il (elle) une activité artistique ?	<i>oui</i>	<i>non</i>
--	------------	------------

Si oui, laquelle ? piano

Niveau dans l'activité	<i>Excellent</i>	<i>Bon</i>	<i>Moyen</i>	<i>nsp</i>
------------------------	------------------	------------	--------------	------------

La pratique-t-il (elle) en autodidacte ?	<i>oui</i>	<i>non</i>
--	------------	------------

Rédige-t-il (elle) des écrits régulièrement (poèmes, essais, roman...)	<i>oui</i>	<i>non</i>
--	------------	------------

Invente-t-il (elle) des choses (bricolages, théories inédites etc) ?	<i>oui</i>	<i>non</i>
--	------------	------------

Est-il (elle) créatif (ve) dans la vie de tous les jours ?	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
--	------------	------------	------------

Activité socio-culturelle :

Est-il (elle) actif dans une association ?	<i>oui</i>	<i>non</i>
--	------------	------------

Si oui la ou lesquelles ?

Degré d'implication	<i>Excellent</i>	<i>Bon</i>	<i>Moyen</i>	<i>nsp</i>
---------------------	------------------	------------	--------------	------------

Pratique-t-il (elle) des jeux de société (échecs, ludothèque ...)	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
---	------------	------------	------------

Si oui, le ou lesquels ?

Degré d'implication	<i>Excellent</i>	<i>Bon</i>	<i>Moyen</i>	<i>nsp</i>
---------------------	------------------	------------	--------------	------------

3/ Autonomie scolaire

Activité intellectuelle :

Aime-t-il (elle) apprendre de nouvelles choses ?	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
--	------------	------------	------------

A-t-il (elle) des difficultés à se décider ?	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
--	------------	------------	------------

Est-il (elle) naturellement curieux (se) ?	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
--	------------	------------	------------

Pour se sentir bien, a-t-il (elle) besoin de stimulation intellectuelle ?	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
---	------------	------------	------------

Est-il (elle) plutôt passif ?	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
-------------------------------	------------	------------	------------

Est-il désinvesti sur le plan scolaire ?	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
--	------------	------------	------------

Recherche-t-il (elle) des informations complémentaires à la maison (culturelles, sociales ou scientifiques) ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>
---	---------------	----------------	--------------------	---------------------

Si oui, par quel biais ?

· Echanges avec l'adulte	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
· Livres	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
· Nouvelles technologies	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>

Favorise-t-il (elle) l'analyse des situations ?

oui *non* *nsp*

Est-il (elle) très intuitif (ve), ses choix sont-ils rapides, parfois impulsifs ?

oui *non* *nsp*

Organisation de son travail :

Sait-il (elle) gérer désormais son temps de travail et son temps de loisirs ?

Jamais *Parfois* *Fréquemment* *Très souvent*

Diriez-vous qu'il (elle) est plus efficace dans l'urgence ? *oui* *non* *nsp*

Est-il (elle) stressé (e) par la quantité de travail à effectuer ? *oui* *non* *nsp*

Travaille-t-il (elle) de préférence tard le soir ? *oui* *non* *nsp*

Travaille-t-il (elle) de préférence seul (e) ? *oui* *non* *nsp*

Travaille-t-il (elle) en groupe ? *oui* *non* *nsp*

Privilégie-t-il (elle) les projets (TP, exposé ...) aux cours ? *oui* *non* *nsp*

Accepte-t-il (elle) de l'aide ou des conseils facilement ? *oui* *non* *nsp*

Gère-t-il (elle) son espace de travail (lieu, ambiance, travaille en groupe) *oui* *non* *nsp*

Met-il (elle) en place ses propres méthodes de travail ?

Jamais *Parfois* *Fréquemment* *Très souvent* *nsp*

Sait-il (elle) organiser son temps de travail ?

Jamais *Parfois* *Fréquemment* *Très souvent* *nsp*

Utilise-t-il (elle) l'ordinateur en tant qu'outil de travail ?

Jamais *Parfois* *Fréquemment* *Très souvent* *nsp*

Est-il (elle) désordonné (e) ? *oui* *non* *nsp*

Si désordonné (e), pensez-vous qu'il (elle) puisse être organisé (e) dans son désordre ?

oui *non* *nsp*

Relation avec ses enseignants :

Favorise-t-il (elle) l'échange, la communication avec ses enseignants en général ?

oui *non* *nsp*

Respecte-t-il (elle) la différence chez son enseignant ?

oui *non* *nsp*

Devez-vous intervenir auprès des enseignants ?

Jamais *Parfois* *Fréquemment* *Très souvent*

Emet-il (elle), en général, des propos négatifs sur ses enseignants ?

Jamais *Parfois* *Fréquemment* *Très souvent*

Si le cours n'est pas conforme à ses besoins, cherche-t-il (elle) à compenser par lui (elle)-même ?

Jamais *Parfois* *Fréquemment* *Très souvent*

Acceptation de ses résultats :

Considère-t-il (elle) la « Note » comme un salaire ? *oui* *non* *nsp*

Ses résultats sont-ils source de stress de sa part ? *oui* *non* *nsp*

Les bons résultats scolaires sont-ils prépondérants dans la relation que vous avez avec votre enfant ? *oui* *non* *nsp*

Si la note ne le (la) satisfait pas, cherche-t-il (elle) à en comprendre la raison ?

Jamais *Parfois* *Fréquemment* *Très souvent*

Si oui, quelle est l'origine du problème selon lui :

· Cours mal appris	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
· Cours mal compris	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
· Hors-sujet	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>

- Non compréhension de la consigne **oui non nsp**
- Stress et précipitation (ex. erreurs de calcul ...)
- Non-respect des méthodes attendues **oui non nsp**

Selon vous un mauvais résultat est dû à :

- Cours mal appris **oui non nsp**
- Cours mal compris **oui non nsp**
- Hors-sujet **oui non nsp**
- Non compréhension de la consigne **oui non nsp**
- Stress et précipitation (ex. erreurs de calcul ...)
- Non-respect des méthodes attendues **oui non nsp**

Met-il (elle) en place des moyens spécifiques pour chercher à améliorer ses résultats ?

Jamais Parfois Fréquemment Très souvent

Est-il (elle) facilement abattu par ses résultats ?

Jamais Parfois Fréquemment Très souvent

Rejette-t-il (elle) sa déception du résultat sur l'enseignant ?

Jamais Parfois Fréquemment Très souvent

Orientation :

- Se projette-t-il (elle) dans un futur social (métier) ? **oui non nsp**
- Vit-il (elle) dans le présent ? **oui non nsp**
- Est-il (elle) satisfait (e) de son orientation scolaire ? **oui non nsp**
- Est-il (elle) compétitif (ve) vis-à-vis de ses pairs ? **oui non nsp**
- Privilégie-t-il (elle) les métiers d'argent ? **oui non nsp**
- Favorise-t-il (elle) le travail en équipe dans son orientation ? **oui non nsp**
- Favorise-t-il (elle) l'humanitaire dans son orientation ? **oui non nsp**
- Vise-t-il (elle) les « meilleures » sections ? **oui non nsp**

4/ Relations parents-enfants

Respecte-t-il les règles de vie que vous avez établies ? **oui non nsp**

Parmi les qualités suivantes, lesquelles s'appliqueraient à votre enfant :

- Politesse **oui non nsp**
- Ambition **oui non nsp**
- Générosité **oui non nsp**
- Curiosité d'esprit **oui non nsp**
- Travail **oui non nsp**
- Efficacité **oui non nsp**
- Respect des autres **oui non nsp**
- Obéissance **oui non nsp**
- Honnêteté **oui non nsp**
- Indépendance **oui non nsp**
- Persévérance **oui non nsp**

Parmi les principes éducatifs suivants lesquels vous paraissent vraiment essentiels :

- Faire confiance **oui non nsp**
- Récompenser **oui non nsp**
- Favoriser le dialogue **oui non nsp**

· Punir	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
· Donner l'exemple	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
· Encadrer avec souplesse	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
· Avoir une discipline stricte	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
· Laisser beaucoup de liberté	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
· S'adapter à chaque enfant	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
· Surveiller ce qu'il fait	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
· Responsabiliser	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
· Préserver des mauvaises fréquentations	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>

Comment comprenez-vous la notion de jugement ?

· Porter un regard critique sur l'Autre	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
· Etre capable de formuler une pensée précise sur un sujet particulier	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
· Développer ses capacités intellectuelles	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
· Evaluer et/ou punir	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
· Exprimer ses opinions	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
· Porter un regard critique sur le monde	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>

Le Profil Pédagogique et donc la Gestion Mentale a-t-il fait évoluer votre conception éducative ?

oui *non* *nsp*

Si oui, parmi les termes suivants, le ou lesquels caractériseraient au mieux votre compréhension de la Gestion Mentale, en tant que parents ?

· Eclairage	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
· Compréhension	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
· Accompagnement	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
· Orientation	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
· Pédagogie scolaire	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
· Connaissance de soi	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
· Connaissance de l'Autre	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
· Respect de l'Autre	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
· Autres :			

Si oui, comment qualifieriez-vous son impacte dans vos relations avec votre enfant ?

Excellente *Bonne* *Moyenne* *Mauvaise* *Fluctuante* *nsp*

En vous remerciant encore pour le temps que vous avez bien voulu accorder à cette enquête !

ENQUETE : ADOLESCENTS

Présentation du projet :

Peux-tu remplir ce questionnaire qui s'inscrit dans un travail de recherche sur l'aide que la Gestion Mentale peut apporter au jeune présentant un Haut Potentiel Intellectuel (HPI) ? Ton témoignage devrait permettre de donner quelques pistes de réponse, notamment aux questions suivantes :

1/ Quel est l'apport de cette pédagogie sur ta connaissance de toi ; que ce soit au niveau de tes processus intellectuels comme sur celui de ta motivation. T'a-t-elle aidé à mieux comprendre tes spécificités ? Peux-tu désormais mieux gérer tes facultés ?

2/ Quel est l'impact de cette pédagogie au niveau de ton entourage en termes de comportements mais aussi au niveau de la communication parents /enfants ?

3/ Enfin qu'en est-il de ton intégration scolaire ? Es-tu aujourd'hui plus confiant (e) dans la gestion de tes méthodes de travail ? Arrives-tu mieux à accepter les règles et les savoirs faire ou savoirs être du système scolaire ? Cela a-t-il eu des conséquences positives sur tes résultats scolaires ou sur ton insertion dans un groupe, une classe ?

Ce questionnaire passe en revue deux axes principaux :

1. Tu es venu me voir deux fois, en séance d'une heure, pour effectuer ce travail sur toi-même. J'aimerais avoir ton retour sur nos échanges à travers tes réponses à ce questionnaire.
2. S'il y a lieu, dans tes relations avec tes parents, tes frères et/ou tes sœurs, as-tu noté une évolution, des changements ? J'aimerais aussi savoir si ce Profil Pédagogique a pu t'aider sur un plan scolaire au niveau de tes apprentissages, ou/et sur un plan social avec tes camarades et tes enseignants.

Ce questionnaire va être exploité dans une étude de cas :

Il vient en complément d'autres données recueillies au cours de ton Profil Pédagogique. Parallèlement, sur les mêmes thématiques, tes parents devront répondre à leur propre questionnaire. Il est important que tu le remplisses personnellement et avec rigueur, sans chercher à valoriser les acquis, ni omettre les limites de ce Profil Pédagogique.

Répondre à ce questionnaire devrait te prendre une vingtaine de minutes.

Il a été conçu de telle façon que tu puisses le remplir directement sur écran, en surlignant tes réponses (cf. icône de ta barre d'outils). Quelques questions exigent cependant des réponses plus précises et personnelles.

Il est à retourner à l'adresse suivante : carole.bommart@noos.fr

Tu peux aussi, si tu préfères, imprimer une version papier, la remplir et me la scanner.

Le traitement des données recueillies et leur utilisation dans le cadre du mémoire sera anonyme et respectera les critères de confidentialité propres à tous les travaux en lien avec la recherche universitaire.

Le résultat de ce travail fera l'objet d'une communication écrite et d'une soutenance publique à l'Université de Rouen. Je te transmettrai le lien internet qui te permettra de consulter le mémoire. **Il est certain que la validité des résultats de ce travail dépend de *tes réponses. Je te remercie donc chaleureusement pour ta participation à ce projet.**

QUESTIONNAIRE

Nom et prénom : Cas 5

Sexe¹ : **M** **F**

Age : 15ans

¹Rappel : surligne les réponses qui te correspondent tout au long de ce questionnaire.

I/ PROFIL PEDAGOGIQUE

1/ Processus intellectuels

Perception :

Quelle est ta dominante perceptive ?

Auditive/Verbale **Mouvement** **Visuelle** *nsp*²

Sais-tu la gérer de façon efficace ?

oui **non** *nsp*

²*nsp* : ne sait pas

Evocation mentale :

Dans un 1^{er} temps, sous quelle forme ta pensée fait-elle revenir tes souvenirs ?

Auditive/Verbale **Mouvement** **Visuelle** *nsp*

Utilises-tu des outils de travail adaptés à cette dominante (ex. logiciel de mapping ...) ?

oui **non** *nsp*

Privilégies-tu ton imaginaire au niveau des raisonnements plus complexes ?

oui **non** *nsp*

Es-tu particulièrement logique au niveau de tes raisonnements ?

oui **non** *nsp*

Apprentissages et réutilisation :

Peux-tu faire plusieurs choses à la fois sans que cela nuise à la qualité de ta production écrite ou orale ?

oui **non** *nsp*

Es-tu très précis (e) et complet (e) dans ta description des objets observés ?

oui **non** *nsp*

As-tu l'impression que tu es trop rapide lorsque tu enregistres une perception mentalement ?

oui **non** *nsp*

Selon toi, as-tu une bonne mémoire ?

oui **non** *nsp*

Comment gères-tu ta mémorisation ?

· Par cœur **oui** **non** *nsp*

· Schématisation visuelle **oui** **non** *nsp*

· Enregistrement audio **oui** **non** **nsp**

Réutilises-tu tes acquis mémorisés ?

oui **non** *nsp*

As-tu des difficultés de compréhension dans le système scolaire ?

oui **non** *nsp*

Demandes-tu de l'aide dans ce domaine en cas de non-compréhension ?

oui **non** *nsp*

De quel type d'aide aurais-tu besoin pour comprendre ? :

Explication du pourquoi et du comment ou de la signification

· Souhaites-tu avoir la méthode à respecter en 1^{er} **oui** **non** *nsp*

· Souhaites-tu qu'on te définisse les mots de la consigne ? **oui** **non** *nsp*

· As-tu besoin de l'origine de la règle ou de la formule pour en comprendre l'usage dans l'exercice ? **oui** **non** *nsp*

· As-tu besoin de références déjà existantes, de « déjà » vu pour comprendre ?	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
· Dois-tu solutionner tes erreurs de compréhension en 1 ^{er} ?	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
As-tu l'impression de ne pas toujours comprendre les règles ou les consignes ?	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
As-tu tendance à te mécaniser (par cœur ou systématisation de la procédure) si tu ne comprends pas une règle ?	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
Rencontres-tu des difficultés de rédaction ?	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
Tes enseignants relèvent-ils en général des problèmes de méthode dans tes copies ?	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
As-tu du mal à élaborer un raisonnement dans tes copies bien que tu aies compris ?	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
As-tu du mal à organiser tes idées dans une copie ?	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
As-tu des difficultés pour développer ta pensée bien que le résultat soit juste ?	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
En général, tes raisonnements sont-ils très originaux ?	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
As-tu beaucoup d'humour ?	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
As-tu tendance à utiliser une formule ou une règle autre que celle en lien avec le chapitre que tu as étudié ?	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
T'est-il souvent reproché d'être « hors sujet », de mettre dans tes copies des connaissances justes mais sans rapport avec le sujet ?	<i>(De moins en moins) oui</i>	<i>Non</i>	<i>nsp</i>
T'arrive-t-il d'être confus (e) dans tes propos ?	<i>oui</i>	<i>Non</i>	<i>nsp</i>
T'arrive-t-il d'avoir du mal à te limiter dans tes connaissances pour répondre à une question précise ?	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
Préfères-tu travailler sur un projet personnel ?	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
Es-tu plus impliqué (e) si le sujet est libre ?	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
Recherches-tu l'originalité ou la nouveauté dans tes productions ?	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>

2/ Sens et motivation

Lorsque tu es confronté (e) à une règle (grammaire, mathématiques ...), du vocabulaire, en recherches-tu l'origine ou l'étymologie ?

	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>
Es-tu plutôt intéressé (e) par l'usage de la règle, sa manipulation et son fonctionnement dans un exercice ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>
Préfères-tu avoir un cours très structuré ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>
T'intéresses-tu plus particulièrement aux causes des phénomènes observés ou des évènements ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>
Préfères-tu faire les exercices en 1 ^{er} avant d'apprendre une règle ou une leçon ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>
As-tu besoin de ficher ou schématiser ton cours pour l'apprendre ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>
Te contentes-tu d'apprendre les leçons ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>
Fais-tu beaucoup d'exercices supplémentaires pour t'entraîner ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>
Dans une activité orale, intervient-tu systématiquement ; tu ne peux pas t'en empêcher ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>

Acceptes-tu facilement d'être aidé (e) ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>
Es-tu très observateur (trice) des autres ou des événements, sans forcément interagir ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>
As-tu en général besoin de te comparer aux autres ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>
Le rang est-il plus important pour toi que le score ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>
Te mets-tu seul(e) sous pression pour améliorer tes résultats et progresser ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>
Es-tu sans cesse, quel que soit ton activité, à vouloir réaliser quelque chose d'inhabituel, d'original ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>
Cherches-tu à construire des théories sur tout ce qui t'interpelle ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>
Te projettes-tu dans l'avenir ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>
Es-tu intuitif (ve), vas-tu droit au résultat ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>
Ne te motives-tu que lorsque tu envisages un objectif particulier ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>
As-tu du mal à prendre une décision ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>
Referas-tu un devoir perdu ou égaré ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>
N'es-tu efficace que dans l'urgence ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>
Le « stress » est-il envahissant, réduisant tes capacités ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>
En général, tes raisonnements se construisent-ils sur les détails ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>
Apprends-tu de tes erreurs ou de celles des autres ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>
Favorises-tu le tri par élimination pour arriver à une solution ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>
En général, privilégies-tu les associations d'idées pour développer ta pensée ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>
Es-tu plutôt critique sur toi-même et sur les autres ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>
Construis-tu ton raisonnement progressivement, par étapes ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>
Depuis ton enfance, t'intéresses-tu plutôt à la manipulation des objets (ex. lego, tutoriel ...) ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>
Es-tu curieux (se) du comportement humain ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>
As-tu besoin d'apprendre une leçon avec quelqu'un, est-ce plus facile, plus rapide ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>
Travailles-tu de préférence « au milieu du salon » ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>
As-tu besoin de solitude ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>
Es-tu très indépendant ; apprends-tu seul dans un livre ou sur le net ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>
Recherches-tu le dialogue avec l'Autre, les rencontres te motivent-elles ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>

Dans ta vie de tous les jours, respectes-tu les consignes à la lettre ?

Jamais Parfois Fréquemment Très souvent

Fais-tu souvent du hors-sujet sur une consigne alors que ta production reste de qualité ?

Jamais Parfois Fréquemment Très souvent

As-tu tendance à exagérer, ou à améliorer la réalité dans tes propos ?

Jamais Parfois Fréquemment Très souvent

Es-tu rigoureux (se) dans tes productions ?

Jamais Parfois Fréquemment Très souvent

Privilégies-tu le débat pour avoir le dernier mot avec tes proches et tes amis ?

Jamais Parfois Fréquemment Très souvent

Aimes-tu faire des hypothèses sur ce qui pourrait-être ?

Jamais Parfois Fréquemment Très souvent

II/ TOI, AUJOURD'HUI

1/ Comportement général et social

Personnalité :

Comment définirais-tu globalement ton tempérament aujourd'hui ?

· Extraverti *oui non nsp*

· Introverti *oui non nsp*

Sur le plan émotionnel, es-tu aujourd'hui plutôt :

· Hypersensible *oui non nsp*

· Normalement sensible *oui non nsp*

· Moins sensible que la moyenne *oui non nsp*

Sur le plan affectif, penses-tu être épanoui (e) ?

oui non nsp

Sais-tu exprimer tes besoins affectifs ?

oui non nsp

As-tu une bonne estime de toi ?

Excellente bonne moyenne mauvaise fluctuante nsp

Si mauvaise, tes parents, ton entourage scolaire et/ou tes amis en ont-ils conscience ?

oui non nsp

As-tu besoin d'être aimé(e) ?

oui non nsp

Socialisation :

Dans ton rapport aux autres, es-tu aujourd'hui touché (e) par leurs problèmes ?

oui non nsp

Montres-tu une forte empathie* vis-à-vis de l'Autre ?

oui non nsp

As-tu de bonnes capacités relationnelles ?

oui non nsp

A ton avis, as-tu su te faire des amis qui te correspondent ?

oui non nsp

Tes amis te connaissent-ils vraiment ?

oui non nsp

As-tu des difficultés à t'intégrer dans les groupes ?

oui non nsp

Peux-tu t'intégrer dans un groupe en restant toi-même ?

oui non nsp

Te sens-tu en décalage avec les autres ?

oui non nsp

Es-tu exigeant (e) dans tes relations avec les autres ?

oui non nsp

As-tu des amis ?

Aucun Quelques-uns Beaucoup

*L'empathie est une notion désignant la compréhension des sentiments et des émotions d'un autre individu.
Plus généralement, elle permet de se mettre « à la place de l'autre ».

2/Style de vie

Activité au quotidien :

As-tu « plus d'énergie » que la moyenne	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>	
Es-tu plutôt du genre « hyperactif »	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>	
Es-tu plutôt du genre « méditatif »	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>	
As-tu besoin de changements réguliers dans tes activités ?	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>surtout pas</i>	<i>nsp</i>

Activité physique et hygiène de vie :

Fais-tu du sport régulièrement ?	<i>oui</i>	<i>non</i>		
Si oui, nombre d'heures par semaine :				
Quel genre de sport fais-tu ? :				
· Sport de fond (course, natation, vélo ...)	<i>oui</i>	<i>non</i>		
· Sports à sensations et/ou dangereux	<i>oui</i>	<i>non</i>		
· Sports de jeu (ex. tennis), ou d'équipe	<i>oui</i>	<i>non</i>		
· Arts martiaux (escrime, judo, karaté ...)	<i>oui</i>	<i>non</i>		
· Activité sportive de type yoga, tai-chi, chi-qong	<i>oui</i>	<i>non</i>		
Es-tu passionné(e) par un sport ?	<i>oui</i>	<i>non</i>		
Si oui lequel ? : Golf				
Niveau acquis dans ce sport	<i>Excellent</i>	<i>Bon</i>	<i>Moyen</i>	<i>nsp</i>

Activité créatrice :

Pratiques-tu une activité artistique ?	<i>oui</i>	<i>non</i>		
Si oui, laquelle ? :				
Niveau dans l'activité	<i>Excellent</i>	<i>Bon</i>	<i>Moyen</i>	<i>nsp</i>
La pratiques-tu en autodidacte ?	<i>oui</i>	<i>non</i>		
Rédiges-tu des textes régulièrement (poèmes, <i>essais</i> , roman...)	<i>oui</i>	<i>non</i>		
Inventes-tu des choses (bricolages, théories inédites etc) ?	<i>oui</i>	<i>non</i>		
Es-tu créatif (ve) dans ta vie de tous les jours ?	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>	

Activité socio-culturelle :

Es-tu actif (ve) dans une association ?	<i>oui</i>	<i>non</i>		
Si oui la ou lesquelles ? :				
Degré d'implication	<i>Excellent</i>	<i>Bon</i>	<i>Moyen</i>	<i>nsp</i>
Pratiques-tu des jeux de société (échecs, ludothèque ...) ?	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>	
Si oui, le ou lesquels ? : Mahjong, Sodoku, Yam, président, tarot...				
Degré d'implication	<i>Excellent</i>	<i>Bon</i>	<i>Moyen</i>	<i>nsp</i>

3/ Autonomie scolaire

Activité intellectuelle :

Aimes-tu apprendre de nouvelles choses ?	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
As-tu des difficultés à te décider ?	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
Es-tu naturellement curieux (se) ?	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
Pour te sentir bien, as-tu besoin de stimulation intellectuelle ?	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>

Es-tu plutôt passif ?		<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
Es-tu désinvesti sur le plan scolaire ?		<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
Recherches-tu des informations complémentaires à la maison (culturelles, sociales ou scientifiques) ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>
Si oui, par quel biais ?				
· Echanges avec l'adulte		<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
· Livres		<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
· Nouvelles technologies		<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
Aimes-tu analyser les situations ?		<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
Es-tu très intuitif (ve), tes choix sont-ils rapides, parfois impulsifs ?		<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>

Organisation de ton travail :

Sais-tu gérer désormais ton temps de travail et ton temps de loisirs ?				
	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>
Es-tu plus efficace dans l'urgence ?			<i>oui</i>	<i>non</i>
Es-tu souvent stressé (e) ou bloqué (e) par la quantité de travail à effectuer ?			<i>oui</i>	<i>non</i>
Travailles-tu de préférence tard le soir ?			<i>oui</i>	<i>non</i>
Travailles-tu de préférence seul (e) ?			<i>oui</i>	<i>non</i>
Préfères-tu travailler en groupe ?			<i>oui</i>	<i>non</i>
Privilégies-tu les projets (TP, exposé ...) aux cours ?			<i>oui</i>	<i>non</i>
Acceptes-tu de l'aide ou des conseils facilement ?			<i>oui</i>	<i>non</i>
Gères-tu ton espace de travail (lieu, ambiance, travaille en groupe)			<i>oui</i>	<i>non</i>
Mets-tu en place tes propres méthodes de travail ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>
Sais-tu organiser ton temps de travail ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>
Utilises-tu ton ordinateur en tant qu'outil de travail ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>
Es-tu désordonné (e) ?			<i>oui</i>	<i>non</i>
Si oui, penses-tu être organisé (e) dans ton désordre ?			<i>oui</i>	<i>non</i>

Relation avec tes enseignants :

Vas-tu en général au-devant de tes enseignants ?				
	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>
Respectes-tu la différence chez ton enseignant ?				<i>oui</i>
Tes parents doivent-ils intervenir auprès de tes enseignants ?				<i>oui</i>
Emets-tu des propos négatifs sur tes enseignants ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>
Si le cours n'est pas conforme à tes besoins, en recherches-tu un autre ailleurs (net, livre, amis) ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>

Acceptation de tes résultats :

Considères-tu la « Note » comme ton salaire ?			<i>oui</i>	<i>non</i>
Tes résultats sont-ils une source de stress pour toi ?			<i>oui</i>	<i>non</i>
Les bons résultats scolaires sont-ils prépondérants dans la relation que tu as avec tes parents ?			<i>oui</i>	<i>non</i>

Si la note ne te satisfait pas, cherches-tu à comprendre les causes de cette note?

	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>
Si oui, quelle est l'origine du problème selon toi :				
· Cours mal appris			<i>oui</i>	<i>non nsp</i>
· Cours mal compris			<i>oui</i>	<i>non nsp</i>
· Hors-sujet			<i>oui</i>	<i>non nsp</i>
· Non compréhension de la consigne			<i>oui</i>	<i>non nsp</i>
· Stress et précipitation (ex. erreurs de calcul ...)			<i>oui</i>	<i>non nsp</i>
· Non-respect des méthodes attendues			<i>oui</i>	<i>non nsp</i>

Selon toi un mauvais résultat est dû à :

· Cours mal appris			<i>oui</i>	<i>non nsp</i>
· Cours mal compris			<i>oui</i>	<i>non nsp</i>
· Hors-sujet			<i>oui</i>	<i>non nsp</i>
· Non compréhension de la consigne			<i>oui</i>	<i>non nsp</i>
· Stress et précipitation (ex. erreurs de calcul ...)			<i>oui</i>	<i>non nsp</i>
· Non-respect des méthodes attendues			<i>oui</i>	<i>non nsp</i>

Mets-tu en place de nouveaux moyens pour améliorer tes résultats ?

	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>
Es-tu toujours facilement abattu par tes résultats ?				

	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>
Rejettes-tu ta déception du résultat sur l'enseignant ou le système scolaire ?				

	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>
--	---------------	----------------	--------------------	---------------------

Orientation :

Te projettes-tu dans le futur (métier) ?	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
Vis-tu plutôt au présent ?	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
Es-tu satisfait (e) de ton orientation scolaire ?	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
Es-tu compétitif (ve) vis-à-vis de tes pairs ?	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
Privilégies-tu les métiers d'argent ?	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
Favoriserais-tu le travail en équipe dans ton orientation ?	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
Favoriserais-tu l'humanitaire dans ton orientation ?	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
Vises-tu les « meilleures » sections ?	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>

4/ Relations parents-enfants

Respectes-tu les règles de vie établies par tes parents ?	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
---	------------	------------	------------

Parmi les qualités suivantes, lesquelles sont les plus importantes pour toi ? :

· Politesse	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
· Ambition	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
· Générosité	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
· Curiosité d'esprit	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
· Travail	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
· Efficacité	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
· Respect des autres	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
· Obéissance	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
· Honnêteté	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
· Indépendance	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
· Persévérance	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>

Parmi les principes éducatifs suivants lesquels te paraissent vraiment essentiels :

· Faire confiance	oui	non	nsp
· Récompenser	oui	non	nsp
· Favoriser le dialogue	oui	non	nsp
· Punir	oui	non	nsp
· Donner l'exemple	oui	non	nsp
· Encadrer avec souplesse	oui	non	nsp
· Avoir une discipline stricte	oui	non	nsp
· Laisser beaucoup de liberté	oui	non	nsp
· S'adapter à chaque enfant	oui	non	nsp
· Surveiller ce qu'il fait	oui	non	nsp
· Responsabiliser	oui	non	nsp
· Préserver des mauvaises fréquentations	oui	non	nsp

Comment **comprends**-tu la notion de jugement ?

· Porter un regard critique sur l'Autre	oui	non	nsp
· Etre capable de formuler une pensée précise sur un sujet particulier	oui	non	nsp
· Développer ses capacités intellectuelles	oui	non	nsp
· Evaluer et/ou punir	oui	non	nsp
· Porter un regard critique sur le monde	oui	non	nsp

Le Profil Pédagogique a-t-il fait évoluer ta connaissance de ton fonctionnement personnel ?

oui **non** **nsp**

Si oui, parmi les termes suivants, le ou lesquels caractériseraient au mieux ton expérience de la Gestion Mentale ?

· Eclairage	oui	non	nsp
· Compréhension	oui	non	nsp
· Accompagnement	oui	non	nsp
· Orientation	oui	non	nsp
· Pédagogie scolaire	oui	non	nsp
· Connaissance de Soi	oui	non	nsp
· Connaissance de l'Autre	oui	non	nsp
· Respect de l'Autre	oui	non	nsp
· Autres :			

Si oui, comment qualifierais-tu cette découverte de soi ?

Excellente **Bonne** *Moyenne* *Mauvaise* *Fluctuante* *nsp*

Encore merci pour ta participation !

Psychologue clinicienne
Psychothérapeute enfants - adultes
Psychanalyste

Bilans - Orientation scolaire

L'expérience montre que l'ensemble des résultats est souvent inégal car les capacités évaluées par ce test n'ont pas toutes atteint le même niveau de développement chez la majorité des individus.

Le Wisc III permet de recueillir une grande quantité d'informations sur les forces et les difficultés intellectuelles d'un individu.

Elle signe un niveau à un temps donné.

Les QI de [REDACTED] se répartissent comme suit:

- QI Verbal : 133
- QI Performance: 122
- QI Total : 132

À noter que seuls, 2,2% de la population ont un QIT/ > 130 !

Information à propos des QI:

Moyenne: 90 - 109

Normal - Fort : 110-119

Supérieur : 120-129

Très supérieur : 130 et plus.(Précocité)

1. La sphère intellectuelle verbale:

Les notes standard vont de 1 à 19.

La moyenne est de 10 et 50% des enfants se situent dans la fourchette 8-12, seules les notes < 8 seront qualifiées de "faibles" et les notes > 12 de "supérieures".

Moyenne verbale de [REDACTED] 15 /19

Notes obtenues aux sub-tests:

- Information : 15/19

Il s'agit d'une série de questions orales qui évaluent la connaissance de faits ou d'objets ordinaires, d'endroits ou de gens connus.

Cette épreuve est fortement dépendante du niveau socioculturel et scolaire de l'enfant. Elle est un bon indicateur des repères dans le temps.

S'agissant de la 1^{ère} épreuve du test, elle est souvent chutée par manque de confiance et soit par les sujets anxieux.

[REDACTED] 78000 Versailles - Tél: [REDACTED]

Email: [REDACTED]

Consultations sur rendez-vous

Bilans - Orientation scolaire

- Similitudes: 19/19 !

Série de paires de mots présentés oralement; pour chaque paire le sujet explique la similitude entre les objets ou les concepts proposés.

Ce sub-test évalue les capacités de généralisation, d'abstraction, de catégorisation, de conceptualisation, de mise en ordre de la pensée au travers des notions de classification et de synthèse. Il teste les capacités d'abstraction et de logique verbale.

- Arithmétique: 10/19

Série de mots présentés oralement que le sujet doit définir de manière orale. Dénomination et représentation des choses par des mots. Relation avec la conceptualisation, la logique et l'aspect culturel.

Ce test est en lien avec le niveau scolaire **mais est un indicateur de l'anxiété du sujet.**

- Vocabulaire: 14/19

Série de mots présentés oralement que le sujet doit définir de manière orale. C'est la dénomination et la représentation des choses par des mots.

Ce test signe la relation avec la conceptualisation, la logique, et Le milieu socio culturel d'origine

- Compréhension : 19/19 !

Série de questions orales. On demande au sujet de résoudre des problèmes de la vie de tous les jours ou de comprendre des concepts relatifs à la vie sociale. Cette épreuve met en jeu le bon sens, montre les capacités d'adaptation pratiques, l'intégration de l'éducation parentale et des normes sociales.

Ce test signe l'adaptation sociale et les capacités d'adaptation à la réalité

2. - La sphère intellectuelle Performance:

L'ensemble des sub-tests des épreuves de "Performance" sollicite les capacités de réalisation pratiques, la logique, l'anticipation de l'action et les capacités d'abstraction.

- Moyenne de Performance de [redacted] 13/19

Notes obtenues aux sub-tests:

- Complètement d'images: 13/19

Série d'images en couleur représentant des objets ou des situations familières. Sur chaque image, le sujet doit identifier la partie manquante. Ceci met en jeu les capacités de e

Bilans - Orientation scolaire

perception fine, d'attention au détail, à ce qui manque. Cette épreuve est un bon indicateur de l'adaptation à la réalité, à la représentation mentale de l'objet dans sa totalité pour retrouver le détail manquant sur un matériel perceptif figuratif.

- Codes: 8/19 (épreuve la plus chutée)

Série de chiffres associés chacun à un symbole simple. Le sujet remplit la feuille en faisant correspondre les symboles avec les chiffres. Met en jeu la représentation visuo-graphomotrice, les capacités à interioriser un modèle et à le restituer. Elle met en évidence l'influence des apprentissages scolaire, l'**aptitude grapho-motrice**, l'intégration des consignes et la **restitution des modèles**

Cette épreuve est chronométrée et donc très sensible à l'émotivité du sujet.

- Arrangement d'images: 14/19

Il s'agit d'une série d'images en couleur, présentées dans le désordre que le sujet doit arranger pour qu'elles racontent une histoire logique.

Elle met en évidence la capacité du sujet à **rechercher progressivement une direction**, et à travers elle, à l'adaptation sociale et adaptation à la réalité: Prévoir, anticiper. Met en jeu aussi la capacité de tisser des liens temporels et chronologiques. Elle implique la coordination perceptive et le contrôle de l'impulsivité.

Ce test renvoie aussi à la saisie rapide du déroulement temporel d'une situation concrète.

- Cubes: 14/19

Il s'agit d'une série de modèles géométriques en 2 dimensions construits devant le sujet ou imprimé sur un modèle que le sujet doit reproduire à l'aide de cubes bicolores.

Ce test signe les capacités à dissocier les parties d'un tout pour retrouver un ensemble cohérent selon un modèle.

Il teste les capacités d'analyse, de synthèse, de coordination visuelle et motrice, la motricité fine, l'organisation spatiale et les capacités d'orientation temporo-spatiales.

- Assemblage d'objet: 14/19

Ensemble de puzzles représentant des objets courants dont les pièces sont présentées au sujet de manière précise et qu'il doit assembler en une forme cohérente. Met en jeu la latéralisation et l'orientation c'est à dire la structuration spatiale et l'image du corps (représentation du schéma corporel)

CONCLUSION DU BILAN:

[REDACTED] d'excellentes capacités intellectuelles.

Il sait parfaitement les mobiliser dans un contexte cadré et lorsqu'il est sécurisé par une présence / un regard bienveillant.

L'étude de la sphère intellectuelle (QI de 132) associée à l'observation clinique, à l'observation de sa mémoire (court, long terme) et aux résultats des autres épreuves signent le diagnostic de précocité.

On retrouve d'ailleurs chez [REDACTED] des traits communs aux enfants précoces et notamment : une hypersensibilité, une forte émotivité, des états anxieux, une inhibition, des comportements de refus, un manque de confiance et un décalage important entre l'éveil intellectuel et la maturité affective.

[REDACTED] compte tenu de la spécificité de son fonctionnement cognitif a besoin d'apprendre à apprendre.

On peut d'ailleurs supposer que les méthodes d'apprentissage qui ne suscitent pas son intérêt ne lui conviennent pas, car elles ne font pas sens pour lui.

[REDACTED] a besoin de trouver du plaisir et de l'intérêt dans ses apprentissages, il est sensible à l'environnement affectif, supporte mal l'injustice et ne peut apprendre et s'intéresser qu'en confiance, avec l'aide d'adultes ayant des capacités de contenance, et bienveillantes, avec des règles et des repères clairs et justes et sans qu'une pression extérieure ne se surajoute à celle qu'il a tendance à se mettre lui-même naturellement.

De même [REDACTED] présente des difficultés dans sa relation au temps, à l'inconnu et à la performance dans laquelle il s'inscrit avec réticence, par manque de confiance en lui et en les autres.

En revanche, réflexion, curiosité, compréhension, rapidité et vitesse de traitement de l'information sont au premier plan.

Compte tenu de sa sensibilité affective et émotionnelle, on peut craindre néanmoins que s'il ne bénéficie pas du soutien du groupe social, il puisse se trouver "débordé" à certains moments, ne sachant comment gérer la sphère émotivo-affective et que le retrait, l'évitement, le découragement prenne alors le relais de ce qu'il ne peut nommer ou qui ne peut se dire, ce qui pourrait nuire alors à l'expression de son potentiel intellectuel.

[REDACTED]
Psychologue clinicienne
Psychothérapeute enfants - adultes
Psychanalyste

Bilans - Orientation scolaire

En effet, quand il se met à douter, ou quand la pression se fait trop forte, [REDACTED] el, qui a des difficultés avec l'apprentissage scolaire, perd ses moyens et se replie dans un monde imaginaire ou créatif, loin des contraintes de la réalité.

Il a besoin de diverses sollicitations et en bénéficie.

IL A BESOIN DE PRENDRE DU TEMPS POUR GRANDIR.

Donner du sens à ses apprentissages, à ses comportements, le faire fonctionner, l'intéresser et en même temps l'aider à grandir sont au premier plan de ses besoins actuels.

La famille doit lui donner une place à part entière, ce qu'elle fait, en dehors du contexte scolaire, et tenter de minimiser toute tension et toute exigence complémentaire afin de l'aider à abaisser son anxiété et son stress .

[REDACTED] a besoin de l'aide, et de l'appui de ses parents, et du groupe social pour cela.

Il y a chez [REDACTED] un décalage sensible entre son potentiel intellectuel et ses besoins affectifs qui le tirent en effet, tantôt vers plus grand et plus mûr que lui, tantôt vers un espace plus régressif, ce qui peut lui rendre un peu difficile l'adaptation sociale, scolaire et affective.

Ceci est à considérer du fait notamment de la problématique anxieuse de Raphael, qui est massivement présente chez lui et qui pourrait l'entraîner vers un mode de fonctionnement psychique de type obsessionnel.

Chez les enfants précoces, majoritairement en difficulté (voire pour certains en échec scolaire) le soutien du groupe social est fondamental pour éviter à l'enfant d'être marginalisé, victimisé, rejeté.

Ceci, associé à une forte émotivité et à une hypersensibilité favorise des comportements de contrôle et de lutte extrême pour s'adapter ou au contraire, d'évitement, voire de fuite, de renoncement chez ces sujets angoissés et intéressés par les grands sujets métaphysiques, comme peuvent l'être, la mort, le temps, l'espace, l'infini, la création etc...

Eu égard à ce que ce bilan a mis en évidence, nous préconisons davantage d'aide et de compréhension de la part du groupe social (familial et scolaire) pour éviter une anxiété extrême qui ne pourrait demeurer contenue ou une marginalisation toujours à craindre, voire un renoncement.

Psychologue clinicienne
Psychothérapeute enfants - adultes
Psychanalyste

Bilans - Orientation scolaire

Les enfants précoces ont un appareil intellectuel et cognitif particulier, leur rythme est un rythme différent, qui nécessite un apprentissage différent, une relation au temps différente, et une diversité des activités scolaires et personnelles.

Il convient d'éviter le toujours plus et toujours mieux, que certains enfants ont à payer trop douloureusement.

Nous proposons à [REDACTED] un espace tiers, neutre et contenant (psychothérapie) pour l'aider à acquérir une plus grande autonomie affective, une bonne reconnaissance et gestion de ses émotions, plus de confiance en lui et des défenses adaptées, ce qui actuellement fait défaut.

Enfin il est indispensable d'aider [REDACTED] à se construire tranquillement, en tenant compte de son âge réel pour qu'il parvienne à s'adapter à la réalité vue sous un angle plus encourageant, ce dans le but de favoriser l'utilisation à bon escient et l'épanouissement de ses immenses capacités.

[REDACTED] a de bons images parentaux et ses repères identificatoires sont en cours.

En revanche, il est nécessaire, dès à présent, de l'aider à gérer la sphère émotivo-affective pour que l'inhibition ne prenne pas le relais de ce qu'elle ne peut nommer et qui fait souffrance (anxiété, frustration, sentiment d'échec).

La psychothérapie demeure une bonne indication en complément.

Une scolarité mieux adaptée à sa problématique et ses besoins peut également être envisagée.

[REDACTED]

Fait à Versailles le 15 décembre 2006

[REDACTED]

Consultations sur rendez-vous

Cas 6 – Marine

- Protocole de synthèse – Cas 6 – carnet de bord
- WISC 4 et Enquête Parents – Cas 6 – Marine
- Enquête Adolescent – Cas 6 – Marine

Dominante du cas surlignée

Complément d'informations : fille, âgée de 16 ans – Classe de 2nde, en redoublement en vue d'une 1^{ère} S. Le redoublement est mal vécu, surtout en raison du regard que les autres élèves pourraient avoir sur elle. Elle préfère les matières scientifiques aux autres ; avec des difficultés en grammaire, anglais (LV1) et espagnol (LV2) – Etablissement privé élitiste – Le Chesnay 78 – Anorexie avec hospitalisation – Adressée par son psychiatre, suivi psychologique – Très émotive (pleure fréquemment). Elle a des problèmes relationnels avec ses pairs et ne peut s'éloigner de ses parents sans les appeler tous les jours. Fille unique.
).

Perception (PER)	Visuelle (Vis) Il faut d'abord me montrer	Auditive (Av) / Verbale (Ve) associée Il faut que je me dise ensuite	Tactile (Tac)

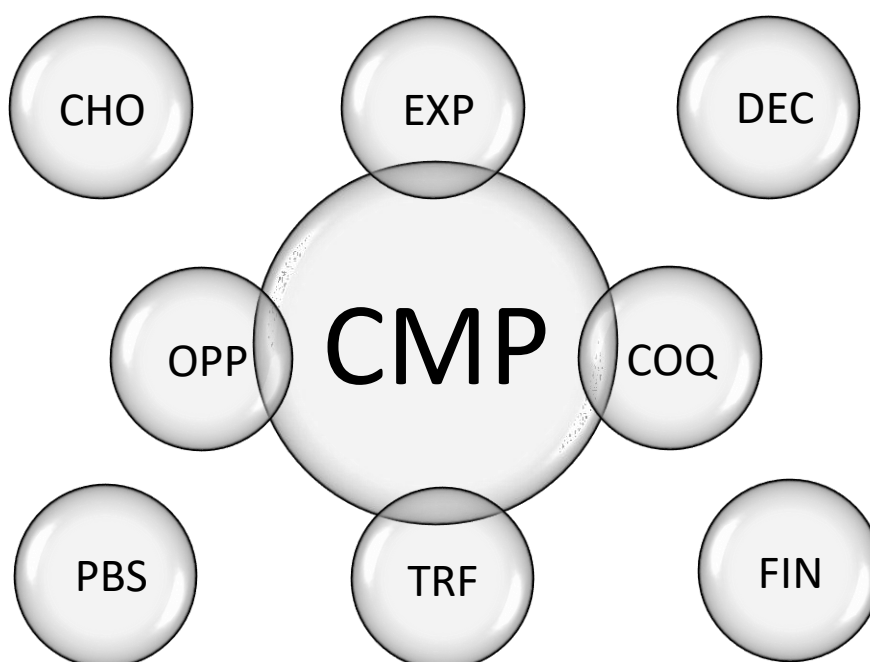
Paramètres (P) : P1 (concret) P2 (symbolique) P3 (logique) P4 (imaginaire)			
<u>P1 visuel</u> Photos multiples, plutôt en 1 ^{ère} personne (je vois avec mes yeux) Finalisation de l'évocation par du son	<u>P2 visuel</u> Bien géré Lettres en écriture Times marron Chiffres en écriture « d'ordinateur » noire ; en colonnes (calcul posé)	<u>P3 verbal</u>	<u>P4 verbal</u> Pour aboutir à des films en 3 ^{ème} personne
Habitudes évocatives (H)- Dominante : P1 sur P4			
Evocation simple (EvS) : P1 ou P2		Evocation complexe (EvC) : P3 ou P4	
1 ^{ère} personne (1p)		3^{ème} personne (3p)	

Lieu de sens (L)	Espace (E)	Mouvement (M)	Temps (T)
	Simultanéité (Sim)		Successivité (Suc)

Gestes Mentaux (G)				
Attention (A)	Mémoire (M)	Compréhension (C)	Réflexion (R)	Imagination créatrice (I)
Dominante				
Apprentissage : AMC ou ACM			Réutilisation : R ou I	

Projets de sens (PS)		
Applicant (APP)/ Expliquant (EXP)	Conquérant (COQ)/ Témoignage (TEM)	Inventeur (INV)/ Découvreur (DEC)
Opposant (OPP)/ Composant (CMT)	Finalité (FIN)/Moyens (MOY)	Problématisateur (PBS)/ Argumentateur (ARG)
Avec les autres (AUT)/ Auprès des choses (CHO)	Compétiteur (CMP)/ Recordman (REC)	Reproducteur (REP)/ Transformateur (TRF)

Structure de Projets de Sens (SPS)



Carnet de bord de suivi (établi à l'issue du Profil Pédagogique) :

- **21.09.12** : ne comprends pas le fonctionnement d'un cours, ni de ses enseignants. Besoin de comprendre. Approche du projet de sens Expliquant et de ses spécificités logiques. Méthodologie : analyse de ses évaluations au niveau de la construction d'un argument pour répondre. Travail à partir de ses erreurs de rédaction, et interprétation des attentes méthodologiques implicites au niveau des réponses (projet de sens Opposant et Expliquant) => souhaite avoir une recette pour rédiger. Méthode du IEC (Idée, Exemple, Conclusion) par oral. A pratiquer d'ici le prochain rdv.
- **06.10.12** : Analyse de son rapport aux enseignants à partir de sa structure de projet de sens => acceptation de la différence et de l'autre (projet de sens Auprès des choses). Usage de l'étymologie des mots pour apprendre du vocabulaire anglais (projet de sens Expliquant). Explication du raisonnement et de l'argumentation scolaire en section générale (projet de sens Finalité) => déterminer un fil rouge avec des objectifs.
- **20.10.12** : est allée vers son enseignant de SES pour comprendre sa note => ouverture au contact de l'autre. Début d'initiative sur le plan scolaire (Conquérant+ Finalité/Auprès des choses). Méthodologie : manipulation du site internet Maxicours => vidéo pour une compréhension expliquante. Manipulation du livre en mathématiques pour comprendre hors-enseignant (Auprès des choses + Expliquant).
- **17.11.12** : n'aime pas l'école en raison de son rapport aux autres. Elle n'aime pas travailler avec les autres. Approche du projet de sens Auprès des choses qu'elle surinvestit => doit se rapprocher d'une « amie » se trouvant dans une autre classe pour être moins solitaire. Gérer son projet auprès des choses ie. L'exploiter au niveau de ses apprentissages, l'assouplir d'un point de vue social. Moyenne des notes à 13. Méthodologie : apprentissage de l'anglais par interaction (séries TV en VO) pour se créer un bagage au niveau du vocabulaire, et réduire ses fautes de langage par la pratique de l'écoute (projet de sens Conquérant). Méthodologie : déjà très bonne présentation et analyse d'un document => conscientisation et valorisation de sa méthode (/projets de sens Expliquant + Acteur + Opposant).
- **01.12.12** : analyse de la précocité : origine, forces et faiblesses etc. => apprendre à se gérer sur le plan intellectuel et affectif. Besoin d'explication sur les spécificités de son intelligence, de comprendre « sa différence » / autres (Expliquant).
- **15.12.12** : se sent seule / autres en classe et en récréation, pas acceptée socialement. Gestion des autres / projet de sens auprès des choses toujours surinvestit => se rapprocher des « intellos », aller au CDI, utiliser l'objet (savoir cinématographique ou livresque) en médiation avec l'humain. Lecture de Tolstoï, A. Nothomb et Sartre. Lecture régulière de *Sciences et Vie Junior* (SVJ). Film *Molière*. Elle souhaite devenir médecin, urgentiste ou pédiatre (Finalité / orientation). Mise en place du projet de sens de Découvreur. Méthodologie : technique de la fiche de lecture. Technique de l'analyse de document Nature Origine But Intérêt Connaissances (NOBIC) en schéma (P2 visuel).
- **12.01.13** : s'améliore de plus en plus. Développe la lecture : Fan de Nothomb. S'intéresse à Kafka, Stendhal. Mise en place d'un apprentissage de ses cours en pédagogie inversée par anticipation (bonne gestion du projet de sens Auprès des choses au niveau des apprentissages) => apprend et comprend sa leçon sur son livre, seule, et révise en cours. Amélioration de son rapport aux autres / relation avec son père, apprend le comportement à avoir en société dans des livres adaptés, coach les autres en compétition d'athlétisme (relation d'aide / souplesse du projet de sens Auprès des choses, conscientisation). Très compétitive (Compétiteur) et se réalise en sport (conscientisation de sa motivation). Etude compréhensive du modèle de F. Gagné : Modèle Différenciateur de la Douance et du Talent (MDDT).

- **26.01.13** : analyse du geste de Compréhension à partir d'une introspection régressive sur la gestion d'une course de fond/VO₂max (Expliquant) + gestion du stress / Finalité + Compétiteur (Objectif du rang). Méthodologie : rédaction d'une introduction en schéma sur *mindmanager* (P2 visuel + méthode/besoin de la méthode donnée à l'avance à l'Expliquant)
- **08.02.13** : bonne lectrice. 12^{ème} de la classe. Souhaite changer d'établissement pour ne plus être étiquetée redoublante (conscientisation projet de sens Compétiteur). Méthodologie : se reconnaît comme étant plus à l'aise à l'écrit. Gestion plus importante des émotions à l'oral / stress en raison de son besoin d'être la meilleure (Finalité + Compétiteur) => usage d'un schéma de synthèse de ses futurs propos (*Mapping*) en tant que support et pour se distancer de la page rédigée si présentation préparée. Intervention à l'oral choisie et anticipée (en début de cours sur le cours précédent) pour prendre de l'assurance.
- **23.02.13** : la question du changement d'école est toujours à l'étude en raison de l'image qu'elle renvoie aux autres (reprise du projet de sens Auprès des choses). Bonne gestion des méthodes d'argumentation désormais => va dans l'application depuis l'explication. Analyse du geste de Mémoire. Mise en relation avec le geste de Compréhension expliquante. Importance de la mise en projet de réutilisation, automatisation du Geste de mémorisation dans la perspective du bon geste de Réflexion. Méthodologie : en conséquence s'entraîner à la réutilisation par l'exercice (Conquérant). Usage de ceux de Maxicours en mathématiques, en anticipant la difficulté et l'inconnu du devoir évalué au moyen d'hypothèses (Finalité + Problématiser).
- **23.03.13** : questionnement religieux / origines historiques (Expliquant). Méthodologie : réalisation de son CV (Finalité motivante / conscientisations de ses compétences actuelles ie reconnues socialement).
- **20.04.13** : reste dans son établissement actuel. Echange autour de la terminologie entre « en redoublement » et « a redoublé ». Bonne gestion du couple Compétiteur/Recordman (elle s'entraîne pour gagner en sport) en travaillant à partir de ses erreurs (Opposant). Aide nécessaire des autres sur le plan scolaire car le livre ne suffit plus (Auprès des choses) => Aide expliquante en physique et mathématique avec des professeurs adaptés (Compréhension expliquante) et une mise en interaction (Conquérant). Méthodologie : technique de l'introduction vérifiée + technique de la conclusion sur schéma (P2 visuel). Technique de gestion du stress/Finalité de réussite en mathématique car fragile. Techniques en conséquence => 1. Sauvegarder les formules sur un brouillon, 2. Lire le sujet, 3. Eliminer les exercices non faisables, 4. Commencer par les plus faciles.
- **18.05.13** : explication de ses résultats au test de QI au niveau de leur dispersion. Besoin de comprendre le concept Intelligence (Expliquant).
- **29.05.13** : Méthodologie : bon usage du NOBIC dans le cadre d'une analyse littérale en français, rédaction en 3 paragraphes logiques avec enchaînement des arguments de l'auteur analysés. Transfert de la méthode au sujet de type « Corpus » en schéma type *mapping* (P2 visuel)
- **15.06.13** : besoin d'être rassurée en raison d'un voyage à l'étranger (conscientisation rapport à l'inconnu et aux autres (Finalité + Auprès des choses) Méthodologie : /besoin de méthode de rédaction en français (Expliquant) => structure des plans dialectique et progressif.
- **14.09.13** : gestion du travail de groupe en TPE (Auprès des choses + Finalité). Méthodologie : Protocole d'élaboration de la recherche et protocole de rédaction du TPE.
- **04.10.13** : gestes de Compréhension expliquante en SVT (tâche) => étymologie du vocabulaire => geste de Mémoire en appui sur la Compréhension. Méthodologie : analyse des erreurs de méthodes dans les évaluations et ajustements. Transfert des techniques du NOBIC et du Corpus de document à la SVT. Gestion de la Finalité en devoir en recherchant des sujets sur le net.

- **18.10.13** : Très bon résultats scolaires. Gestion souple des projets de sens Expliquant, Opposant, Conquérant, Choses. Méthodologie : bonne maîtrise globale du Corpus en SVT, il manque la mise en relation des documents => Ajustements. Elle utilise des « schémas vide tête » pour construire ensuite son plan en schéma selon la méthode implicite attendue.
- **09.11.13** : analyse du Découvreur en dialogue pédagogique sur une introspection régressive.
- **23.11.13** : incompréhension de ses parents sur son manque d'amis => temps d'explication sur la relation aux autres des sujets qui privilégient Au près des choses => les rassurer. Question d'un PAI pour réduire ou adapter sa présence scolaire vis-à-vis de sa relation aux autres. Elle doit aussi se dévoiler un peu plus avec ses amies. Lire son livre en cours est plus efficace pour renforcer sa compréhension de la leçon.
- **18.01.14** : participation à un groupe de paroles avec Cogito'z. Rapport aux autres positif dans ce groupe. Isolement en classe. Interrogation sur une déscolarisation avec le CNED.
- **01.02.14** : Explosion sur un prétexte => hospitalisation en urgence, suite à une menace de suicide. Douleur au ventre. Causes : situation familiale conflictuelle au niveau du couple parents. Veut comprendre pourquoi ? Dialogue philosophique sur les valeurs et la famille. Dialogue pédagogique sur le rapport aux autres et à leurs erreurs (Expliquant, Opposant, Au près des choses, conscientisation du « pourquoi » de la crise). Souhaiterait voir un psychologue en thérapie familiale. Trouver sa place dans le conflit => entre besoin de solitude et culpabilité si elle n'est pas attentive aux autres autour => reprise projet de sens Au près des choses
- **08.03.14** : TPE bien passé. Gestion de son enseignant de SVT très critique => acceptation de l'Opposant Autre. Reprise à sa demande de son itinéraire mentale. Perception visuelle confirmée associée à une verbalisation et au tactile (nouvel élément perceptif) reconnu). Codage en P1 visuel associé à du mouvement (photo ou film en 3^{ème} personne, odeur ex. cigarette et goût ex. chocolat) et P2 en visuel associé au mouvement (lettres : 1^{ère} lettre d'un mot en majuscule d'imprimerie puis minuscules d'imprimerie noires sur fond blanc, schémas en couleur et dessins animés, chiffres et lettres en mouvement). Dominante du P1. P4 dominant sur le P3 : narrateur (verbal) qui produit un film muet en 3^{ème} personne au final. P3 verbal => confirme les résultats du Profil Pédagogique initial.
- **05.04.14** : mise en place d'un PAI avec l'école / risque de phobie de l'école => aménagement horaire avec l'école. Bonne gestion des autres si pairs. Très bons contacts dans son groupe de Cogito'z. Rapports difficiles avec sa mère de l'ordre de l'adolescence mais gère désormais bien les adultes (parents : son père privilégie la compétition, sa mère est dans l'opposition, enseignants => cours du CNED en langues si nécessaire). Toujours impatiente (Finalité / un planning pré-organisé) si risque de retard. Adore les animaux.
- **17.05.14** : reprise de la gestion de ses erreurs de calcul en mathématiques (entraînement à l'erreur à l'avance avec un professeur sur des évaluations potentielles (Opposant, Conquérant). DP sur sa gestion des projets de sens de Finalité (faculté de médecine et pédiatrie), Expliquant (va dans l'application) et Transformateur sur la base d'une introspection régressive à partir de ses productions photographiques (création et gestion d'une page facebook) ou en dessin (aquarelle), choix de l'option philosophie.
- **30.05.14** : stable et équilibrée. Développe la photographie. Bilan de la structure de projets de sens, confirme le Profil structure initial. Méthodologie : Vérification de la méthode du corpus.

[REDACTED]
[REDACTED]
[REDACTED]
Enfants, adolescents, adultes
[REDACTED]
[REDACTED]
[REDACTED]

[REDACTED]
Née le [REDACTED]

Compte rendu des épreuves d'efficiace intellectuelle
Réalisées le 3/07/2012

Motif de consultation

[REDACTED] est une jeune fille de 16 ans scolarisée en classe de seconde à Blanche de Castille. Elle est enfant unique. Cette année scolaire a été particulièrement difficile pour [REDACTED] son mal être repéré depuis octobre 2011 a provoqué une crise d'anorexie mentale. Elle est suivie depuis par une psychologue et une psychiatre. Au niveau de l'anorexie, les choses semblent être rentrées dans l'ordre depuis mais il reste une souffrance morale. D'un point de vu scolaire, un redoublement a été envisagé et [REDACTED] a fait une demande pour un changement d'établissement. Elle est en attente de réponse. Léa semble s'ennuyer à l'école et ses parents évoquent des problèmes d'attention. Quant au contexte relationnel, [REDACTED] éprouve des difficultés à s'entendre avec les autres jeunes de son âge, elle se sent en décalage. Elle se sentirait plus à l'aise avec les adultes. Par ailleurs, [REDACTED] pratique l'athlétisme et aime se donner des objectifs et les tenir révélant une certaine forme de persévérance. Le bilan intellectuel vise à aider [REDACTED] et ses parents à mieux comprendre son fonctionnement, ceci dans le but de se sortir de son mal être.

Efficiencce intellectuelle

Lors des épreuves, [REDACTED] semble très angoissée face à l'idée de mal faire. Elle est à la limite du tremblement. Lorsque je lui pose des questions verbales, elle tente de donner le plus de détails et il faut souvent que je l'interrompe.

Les épreuves d'efficiencce intellectuelle réalisées à l'aide du WISC-IV situent [REDACTED] dans la **zone supérieure** par rapport aux autres enfants de son groupe d'âge.

Très bas	Limite	Moyen faible	Moyen	Moyen fort	Supérieur	Très supérieur
					×	

Détaillons l'efficiencce intellectuelle en quatre indices de référence qui permettent de mieux appréhender le fonctionnement intellectuel de l'enfant. Notons que les différences entre certains indices sont significatives (entre Indice de Compréhension Verbale et Indice de Raisonnement Perceptif ; entre Indice de Compréhension Verbale et Indice de Vitesse de Traitement ; entre Indice de Raisonnement Perceptif et Indice de Mémoire de Travail ; entre Indice de Raisonnement Perceptif et Indice de Mémoire de Travail) ceci rend compte des difficultés pour la jeune fille à harmoniser ses compétences.

- **la compréhension verbale (dans la zone très supérieure)** révèle chez [REDACTED] d'excellentes aptitudes verbales issues du raisonnement, de l'adaptation pratique et sociale, et de la conceptualisation.

Très bas	Limite	Moyen faible	Moyen	Moyen fort	Supérieur	Très supérieur
						×

- **le raisonnement perceptif (dans la zone moyenne forte)** révèle de bonnes capacités d'abstraction et de raisonnement logique. [REDACTED] est capable de mettre à profit ses capacités de conceptualisation, de logique et de synthèse.

Très bas	Limite	Moyen faible	Moyen	Moyen fort	Supérieur	Très supérieur
				×		

- **la mémoire de travail (dans la zone moyenne)** montre chez [REDACTED] des capacités moyenne à maintenir, de manière active et consciente, l'information reçue. Elle peut ainsi pratiquer sur cette information des manipulations ou des opérations et en produire un résultat. Elle mobilise de manière satisfaisante son attention et sa concentration malgré une grande différence avec les deux indices décrits plus haut.

Très bas	Limite	Moyen faible	Moyen	Moyen fort	Supérieur	Très supérieur
			×			

- **la vitesse de traitement (dans la zone moyenne)** montre chez [REDACTED] des capacités moyenne de concentration et d'observation. Elle parvient à encoder une information dans le but de faciliter l'apprentissage. Nous pouvons faire la même remarque qu'à l'indice précédent, les résultats sont inférieurs aux deux premiers indices.

Très bas	Limite	Moyen faible	Moyen	Moyen fort	Supérieur	Très supérieur
			×			

Plus précisément, le profil de [REDACTED] révèle deux points forts et un point faible :

- Point faible : Séquences lettres chiffres, cette tâche sollicite le séquençage, la capacité à manipuler mentalement, l'attention, la mémoire auditive à court terme... et la vitesse de traitement.
- Points forts : Similitude, ce subtest est conçu pour évaluer le raisonnement verbal et la formation de concept. Et Vocabulaire, il évalue la connaissance du lexique et la formation de concepts verbaux. Il mesure également la capacité à apprendre.

Voici les notes obtenues par [REDACTED] aux différents subtests:

Subtests	Notes
Cubes	10
Similitudes	16
Mémoire des Chiffres	12
Identification de concepts	14
Code	11
Vocabulaire	17
Séquence lettres- chiffres	9
Matrices	12
Compréhension	15
Symboles	10

Conclusion

[REDACTED] est une jeune fille qui cherche à comprendre ce qu'il lui arrive. Elle vient de traverser une période difficile dont elle se remet peu à peu. Elle se pose encore des questions sur son contexte social se sentant en décalage par rapport aux autres jeunes de son âge. Pour répondre à la question intellectuelle, les épreuves réalisées à l'aide de la WISC IV situent [REDACTED] dans la zone supérieure par rapport aux autres. Ce résultat est difficilement interprétable de manière globale de part la trop grande disparité entre les indices. Ses compétences verbales se situent dans la zone très supérieure, ses compétences non verbales dans la zone moyenne forte. Quant à la vitesse de traitement ainsi qu'à la mémoire de travail, les indices se situent dans la zone moyenne. Le décalage entre les indices pourrait expliquer son problème d'attention malgré des résultats qui restent dans la moyenne. Son intellect lui procure du plaisir et elle doit donner sa chance aux autres sphères. Elle aurait tendance à trop intellectualiser. Pour conclure, [REDACTED] a des facilités et de très bonnes ressources intellectuelles puisées certainement dans son contexte familial et social. Son problème réside dans un mal être social dont seul le suivi psychologique pourra l'en faire sortir.

[REDACTED]
Psychologue clinicienne

ECHELLE D'INTELLIGENCE DE WECHSLER
POUR ENFANTS — 4^{ème} EDITION

Nom _____ Prénom _____
Sexe _____ Classe _____ Age _____
Etablissement _____
Psychologue _____

Calcul de l'âge de l'enfant

	Année	Mois	Jour
Date de passation	2012	07	2
Date de naissance	1996	02	02
Age	16	5	

Conversion des notes brutes en notes standard

Subtests	Notes brutes	Notes standard			
Cubes	32	10			
Similitudes	36	16			
Mémoire des chiffres	12			12	
Identif de concepts	24	14			
Code	66	11			11
Vocabulaire	59	17	17		
Séq. Lettres-Chiffres	20	9		9	
Matrices	30	12		12	
Compréhension	35	15	15		
Symboles	31	10			10
(Complét. d'images)			()		()
(Barrage)				()	()
(Information)			()		()
(Arithmétique)				()	()
(Raisonnement verbal)			()		()
Sommes des notes standard		48	36	21	27

Conversion des sommes des notes standard
en notes composites

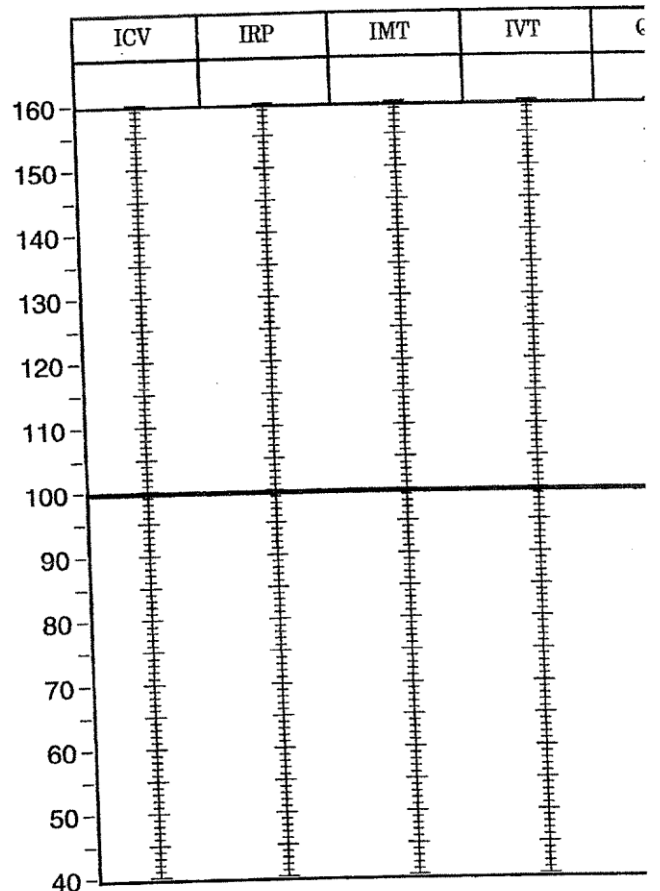
Echelle	Somme des notes standard	Note composite	Rang percentile	% Intervalle de confiance
Compréhension Verbale	48	ICV 138		
Raisonnement Perceptif	36	IRP 114		
Mémoire de Travail	21	IMT 103		
Vitesse de Traitement	27	IVT 103		
Totale	132	QIT 122		

12,6

Profil des notes standard

	Compréhension Verbale				Raisonnement Perceptif				Mémoire de Travail			Vitesse Traiter	
	SIM	VOC	COM (INF)	(RVB)	CUB	IDC	MAT (CIM)		MCH	SLC (ARI)		COD	SYM
19	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•
18	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•
17	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•
16	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•
15	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•
14	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•
13	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•
12	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•
11	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•
10	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•
9	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•
8	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•
7	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•
6	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•
5	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•
4	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•
3	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•
2	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•
1	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•

Profil des notes composites



6-7 ans : Item 1
8-16 ans : Item 3

8-16 ans : Si note 0 ou 1 à un des deux premiers items présentés, administrer les items précédents en ordre inverse jusqu'à obtention de deux notes parfaites consécutives.



Après 3 notes 0 consécutives.



Items 1-3 : Noter 0, 1, ou 2 points.
Items 4-8 : Noter 0 ou 4 points.
Items 9-14 : Noter 0 ou la note correspondant à la bonification de temps.
CSB
Items 1-3 : Noter 0, 1, ou 2 points.
Items 4-14 : Noter 0 ou 4 points.

	Construction correcte	Présentation	Limite de temps	Temps mis par l'enfant	Réussite ou échec	Construction incorrecte		Note
6-7	1. Psychologue	Modèle	30 s.		R E	Essai 1 	Essai 2 	Essai 2 0 1 2
	2.	Modèle	45 s.		R E	Essai 1 	Essai 2 	Essai 2 0 1 2
8-16	3.	Modèle et image	45 s.	65	R E	Essai 1 	Essai 2 	Essai 2 0 1 2 6
	4.	Image	45 s.	75	R E			0 4
	5.	Image	45 s.	115	R E			0 4
	6.	Image	75 s.	135	R E			0 4
	7.	Image	75 s.	65	R E			0 4
	8.	Image	75 s.	155	R E			0 4
	9.	Image	75 s.	765	R E			0 31-75 21-90 11-2 4 5 6
	10.	Image	75 s.	155	R E			0 31-75 21-90 11-2 4 5 6
	11.	Image	120 s.	775	R E			0 71-120 51-70 31-4 4 5 6
	12.	Image	120 s.	575	R E			0 71-120 51-70 31-4 4 5 6
	13.	Image	120 s.	1,315	R E			0 71-120 51-70 31-4 4 5 6
	14.	Image	120 s.		R E			0 71-120 51-70 31-4 4 5 6

6
20
12
10
98

Note brute totale (Maximum = 68)

Cubes sans bonification (CSB)
Note brute totale (Maximum = 50)

2. Similitudes



Départ
6-8 ans : Exemple, puis Item 1
9-11 ans : Exemple, puis Item 3
12-16 ans : Exemple, puis Item 5



Retour
9-16 ans : Si note 0 ou 1 à un des deux premiers items présentés, administrer les items précédents en ordre inverse jusqu'à obtention de deux notes parfaites consécutives.



Arrêt
Après 5 notes 0 consécutives.



Cotation
Items 1-2 : Noter 0 ou 1 point.
Items 3-23 : Noter 0, 1, ou 2 points.
Voir les Exemples de réponses dans le Manuel d'administration et de cotation.

Item	Réponse	Note
6-16	Rouge-Bleu ce sont des couleurs	
6-8	+1. Stylo-Crayon	0 1
	+2. Lait-Eau	0 1
9-11	3. Chemise-Chaussure	0 1 2
	4. Chat-Souris	0 1 2
12-16	5. Pomme-Banane c'est des fruits qu'a peut manger. //	0 1 2
	6. Hiver-Eté c'est des saisons //	0 1 2
	7. Papillon-Abeille c'est des animaux qui ont des antennes //	0 1 2
	8. Nid-Terrier ça peut être à deux endroits dans un petit animal //	0 1 2
	9. Coude-Genou les parties de nos bras et jambes -> ce sont les articulations //	0 1 2
	10. Natation-Plongée c'est des sports qui se pratiquent dans l'eau //	0 1 2
	11. Peinture-Statue C'est artistique //	0 1 2
	12. Colère-Joie C'est des sentiments //	0 1 2
	13. Entrée-Dessert C'est des plats lors d'un repas //	0 1 2
	14. Bois-Brique C'est des matériaux pour faire des choses et des maisons //	0 1 2
	15. Electricien-Plombier C'est des métiers liés par l'apprentissage d'un métier //	0 1 2
	16. Glace-Vapeur C'est constitué d'eau de état solide et de liquide //	0 1 2
	17. Pétrole-Gaz C'est des combustibles qu'on brûle pour faire du feu //	0 1 2
	18. Ephémère-Permanent des mots qui indiquent une fréquence -	0 1 2

+ Si l'enfant ne donne pas une réponse correcte, lui donner la réponse indiquée dans le Manuel d'administration et de cotation.

Suite

Item	Reponse	Note
19. Montagne-Lac	des éléments de nature flots diffc ^T et d'1 paytex 1	0 (1) 2
20. Inondation-Sécheresse	Ces de phénoèmes naturelles quimodific nthemiliadosi 11	0 1 (2)
21. Autoriser-Interdire	C'est des chose qu'on es deb de faire avec sa large p... ^{ns sech dite p}	(0) 1 2
22. Espace-Temps	1 type en mel 1 certain typ => 1 case d'éléments de notre espace 1	0 (1) 2
23. Réalité-Rêve	a peut percevoir Réalité Réve ou peut percevoir sa p... des	(0) 1 2

seulement 2 éléments de la vie

Note brute totale (Maximum = 44) 36

3. Mémoire des chiffres



Départ
6-16 ans :
Ordre direct : Item 1
Ordre inverse : Exemple, puis Item 1



Arrêt
Ordre direct : Après 2 notes 0 aux deux essais d'un même item.
Ordre inverse : Après 2 notes 0 aux deux essais d'un même item.



Cotation
Noter 0 ou 1 point pour chaque essai.
MCD et MCI
Notes brutes respectives pour l'ordre direct et l'ordre inverse.
EMCD et EMCI
Nombre de chiffres rappelés au dernier essai coté 1 point, respectivement pour l'ordre direct et l'ordre inverse.

Ordre direct				Ordre inverse			
Essai	Réponse	Note d'essai	Note d'item	Essai	Réponse	Note d'essai	Note d'item
6-16 1. 2-9	79	0 1	0 1 (2)	6-16 8-2	78	0 1	0 1 (2)
4-6	46	0 1		5-6	65	0 1	
2. 3-8-6	386	0 1	0 1 (2)	1. 2-1	12	0 1	0 1 (2)
6-1-2	612	0 1		1-3	31	0 1	
3. 3-4-1-7	3417	0 1	0 1 (2)	2. 3-5	53	0 1	0 1 (2)
6-1-5-8	6158	0 1		6-4	46	0 1	
4. 8-4-2-3-9	84239	0 1	0 1 (2)	3. 5-7-4	475	0 1	0 1 (2)
5-2-1-8-6	52186	0 1		2-5-9	952	0 1	
5. 3-8-9-1-7-4	389174	0 1	0 1 (2)	4. 7-2-9-6	6925	0 1	0 1 (2)
7-9-6-4-8-3	796483	0 1		8-4-9-3	3948	0 1	
6. 5-1-7-4-2-3-8	171	0 1	0 1 (2)	5. 4-1-3-5-7	75431	0 1	0 1 (2)
9-8-5-2-1-6-3	9852163	0 1		9-7-8-5-2	25879	0 1	
7. 1-8-4-5-9-7-6-3		0 1	0 1 (2)	6. 1-6-5-2-9-8	985	0 1	0 1 (2)
2-9-7-6-3-1-5-4		0 1		3-6-7-1-9-4	497	0 1	
8. 5-3-8-7-1-2-4-6-9		0 1	0 1 (2)	7. 8-5-9-2-3-4-6		0 1	0 1 (2)
4-2-6-9-1-7-8-3-5		0 1		4-5-7-9-2-8-1		0 1	
				8. 6-9-1-7-3-2-5-8		0 1	0 1 (2)
				3-1-7-9-5-4-8-2		0 1	

EMCD
Max = 9

Mémoire des chiffres en ordre direct (MCD)
Note brute totale (Maximum = 16) 12

EMCI
Max = 8

Mémoire des chiffres en ordre inverse (MCI)
Note brute totale (Maximum = 16) 8

Note brute totale (Maximum = 32) 20

Identification de concepts

Départ
 6-8 ans : Exemples A et B, puis Item 1
 9-11 ans : Exemples A et B, puis Item 5
 12-16 ans : Exemples A et B, puis Item 7

Retour
 9-16 ans : Si note 0 à un des deux premiers items présentés, administrer les items précédents en ordre inverse jusqu'à obtention de deux notes parfaites consécutives.

Arrêt
 Après 5 notes 0 consécutives.

Cotation
 Noter 0 ou 1 point.
 Les réponses correctes sont en couleur.

Item	Réponse	Note
	1 2 3 4 NSP	
	1 2 3 4 NSP	
1.	1 2 3 4 NSP	0 1
2.	1 2 3 4 NSP	0 1
3.	1 2 3 4 NSP	0 1
4.	1 2 3 4 NSP	0 1
5.	1 2 3 4 NSP	0 1
6.	1 2 3 4 5 6 NSP	0 1
7.	1 2 3 4 5 6 NSP	0 1
8.	1 2 3 4 5 6 NSP	0 1
9.	1 2 3 4 5 6 NSP	0 1
10.	1 2 3 4 5 6 NSP	0 1
11.	1 2 3 4 5 6 NSP	0 1
12.	1 2 3 4 5 6 NSP	0 1

Item	Réponse	Note
13.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 NSP	0 1
14.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 NSP	0 1
15.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 NSP	0 1
16.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 NSP	0 1
17.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 NSP	0 1
18.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 NSP	0 1
19.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 NSP	0 1
20.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 NSP	0 1
21.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 — NSP	0 1
22.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 NSP	0 1
23.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 NSP	0 1
24.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 NSP	0 1
25.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 NSP	0 1
26.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 NSP	0 1
27.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 — NSP	0 1
28.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 NSP	0 1

Note brute totale (Maximum = 28) 28

Code (Limite de temps : 120 s.)

Départ
 6-7 ans : Items d'exemple de Code A, puis Items de test
 8-16 ans : Items d'exemple de Code B, puis Items de test

Arrêt
 Après 120 secondes.

Cotation
 Utiliser la Grille de correction pour vérifier les réponses.
 Noter 1 point pour chaque réponse correcte.

Forme	Limite de temps	Temps mis par l'enfant	Note brute totale
A.	120 s.		Max = 65
B.	120 s.	66	Max = 119

Code A : Points de bonification							
Temps en secondes	116-120	111-115	106-110	101-105	96-100	86-95	≤ 85
Note	59	60	61	62	63	64	65



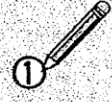
Départ
6-8 ans : Item 5
9-11 ans : Item 7
12-16 ans : Item 9



Retour
6-16 ans : Si note 0 ou 1 à un des deux premiers items présentés, administrer les items précédents en ordre inverse jusqu'à obtention de deux notes parfaites consécutives.



Arrêt
Après 5 notes 0 consécutives.



Cotation
Items 1-4 : Noter 0 ou 1 point.
Items 5-36 : Noter 0, 1, ou 2 points.
Voir les Exemples de réponses dans le Manuel d'administration et de cotation.

Item	Réponse	Note
Items en images		
1. Voiture		0 1
2. Fleur		0 1
3. Train		0 1
4. Seau		0 1
Items verbaux		
6-8 † 5. Parapluie		0 1 2
† 6. Horloge		0 1 2
9-11 7. Vache		0 1 2
8. Gant		0 1 2
12-16 9. Alphabet	ce ne sont pas les lettres qui nous servent pour écrire !!	0 1 2
10. Nénuphar	C'est 1 plante qui se trouve dans l'eau	0 1 2
11. Silence	C'est qd il n'y a pas de bruit !!	0 1 2
12. Bicyclette	C'est 1 velo !!	0 1 2
13. Obéir	C'est respecter des choses qu'on ne demande !!	0 1
14. Iie	C'est 1 part de terre qui est dans l'eau !!	0 1
15. Cambrioleur	C'est qq en qui vole surtout dans les maisons !!	0 1
16. Hiberner	C'est de venir pldt l'hiver, surtout pldt certains animaux !!	0 1
17. Transparent	on peut voir à travers !!	0 1

† Si l'enfant ne donne pas une réponse à 2 points, lui donner la réponse indiquée dans le Manuel d'administration et de cotation.

Suite

6. Vocabulaire (Suite)

Arrêt après 5 notes 0 consécutives

Item	Réponse	Noté
18. Dialoguer	c est parler & e changer de idées	0
19. Débrouillard	savoir faire des choses seule & décider par soi-même //	0
20. Mimer	faire des choses par imiter qq chose de qq'un // parler //	0
21. Ancien	c'est vieux il en age et est soit a se pit le qe il a été et //	0
22. Merveilleux	ce sont les meilleurs qq chose qui n'existent plus celles qq chose qui n'ont pas de nouvelles qui n'arrivent //	0
23. Enervant	C'est un sentiment qui a nerve qui n'est pas qui n'exerce sous démocratie //	0
24. Courrier électronique	C'est un courrier par la poste. E-mail -> recevoir la l'administration // c'est pas	0
25. Migrer	changer et changer d'endroit se déplacer de sous le bâtiment c'est d'aller d'un pays à un autre //	0
26. Précis	être clair, le dire des détails //	0
27. Rivalité	ce n'est pas d'accord et on est contre qq'un on est contre ses idées	0
28. Fasciné	parce que qui aime être super intéressé et a ne peut être surpris par ce qu'on ne peut pas répondre on avait peur de lui //	0
29. Contraindre	devoir qq chose faire qq chose qui n'est pas envie être obligé de faire qq chose qui n'est pas fait //	0
30. Ardu	C'est qq chose de difficile on doit faire un effort c'est difficile	0
*31. Imminent	proche que ça va la hauteur arriver presque d'un instant //	0
32. Décret	qq chose qui dit à l'écrit qui dit ce que l'on doit faire	0
33. Clairvoyance	savoir dire qu'on voit les choses comme elle vont paraître	0
34. Ineptie	- je sais pas	0
*35. Affliction	quelque chose qui est obligé de faire et ça coupe on est pas content affligé triste //	0
36. Prolixe		0

* Les réponses qui requièrent une question spécifique sont indiquées dans le Manuel d'administration et de notation.

Note brute totale
(Maximum = 68)

2/2

Depart
6-7 ans : Items de prérequis, Item d'exemple, puis Item 1
8-16 ans : Item d'exemple, puis Item 1



Arrêt
Si l'enfant ne répond pas correctement aux Items de prérequis ou après 3 notes 0 aux trois essais d'un même Item.



Cotation
Noter 0 ou 1 point pour chaque essai.

Items de prérequis	Réponse correcte	Réussite
6-7 Chiffres	L'enfant compte jusqu'à trois.	0 N
Alphabet	L'enfant récite l'alphabet jusqu'à la lettre C.	0 N

Item	Essai	Réponses correctes	Réponse de l'enfant	Note d'essai	Note d'item	
6-16	1. A-2	2-A	A-2			
	2. B-3	3-B	B-3			
1.	1. A-3	3-A	A-3	0 1	0 1 2 3	
	Si l'enfant répond A-3, corriger immédiatement comme indiqué dans le Manuel d'administration et de cotation.					
	2. B-1	1-B	B-1	0 1		
	3. 2-C	2-C	C-2	0 1		
2.	1. C-4	4-C	C-4	0 1	0 1 2 3	
	2. 5-E	5-E	E-5	0 1		
	3. D-3	3-D	D-3	0 1		
3.	1. B-1-2	1-2-B	B-1-2	0 1	0 1 2 3	
	2. 1-3-C	1-3-C	C-1-3	0 1		
	3. 2-A-3	2-3-A	A-2-3	0 1		
4.	1. D-2-9	2-9-D	D-2-9	0 1	0 1 2 3	
	2. R-5-B	5-B-R	B-R-5	0 1		
	Si l'enfant répond 5-R-B ou R-B-5, dire : Souviens-toi de dire les lettres dans l'ordre.					
5.	3. H-9-K	9-H-K	H-K-9	0 1	0 1 2 3	
	Si l'enfant répond 3-2-E ou E-3-2, dire : Souviens-toi de dire les chiffres dans l'ordre.					
	1. 3-E-2	2-3-E	E-2-3	0 1		
6.	2. 9-J-4	4-9-J	J-4-9	0 1	0 1 2 3	
	3. B-5-F	5-B-F	B-F-5	0 1		
	1. 1-C-3-J	1-3-C-J	C-J-1-3	0 1		
7.	2. 5-A-2-B	2-5-A-B	A-B-2-5	0 1	0 1 2 3	
	3. D-8-M-1	1-8-D-M	D-M-1-8	0 1		
	1. 1-B-3-G-7	1-3-7-B-G	B-G-1-3-7	0 1		
8.	2. 9-V-1-T-7	1-7-9-T-V	T-V-1-7-9	0 1	0 1 2 3	
	3. P-3-J-1-M	1-3-J-M-P	J-M-P-1-3	0 1		
	1. 1-D-4-E-9-G	1-4-9-D-E-G	D-E-G-1-4-9	0 1		
9.	2. H-3-B-4-F-8	3-4-8-B-F-H	B-F-H-3-4-8	0 1	0 1 2 3	
	3. 7-Q-6-M-3-Z	3-6-7-M-Q-Z	M-Q-Z-3-6-7	0 1		
	1. S-3-K-4-Y-1-G	1-3-4-G-K-S-Y	G-K-S-Y-1-3-4	0 1		
10.	2. 7-S-9-K-1-T-6	1-6-7-9-K-S-T	K-S-T-1-6-7-9	0 1	0 1 2 3	
	3. L-2-J-6-Q-3-G	2-3-6-G-J-L-Q	G-J-L-Q-2-3-6	0 1		
	1. 4-B-8-R-1-M-7-H	1-4-7-8-B-H-M-R	B-H-M-R-1-4-7-8	0 1		
10.	2. J-2-U-8-A-5-C-4	2-4-5-8-A-C-J-U	A-C-J-U-2-4-5-8	0 1	0 1 2 3	
	3. 6-L-1-Z-5-H-2-W	1-2-5-6-H-L-W-Z	H-L-W-Z-1-2-5-6	0 1		

Note brute totale
(Maximum = 30)

20

8. Matrices



Départ

6-8 ans : Exemples A à C, puis Item 4
9-11 ans : Exemples A à C, puis Item 7
12-16 ans : Exemples A à C, puis Item 11



Retour

6-16 ans : Si note 0 à un des deux premiers items présentés, administrer les items précédents en ordre inverse jusqu'à obtention de deux notes parfaites consécutives.



Arrêt

Après 4 notes 0 consécutives ou 4 notes 0 à cinq items consécutifs.



Cotation

Noter 0 ou 1 point
Les réponses correctes sont en couleur.

Item	Réponse	Note
5-16	1 2 3 4 5 NSP	
	1 2 3 4 5 NSP	
	1 2 3 4 5 NSP	
1.	1 2 3 4 5 NSP	0 1
2.	1 2 3 4 5 NSP	0 1
3.	1 2 3 4 5 NSP	0 1
6-8	4. 1 2 3 4 5 NSP	0 1
	5. 1 2 3 4 5 NSP	0 1
6.	1 2 3 4 5 NSP	0 1
9-11	7. 1 2 3 4 5 NSP	0 1
	8. 1 2 3 4 5 NSP	0 1
	9. 1 2 3 4 5 NSP	0 1
10.	1 2 3 4 5 NSP	0 1
12-16	11. 1 2 3 4 5 NSP	0 1

Item	Réponse	Note
12.	1 2 3 4 5 NSP	0 1
13.	1 2 3 4 5 NSP	0 1
14.	1 2 3 4 5 NSP	0 1
15.	1 2 3 4 5 NSP	0 1
16.	1 2 3 4 5 NSP	0 1
17.	1 2 3 4 5 NSP	0 1
18.	1 2 3 4 5 NSP	0 1
19.	1 2 3 4 5 NSP	0 1
20.	1 2 3 4 5 NSP	0 1
21.	1 2 3 4 5 NSP	0 1
22.	1 2 3 4 5 NSP	0 1
23.	1 2 3 4 5 NSP	0 1
24.	1 2 3 4 5 NSP	0 1
25.	1 2 3 4 5 NSP	0 1

Item	Réponse	Note
26.	1 2 3 4 5 NSP	0
27.	1 2 3 4 5 NSP	0
28.	1 2 3 4 5 NSP	0
29.	1 2 3 4 5 NSP	0
30.	1 2 3 4 5 NSP	0
31.	1 2 3 4 5 NSP	0
32.	1 2 3 4 5 NSP	0
33.	1 2 3 4 5 NSP	0
34.	1 2 3 4 5 NSP	0
35.	1 2 3 4 5 NSP	0

Note brute totale
(Maximum = 35)

30

9. Compréhension



Départ

6-8 ans : Item 1
9-11 ans : Item 3
12-16 ans : Item 5



Retour

9-16 ans : Si note 0 ou 1 à un des deux premiers items présentés, administrer les items précédents en ordre inverse jusqu'à obtention de deux notes parfaites consécutives.



Arrêt

Après 4 notes 0 consécutives.



Cotation

Noter 0, 1, ou 2 points.
Voir les Exemples de réponses dans le Manuel d'administration et de cotation.

Item	Réponse	Note
6-8	+1. Dents	0 1
	2. Portefeuille	0 1
9-11	3. Légumes	0 1
	*4. Fumée	0 1
12-16	5. Ceinture c'est une ceinture si elle n'est pas attachée et qu'elle a des bretelles et deux trous à faire passer //	0 1
	6. Bouteilles vides pour le recyclage n'a pas à aller dans la poubelle //	0 1

+ Si l'enfant ne donne pas une réponse à 2 points, lui donner la réponse indiquée dans le Manuel d'administration et de cotation.

* Si l'enfant ne donne qu'une seule idée générale, demander une seconde réponse, comme indiqué dans le Manuel d'administration et de cotation.

Suite

9. Compréhension (Suite)

Arrêt après 4 notes 0 consécutives

Item	Réponse	Note
7. Faire de l'exercice	c'est pas par la santé se détend !! comme le naturel d'un	0 1 2
8. Contrôles	pour si la viande est bien abattue de de bonne condition et si elle n'est pas malade de la viande il peut y avoir d'autres	0 1 2
9. Fumer	se peut demander la permission à côté de l'enseignant c'est importante que le maître refuse la demande leur santé !!	0 1 2
10. Etre à l'heure	respect de l'autre et ceux qui nous attendent !!	0 1 2
11. Policiers	pour les reconnaître et si ça peut leur demander se peut détourner la gens qui rentre j'ai qq chose de red !!	0 1 2
*12. Bibliothèques publiques	c'est le livre peut y aller et avoir accès à la lecture !! manier de	0 1 2
13. Timbres	c'est pour payer le porteur qui envoie postale - !!	0 1 2
14. Promesse	c'est moral parce que les gens us font confiance j'ai d' amis !!	0 1 2
15. Apparence	d'apparence ne devrais pas que la personne a eu elle et et ça si elle vit ce qu'elle peut c'est ad à parler de !!	0 1 2
16. Chat	plé chat c'est le prédateur c'est à l'ennemi elle peut et vive elle veut qd il y a quelque chose de évite et que j'ai le chat	0 1 2
*17. Euro	peque pour il y ait 1 monnaie commune à tout Europe le haut se marchait mal et de chat n'aurait de idée d'une possible monnaie	0 1 2
*18. Démocratie	peque chacun peut penser ce qu'il veut car et les différent c'est libre c'est se idées pour leur propre avis . 1	0 1 2
*19. Monopole	après les autres ont ne savent d'après de fait + libre de l'égalité 1 plus commerce bien	0 1 2
20. Orage	les nuages s'accumulent, et que le ciel se remplit de nuages. Et y de nuages, s'accumulent -	0 1 2
*21. Evolution	se évolue vite les progrès le gens us se peut faire de H n'est pas expliqué à la main	0 1 2

* Si l'enfant ne donne qu'une idée générale, demander une seconde réponse, comme indiqué dans le Manuel d'administration et de notation.

Note brute totale
(Maximum = 42)

38

ENQUETE : PARENTS

Présentation du projet :

Nous vous proposons de remplir ce questionnaire. Il s'inscrit dans un travail de recherche sur l'aide que la pédagogie de la Gestion Mentale peut apporter à un ou une jeune présentant un Haut Potentiel Intellectuel (HPI).

Ce travail devrait permettre de donner quelques pistes de réponse, notamment aux questions suivantes :

- 1/ Quel est l'apport de cette pédagogie sur la connaissance de soi pour un jeune HPI ; que ce soit au niveau de ses processus intellectuels comme sur celui de sa motivation. L'a-t-il ou elle aidé (e) à mieux comprendre ses fonctionnements ? Peut-il (elle) désormais mieux gérer ses facultés ?
- 2/ Quel est l'impact de cette pédagogie au niveau de son entourage en terme de comportements mais aussi au niveau de la communication parents / enfant?
- 3/ Enfin qu'en est-il de son intégration scolaire ? Est-il (elle) aujourd'hui plus confiant (e) dans la gestion de ses méthodes de travail ? Arrive-t-il (elle) également à accepter les règles et les savoirs faire ou savoirs être du système scolaire ? Le fait de mieux se gérer a-t-il eu des conséquences positives sur ses résultats scolaires ?

Ce questionnaire va être exploité dans une étude de cas :

Il vient en complément d'autres données recueillies au cours du Profil Pédagogique de votre enfant.

Parallèlement au votre et sur les mêmes thématiques (hormis l'historique), votre enfant devra répondre à son propre questionnaire, individuellement et personnellement. Il aura à me le retourner de son côté.

Enfin nous analyserons aussi la dispersion des résultats au test de QI qu'il a réalisé antérieurement au Profil Pédagogique. *Le test de QI est aujourd'hui le seul test valide de mesure de l'intelligence. Nous entendons par mesure la mise en évidence des capacités du jeune à utiliser son intelligence d'où notre intérêt à rechercher les pédagogies qui développeraient ce potentiel. C'est pourquoi le recueil des données chiffrées du WISC (résultat final et sub-tests) est essentiel.*

L'appréciation clinique du psychologue qui lui a fait passer ce test est aussi à retenir car le résultat chiffré peut ne pas être totalement représentatif de son potentiel.

Le questionnaire passe en revue trois axes principaux :

Le premier axe concerne le vécu de votre enfant, les difficultés rencontrées ou les choix que vous avez fait pour mieux le comprendre et l'aider à se construire ; il traite aussi bien le développement infantile et la personnalité que le parcours psychologique. Cet axe pourrait vous paraître fastidieux mais ces informations rendront l'analyse du cas la plus exhaustive possible.

Vous avez reçu un compte rendu oral de deux heures, suite au Profil Pédagogique de votre enfant. Nous aimerions avoir votre retour sur cet échange. Celui-ci constituera donc le deuxième axe de ce questionnaire.

Enfin le dernier axe portera, d'une part, sur les évolutions ou les changements, s'il y a lieu, dans les comportements de votre enfant à l'issue de cette démarche de Profil

Pédagogique. Nous avons choisi d'observer aussi bien le cadre familial et social que l'environnement scolaire. D'autre part, nous souhaiterions avoir votre opinion de parents sur la Gestion Mentale comme pédagogie de la connaissance de Soi et de l'Autre à la suite de son application à votre enfant.

Répondre à ce questionnaire devrait prendre autour de 45 mn.

Il a été conçu de telle façon que vous puissiez le remplir directement sur écran, en surlignant vos réponses (cf. icône correspondante dans la barre outil). Quelques questions demanderont cependant plus de précisions de votre part.

Il est à retourner à l'adresse suivante : carole.bommart@noos.fr

Certains préféreront le remplir sur une impression papier. Dans ce cas, merci de le confirmer par un mail indiquant votre adresse, afin de recevoir une enveloppe pré-timbrée pour vous en faciliter le retour.

Le traitement des données recueillies et leur utilisation dans le cadre du mémoire sera anonyme et respectera les critères de confidentialité propres à tous les travaux en lien avec la recherche universitaire.

Le résultat de ce travail fera l'objet d'une communication écrite et d'une soutenance publique à l'Université de Rouen. Un lien que je vous transmettrai à l'issue de cette recherche vous permettra de consulter le mémoire.

Il est certain que la validité des résultats de ce travail dépend de votre concours comme de celui de votre enfant. Aussi, nous vous remercions sincèrement d'avoir accepté de participer à ce projet.

QUESTIONNAIRE

Nom et prénoms de votre enfant : [REDACTED]

Sexe¹ :

M

F

Age : 18 ans

Nationalité : Française

Etablissement scolaire actuel (nom et adresse) : Lycée Blanche de Castille

Classe actuelle : 1ère S

Option(s) particulière(s) :

oui non

Si oui, la ou lesquelles ?

Noms et adresses des parents :

Nom du père : [REDACTED]

Adresse du père : [REDACTED]

Nom de la mère : [REDACTED]

Adresse de la mère (si différente) : -

Situation matrimoniale :

Séparé(e)

Vie maritale

Nombre d'enfants : 1

Profession du père : Conseiller en gestion de Patrimoine, indépendant

Nationalité du père : Française

Profession de la mère : sans activité depuis 2008,

Nationalité de la mère : Française

¹ Veuillez, s'il y a lieu, surligner vos réponses tout au long de ce questionnaire.

I/ ELEMENTS DE BIOGRAPHIE

1/ Enfance et adolescence

Date de naissance : 1996
Lieu de naissance : [redacted]
Naissance prématurée oui
non nsp²
Rang dans la fratrie : ✓
Age de la marche : nsp en avance normal en retard
Age de la parole (1^{ère} phrase simple) en avance normal en retard nsp
Latéralité droitier gaucher latéralité mal établie
² nsp : ne sait pas

Environnement familial :

Votre environnement familial a plutôt privilégié :

- l'épanouissement personnel ? oui
non nsp
- la réussite scolaire ? oui
non nsp
- l'adaptation à des conventions ? oui
non nsp

Parcours scolaire :

Du CE1 au CM2 → CP → bcdé élém primaire Armand Silvestre, COURBEVILLE
Nom et ville de l'école primaire : CM2 → Institut Notre Dame, St Germain en Laye
En primaire, ses résultats scolaires étaient-ils :

Excellents Bons Moyens Mauvais Echec scolaire
Nom et ville du collège : IND, Saint Germain en Laye

Au collège, ses résultats scolaires étaient-ils :

Excellents Bons Moyens Mauvais Echec scolaire
Nom et ville du lycée : Lycée Blanche de Castille, Le Chesnay
Au lycée, ses résultats scolaires sont-ils :

Excellents Bons Moyens Mauvais Echec scolaire
A-t-il (elle) sauté une ou des classes ? oui
non

Si oui, la ou lesquelles ?

A-t-il (elle) redoublé une ou des classes ? oui
non

Si oui, la ou lesquelles ? Seconde

Est-il (elle) un (une) élève : Travailleur Bachoteur Dilettante
nsp

A partir de quelle classe a-t-il (elle) du fournir un effort de travail ? : même

Considérez-vous que son environnement scolaire a été adapté à son mode d'apprentissage ? oui

non nsp
Qu'il a été suffisamment épanouissant ?
non nsp

oui

Troubles possibles au cours de son enfance et de son adolescence, confirmés par un professionnel :

- **Existence de difficultés en psychomotricité :**

oui

non nsp

Si oui, type de difficultés :

- Hyperactivité avec ou sans troubles de l'attention (TDAH) ? oui

non nsp

- Trouble de l'attention sans hyperactivité (enfant dans la lune, difficultés de concentration gênantes) ?

oui

non nsp

Si oui, a-t-il (elle) pris un traitement :

oui

non

Si oui, lequel ? :

- Dyspraxie

oui

non nsp

- Problème de motricité fine, d'écriture ?

oui

non nsp

- Autre (par exemple troubles de l'équilibre, maladresse): oui non nsp

Dans le cas de difficultés en psychomotricité durant l'enfance ou l'adolescence :

A-t-il (elle) été suivi (e) par un/une psychomotricien (e) ?

oui

non Si oui, à quel âge ? 7 ans 1/2

- **Existence de difficultés relevant de l'orthophonie**

oui

non nsp

Si oui, type de difficultés :

- Dyslexie

oui non

nsp

- Dysorthographe

oui non

nsp

- Dyscalculie

oui

non nsp

- Dysgraphie

oui

non nsp

- Dysphasie

oui non

nsp

- Retard de parole

oui non

nsp

- Bégaiement

oui

non nsp

- Tics de langage

oui non

nsp

Dans le cas de difficultés en orthophonie durant l'enfance ou l'adolescence :

A-t-il (elle) été suivi (e) par un/une orthophoniste ? oui

non Si oui, à quel âge ?

• Existence de troubles du sommeil

Durant l'enfance : Jamais Parfois Fréquemment Toutes ^{Difficultés pour s'endormir}

les nuits A l'adolescence : Jamais Parfois Fréquemment Toutes

les nuits

• Existence de troubles de l'alimentation

Durant l'enfance : oui non

nsp

A l'adolescence :

• Période d'anorexie mentale ? oui

non nsp

• Période de boulimie ? oui non

nsp

• Périodes de grignotages importants oui

non nsp

Si problèmes alimentaires à l'adolescence, pensez-vous qu'ils étaient réactionnels à un contexte particulier ? oui

non nsp

Si oui, lequel :

• Dans le contexte familial ? oui

non nsp

• A l'école ? oui

non nsp

• Dans d'autres contextes oui non

nsp

• Existence de difficultés psychologiques

Par difficultés psychologiques, nous comprenons des difficultés et des « symptômes » ayant duré plusieurs semaines ou chroniques, suffisamment intenses pour provoquer une gêne dans le fonctionnement au quotidien et pouvant avoir été à l'origine d'une demande de soins.

A-t-il (elle) présenté des troubles du comportement (colères, agressivité, rejet des contraintes) ? Jamais Parfois Fréquemment Très

souvent

Ces troubles s'exprimaient :

• Dans le contexte familial ? oui

non nsp

• A l'école ? oui non

nsp

- Dans d'autres contextes oui non
nsp

Diriez-vous qu'il (elle) a été un **enfant anxieux** ?

Jamais **Parfois** **Fréquemment** **Très**

souvent

Si oui, cette anxiété concernait :

- Les performances scolaires oui
non nsp
- D'autres domaines (sports, loisirs) oui
non nsp
- Les relations avec les pairs oui
non nsp
- Les relations avec les adultes ~~oui~~ non
nsp
- Les situations nouvelles/inconnues oui
non nsp
- A-t-il (elle) eu des peurs particulières, des phobies oui
non nsp

Si oui lesquelles : la mort, décès des parents, cambriolage

A-t-il (elle) présenté (e), de manière continue, ou par périodes, des **symptômes obsessionnels (TOC**)** ? Jamais **Parfois** **Fréquemment**

Continuellement

Pouvez-vous préciser les sujets d'obsessions ? :

***TOC : Trouble obsessionnel compulsif. Il s'agit de de pensées intrusives ou obsessions qui engendrent de l'inconfort, de l'inquiétude, de l'appréhension ou de la peur; ainsi que des comportements répétés et ritualisés : les compulsions. Ces dernières ont pour effet de diminuer l'anxiété ou de soulager une tension. (ex. lavage exagéré des mains ...)*

A-t-il (elle) présenté un ou des **épisodes dépressifs***** durant l'enfance ou l'adolescence? oui

non nsp

Si oui, à quel âge? *15 ans -*

Quel(s) en étaient les éventuels événements déclenchants ?

- Problème scolaire ? oui
non nsp
- Problème familial ? oui
non nsp
- Problème d'isolement relationnel, d'incompréhension ? oui
non nsp
- Changement de lieu ou de cadre de vie ? oui
non nsp *5 déménagements de 1996 → 2004*
- Autres :

****La dépression de l'enfant ou de l'adolescent s'exprime par une tristesse, une perte de plaisir et de motivation, une fatigue, un repli qui durent plus de quinze jours. Elle peut aussi se traduire par des réactions émotionnelles disproportionnées, des colères, une chute isolée des résultats*

scolaires, des symptômes anxieux, etc. Elle est, chez l'enfant et l'adolescent, presque toujours réactionnelle à des perturbations de l'environnement.

A-t-il (elle) vécu des situations de rejet de la part de ses pairs du type **victimisation** verbale et/ou physique ?

oui non nsp

Si oui, à quel âge ? 14 ans.

Dans quel cadre ? scolaire

Dans le cas de difficultés psychologiques durant l'enfance ou l'adolescence :

A-t-il (elle) été suivi (e) : par un psychologue

oui

non

par un psychiatre

oui

non

autre

orthopédagogique

oui

non

Si oui, à quel âge : 15 ans

2/ Test de QI de votre enfant

Si cela vous est possible, pouvez-vous transmettre en pièce jointe la totalité du test ?

Quel était l'âge de votre enfant lorsque le test de QI a été effectué ? : 16 ans

Le psychologue qui lui a fait passer le test a-t-il confirmé cliniquement l'hypothèse du HPI ?

oui

non

Résultats du test :

Si WISC 3* : QITotal : QIV : QIP :

Si WISC 4** : QITotal : ICV : 140 IRP : IMT :

IVT :

*QIT : Quotient Intellectuel Total ; QIV : Quotient Intellectuel verbal ; QIP : Quotient Intellectuel Perceptif

**ICV : Indice de Compréhension Verbale ; IRP : Indice de raisonnement perceptif ;

IMT : Indice de Mémoire de Travail ; IVT : Indice de Vitesse de Traitement

Le **QI Total** à l'issue du test a-t-il été :

Homogène

Hétérogène nsp

Circonstances ayant motivé la passation du test de QI :

Test de QI effectué :

- Devant une suspicion de précocité, en vue d'un saut de classe : oui

non nsp

- A cause d'un échec scolaire :

oui

non nsp

- En vue d'une orientation scolaire : oui
non nsp
- A cause de difficultés de psychomotricité : oui
non nsp
- En lien avec un bilan orthophonique : oui
non nsp
- A cause de problèmes psychologiques : oui
non nsp
- Parce qu'un membre de la fratrie a été détecté à Haut Potentiel : oui
non nsp

II/ PROFIL PEDAGOGIQUE

1/ Processus intellectuels

Perception* :

*En perception l'individu est en rapport avec l'objet et utilise un de ses 5 sens comme vecteur pour s'approprier mentalement cet objet perçu.

- Quelle est la dominante perceptive de votre enfant? For 0/3
- Auditive/Verbale* *Mouvement* *Visuelle* *nsp*
- Sait-il (elle) la gérer de façon efficace ?

oui

non

nsp

Evocation mentale :**

**L'évocation est un « souvenir » mental hors présence de l'objet initialement perçu. En langage plus général, il s'agit de l'activité de penser.

- Quelle est la dominante évocative de votre enfant? E+
- Auditive/Verbale* *Mouvement* *Visuelle* *nsp*
- Utilise-t-il (elle) des outils de travail adaptés à cette dominante (ex. logiciel de mapping) ? oui
- non nsp
- Privilégie-t-il (elle) son imaginaire au niveau des raisonnements plus complexes ? P4+
- oui
- non* nsp
- Est-il (elle) particulièrement logique au niveau de ses raisonnements ? P3+
- oui
- non* nsp

Apprentissages et réutilisation :

- 01 Peut-il (elle) faire plusieurs choses à la fois sans que cela nuise à la qualité de sa production écrite ou orale? oui A+
- non nsp
- 02 Est-il (elle) très précis (e) et complet (e) dans sa description des objets observés? oui A-
- non nsp
- 03 Avez-vous l'impression qu'il est trop rapide lorsqu'il s'approprie un objet mentalement? oui A-
- non nsp
- 10 Selon vous, a-t-il (elle) une bonne mémoire? oui A+
- non nsp
- 11 Comment gère-t-il (elle) sa mémorisation?
- a Par cœur oui
 - b Schématisation visuelle oui A+
 - c Enregistrement audio oui
- non nsp
- 12 Avez-vous observé une volonté de réutiliser ses acquis mémorisés? oui A+
- non nsp
- 13 A-t-il (elle) des difficultés de compréhension dans le système scolaire? oui C+
- non nsp
- 14 Vous demande-t-il (elle) de l'aide dans ce domaine en cas de non compréhension? oui C10
- non nsp
- 15 Si oui, de quel type est sa demande? :
- Souhaite-il (elle) avoir la méthode à respecter en 1^{er}? oui non
 - Souhaite-il (elle) que vous lui définissiez les mots de la consigne qu'il (elle) ne comprend pas? oui
 - Recherche-t-il (elle) l'origine de la règle ou de la formule pour en comprendre l'usage dans l'exercice? oui
 - A-t-il (elle) besoin de références déjà existantes, de déjà vu pour comprendre? oui
 - Devez-vous solutionner ses erreurs de compréhension en 1^{er}? oui
- non nsp
- 16 Avez-vous l'impression qu'il (elle) ne comprend pas toujours les règles ou les consignes? oui A+
- non nsp
- 17 A-t-il (elle) tendance à se mécaniser (par cœur ou systématisation de la procédure) s'il (elle) ne comprend pas une règle? oui A+
- non nsp

- 18 Rencontre-t-il (elle) des difficultés de rédaction ? oui R⁻
non nsp
- 19 Ses enseignants relèvent-ils des problèmes de méthode en général ? oui non R⁻ exp
nsp
- 20 A-t-il (elle) du mal à raisonner dans ses copies bien qu'il (elle) ait compris ? R⁻
oui
non nsp
- 21 A-t-il (elle) du mal à organiser ses idées dans une copie ? R⁻
oui
non nsp
- 22 A-t-il (elle) des difficultés pour développer sa pensée bien que le résultat soit juste ? R⁻
oui
non nsp
- 23 En général, ses raisonnements sont-ils très originaux ? oui J⁺
non nsp
- 24 A-t-il (elle) beaucoup d'humour ? oui
- 25 A-t-il (elle) tendance à utiliser une formule ou une règle juste mais pas en rapport avec celle du chapitre étudié ? J⁺
oui
non nsp
- 26 Lui est-il souvent reproché d'être « hors sujet », de mettre dans ses copies des connaissances justes mais sans rapport avec le sujet ? inf J⁺ P4⁻
oui non nsp
- 27 Lui arrive-t-il (elle) d'être confus (e) dans ses propos ? P3⁻ oui
non nsp
- 28 Lui arrive-t-il d'avoir du mal à se limiter dans ses connaissances pour répondre à une question précise ? oui
- 29 Préfère-t-il (elle) travailler sur un projet personnel ? oui non R⁻
nsp
- 30 Est-il (elle) plus impliqué (e) si le sujet est libre ? oui R⁻ P4⁻
non nsp
- 31 Recherche-t-il (elle) l'originalité ou la nouveauté dans ses productions ? oui J⁺ P4⁻
non nsp

2/ Sens et motivation

- 32 Lorsqu'il (elle) est confronté (e) à une règle (grammaire, mathématiques ...), du vocabulaire, en recherche-t-il (elle) l'origine ou l'étymologie ? L⁻
Jamais Parfois Fréquemment Très souvent
- 33 Est-il (elle) plutôt intéressé (e) par l'usage de la règle, sa manipulation ou son fonctionnement dans un exercice ? FOP⁺
Jamais Parfois Fréquemment Très souvent
- 34 Préfère-t-il (elle) avoir un cours très structuré ? J⁺ P2⁻
Jamais Parfois Fréquemment Très souvent
- 35 S'intéresse-t-il (elle) plus particulièrement aux causes des phénomènes observés ou des événements ? L⁻ P3⁻
Jamais Parfois Fréquemment Très souvent
- 36 Préfère-t-il (elle) faire des exercices en 1^{er} avant d'apprendre une règle ou une leçon ? R⁻ P3⁻
Jamais Parfois Fréquemment Très souvent
- 37 A-t-il (elle) besoin de ficher ou schématiser son cours pour l'apprendre ? R⁻ P3⁻

	<u>Jamais</u>	<u>Parfois</u>	<u>Fréquemment</u>	<u>Très souvent</u>	
38	Se contente-t-il (elle) d'apprendre ses leçons ?				Coq 3
39	Fait-il (elle) beaucoup d'exercices supplémentaires pour s'entraîner ?				Ter 0
40	Dans une activité orale, intervient-il (elle) systématiquement ?				Coq 3
41	Accepte-t-il (elle) aisément d'être aidé (e) ?				Coq 1
42	Depuis qu'il (elle) est petit (e), est-il (elle) très observateur (trice) des autres ou des évènements, sans forcément interagir ?				Aut 2
43	A-t-il (elle) en général besoin de se comparer aux autres ?				Tem 2
44	Favorise-t-il (elle) dans ses activités le rang plus que le score ?				Cmp 3
45	Se met-il (elle) seul (e) une pression pour améliorer ses résultats et progresser ?				Cmp 2
46	Est-il (elle) sans cesse, quel que soit son activité, à vouloir réaliser quelque chose d'inhabituel, d'original ?				Rec 3
47	Cherche-t-il (elle) à élaborer des théories sur tout ce qui l'interpelle ?				Inv 2
48	Se projette-t-il (elle) dans un avenir possible ?				Doc 1
49	Est-il (elle) intuitif (ve) dans ses productions, allant droit au résultat ?				Fi 3
50	Ne se motive-t-il (elle) que lorsqu'il (elle) envisage un objectif particulier ?				Fi 2
51	A-t-il (elle) du mal à prendre une décision ?				Fi 3
52	Refère-t-il (elle) un devoir perdu ou égaré ?				Flay 2
53	N'est-il (elle) efficace que dans l'urgence ?				Ref 0
54	Le « stress » est-il envahissant, réduisant ses capacités ?				Flay 1
55	En général, ses raisonnements se construisent-ils sur les détails ?				Fin 5
56	Apprend-t-il (elle) de ses erreurs ou de celles des autres ?				Opp 2
57	Favorise-t-il (elle) le tri par élimination pour arriver à une solution ?				Opp 1
58	En général, privilégie-t-il (elle) les associations d'idées pour développer sa pensée ?				Opp 2
59	Est-il (elle) plutôt critique sur lui (elle)-même et sur les autres ?				Cnt 2
60	Son raisonnement se construit-il progressivement, en étapes successives ?				Opp 3
61	Depuis son enfance, s'intéresse-t-il plutôt à la manipulation d'objets ?				Flay 1

	<u>Jamais</u>	<u>Parfois</u>	<u>Fréquemment</u>	<u>Très souvent</u>	
62 Est-il (elle) curieux (se) du comportement humain ?					cho 3
63 A-t-il (elle) besoin de vous ou des autres pour apprendre une leçon ?					Aut 3
64 Travaille-t-il (elle) de préférence « au milieu du salon » ?					Aut 0
65 A-t-il (elle) besoin de solitude ?					Aut 0
66 Est-ce un enfant indépendant qui apprend seul dans un livre ou sur le net ?					cho 3
67 Recherche-t-il (elle) le dialogue avec l'Autre, les rencontres le (la) motivent-il (elle) ?					cho 3
68 Dans sa vie de tous les jours, respecte-il (elle) les consignes à la lettre ?					Aut 1
69 Fait-il (elle) souvent du hors-sujet sur une consigne alors que sa production reste de qualité ?					Rep 4
70 A-t-il (elle) tendance à exagérer, ou à améliorer la réalité dans ses propos ?					tel 2
71 Est-il (elle) rigoureux (se) dans ses productions ?					tel 2
72 Privilégie-t-il (elle) le débat pour avoir le dernier mot avec vous et ses amis ?					Rep 2
73 Aime-t-il (elle) faire des hypothèses sur ce qui pourrait-être ?					Arg 2
	<u>Jamais</u>	<u>Parfois</u>	<u>Fréquemment</u>	<u>Très souvent</u>	pbs 2

III/ VOTRE ENFANT AUJOURD'HUI

1/ Comportement général et social

Personnalité :

74 Comment définiriez-vous globalement son tempérament aujourd'hui ?

• a Extraverti oui

non nsp

• b Introverti

non nsp

75 Sur le plan émotionnel, est-il (elle) aujourd'hui plutôt :

• a Hypersensible

non nsp

• b Normalement sensible

nsp

• c Moins sensible que la moyenne

non nsp

76 Sur le plan affectif, pensez-vous qu'il (elle) est épanoui (e) ?

non nsp

77 Sait-il (elle) exprimer ses besoins affectifs ?

non nsp

oui
oui
oui

oui non

oui
équilibre de
l'organisme
nsp

78 A-t-il (elle) une bonne estime de soi ?
 Excellente bonne moyenne mauvaise fluctuante nsp
 Si mauvaise, son entourage scolaire et/ou ses pairs en ont-t-ils conscience ?

oui
 non nsp
oui

79 A-t-il (elle) besoin d'être aimé(e) ?
 non nsp

Socialisation :

80 Dans son rapport aux autres, est-il (elle) aujourd'hui touché (e) par leurs problèmes ?

non nsp

oui + hum

81 Montre-t-il (elle) une forte empathie* vis-à-vis de l'Autre?

non nsp

oui + hum

82 A-t-il (elle) de bonnes capacités relationnelles ?

non nsp

oui cho + app

83 A votre avis, a-t-il (elle) su faire des choix amicaux qui lui correspondent ?

non nsp

oui + hum

84 Ses amis le (la) connaissent-ils vraiment ?

non nsp

oui + hum + aut

85 A-t-il des difficultés à s'intégrer dans les groupes ?

non nsp

oui cho + app

86 Peut-il (elle) s'intégrer dans un groupe en restant lui (elle)-même ? oui non

nsp

87 Se sent-il (elle) en décalage avec les autres ?

nsp

oui non

88 Est-il (elle) exigeant dans ses relations avec les autres ?

non nsp

oui

89 A-t-il des amis ?

Aucun

Quelques-uns

Beaucoup

*L'empathie est une notion désignant la compréhension des sentiments et des émotions d'un autre individu. Plus généralement, elle permet de se mettre « à la place de l'autre ».

2/Style de vie

Activité au quotidien :

90 A-t-il (elle) « plus d'énergie » que la moyenne

non nsp

oui + app

91 Est-il (elle) plutôt du genre « hyperactif »

non nsp

oui + app

92 Est-il (elle) plutôt du genre « méditatif »

non nsp

oui

93 A-t-il (elle) besoin de changements réguliers dans ses activités ?

nsp

oui non surtout pas

Activité physique et hygiène de vie :

94 Fait-il (elle) du sport régulièrement ?

oui

non

Si oui, nombre d'heures par semaine : *variable entre 3 et 6 h.*

95 Quel genre de sport fait-il (elle) ? :

• a Sport de fond (course, natation, vélo ...)

oui

non

• b Sports à sensations et/ou dangereux

oui

non

• c Sports de jeu (ex. tennis), ou d'équipe

oui

non

• d Arts martiaux (escrime, judo, karaté ...)

oui

non

• e Activité sportive de type yoga, taï-chi, chi-qong

oui

non

96 Est-il (elle) passionné(e) par un sport ?

oui

non

Si oui lequel ? : *1) Equitation (2) course de fond (3) tennis*

Niveau acquis dans ce sport

Excellent

Bon

Moyen

nsp

Activité créatrice :

97 Pratique-t-il (elle) une activité artistique ?

oui

non

Si oui, laquelle ? *Dessin, photographie*

Niveau dans l'activité

Excellent

Bon

Moyen

nsp

La pratique-t-il (elle) en autodidacte ?

oui

non

Dessin

98 Rédige-t-il (elle) des écrits régulièrement (poèmes, essais, roman...)

oui

non

99 Invente-t-il (elle) des choses (bricolages, théories inédites etc) ?

oui

non

100 Est-il (elle) créatif (ve) dans la vie de tous les jours ?

oui

non

nsp

Activité socio-culturelle :

101 Est-il (elle) actif dans une association ?

oui

non

Si oui la ou lesquelles ?

Degré d'implication

Excellent

Bon

Moyen

nsp

102 Pratique-t-il (elle) des jeux de société (échecs, ludothèque ...)

oui

non

nsp

Si oui, le ou lesquels ? *Jeu + de case-tête, jeu de dames, KNOVIKO*

Degré d'implication

Excellent

Bon

Moyen

nsp

3/ Autonomie scolaire

- Activité intellectuelle :** *fac*
- 103 Aime-t-il (elle) apprendre de nouvelles choses ? oui *fac*
non nsp
- 106 A-t-il (elle) des difficultés à se décider ? oui *fac*
non nsp
- 105 Est-il (elle) naturellement curieux (se) ? oui *fac*
non nsp
- 106 Pour se sentir bien, a-t-il (elle) besoin de stimulation intellectuelle ? oui *fac*
non nsp
- 107 Est-il (elle) plutôt passif ? oui
non nsp
- 108 Est-il désinvesti sur le plan scolaire ? *oui* non
nsp
- 109 Recherche-t-il (elle) des informations complémentaires à la maison (culturelles, sociales ou scientifiques) ? *Jamais Parfois Fréquemment Très souvent*
souvent
- Si oui, par quel biais ?
- a Echanges avec l'adulte oui *fac*
non nsp
 - b Livres oui *fac*
non nsp
 - c Nouvelles technologies oui *fac*
non nsp
- 110 Favorise-t-il (elle) l'analyse des situations ? oui *fac*
non nsp
- 111 Est-il (elle) très intuitif (ve), ses choix sont-ils rapides, parfois impulsifs ? oui *fac*
non nsp

- Organisation de son travail :**
- 112 Sait-il (elle) gérer désormais son temps de travail et son temps de loisirs ? *Jamais Parfois Fréquemment Très souvent*
souvent
- 113 Diriez-vous qu'il (elle) est plus efficace dans l'urgence ? oui *fac*
non nsp
- 114 Est-il (elle) stressé (e) par la quantité de travail à effectuer ? oui non *fac*
nsp
- 115 Travaille-t-il (elle) de préférence tard le soir ? oui
non nsp
- 116 Travaille-t-il (elle) de préférence seul (e) ? oui *fac*
non nsp
- 117 Travaille-t-il (elle) en groupe ? oui *fac*
non nsp
- 118 Privilégie-t-il (elle) les projets (TP, exposé ...) aux cours ? oui *fac*
non nsp
- 119 Accepte-t-il (elle) de l'aide ou des conseils facilement ? oui *fac*
non nsp
- 120 Gère-t-il (elle) son espace de travail (lieu, ambiance, travaille en groupe) oui *fac*

- 121 Met-il (elle) en place ses propres méthodes de travail ?
non nsp
Jamais Parfois Fréquemment Très souvent **Coq 2**
- 122 Sait-il (elle) organiser son temps de travail ?
nsp
Jamais Parfois Fréquemment Très souvent **fin 2**
- 123 Utilise-t-il (elle) l'ordinateur en tant qu'outil de travail ?
Jamais Parfois Fréquemment Très souvent **cho 3**
- 124 Est-il (elle) désordonné (e) ?
non nsp
oui **fin 1**
- Si désordonné (e), pensez-vous qu'il (elle) puisse être organisé (e) dans son désordre ?
non nsp
oui **fin**

Relation avec ses enseignants :

- 125 Favorise-t-il (elle) l'échange, la communication avec ses enseignants en général ?
oui **Aut**
- 126 Respecte-t-il (elle) la différence chez son enseignant ?
non nsp
oui **Aut**
- 127 Devez-vous intervenir auprès des enseignants ?
Jamais Parfois Fréquemment Très souvent
- 128 Emet-il (elle), en général, des propos négatifs sur ses enseignants ?
Jamais Parfois Fréquemment Très souvent
- 129 Si le cours n'est pas conforme à ses besoins, cherche-t-il (elle) à compenser par lui (elle)-même ?
Jamais Parfois Fréquemment Très souvent **Doc 2 Coq 2**

Acceptation de ses résultats :

- 130 Considère-t-il (elle) la « Note » comme un salaire ?
non nsp
oui
- 131 Ses résultats sont-ils source de stress de sa part ?
non nsp
oui **fin**
- 132 Les bons résultats scolaires sont-ils prépondérants dans la relation que vous avez avec votre enfant ?
non nsp
oui **Exp 2**
- 133 Si la note ne le (la) satisfait pas, cherche-t-il (elle) à en comprendre la raison ?
Jamais Parfois Fréquemment Très souvent **fin**
- Si oui, quelle est l'origine du problème selon lui :
- A Cours mal appris
non nsp
oui
 - B Cours mal compris
non nsp
oui **Exp**
 - C Hors-sujet
non nsp
oui **Exp**

- Non compréhension de la consigne oui Exp
non nsp
- Stress et précipitation (ex. erreurs de calcul ...) oui fin
non nsp
- Non-respect des méthodes attendues oui Exp
non nsp

134 Selon vous un mauvais résultat est dû à :

- Cours mal appris oui
non nsp
- Cours mal compris oui Exp
non nsp
- Hors-sujet oui Def
non nsp
- Non compréhension de la consigne oui Exp
non nsp
- Stress et précipitation (ex. erreurs de calcul ...) oui fin
non nsp
- Non-respect des méthodes attendues oui Exp
non nsp

135 Met-il (elle) en place des moyens spécifiques pour chercher à améliorer ses résultats ? Rec 3

Jamais Parfois Fréquemment Très souvent

136 Est-il (elle) facilement abattu par ses résultats ? Rec 2

Jamais Parfois Fréquemment Très souvent

137 Rejette-t-il (elle) sa déception du résultat sur l'enseignant ?

Jamais Parfois Fréquemment Très souvent

Orientation :

138 Se projette-t-il (elle) dans un futur social (métier) ? oui fin
non nsp

139 Vit-il (elle) dans le présent ? oui
non nsp

140 Est-il (elle) satisfait (e) de son orientation scolaire ? oui non
nsp

141 Est-il (elle) compétitif (ve) vis-à-vis de ses pairs ? oui cmp
non nsp

142 Privilégie-t-il (elle) les métiers d'argent ? oui
non nsp

143 Favorise-t-il (elle) le travail en équipe dans son orientation ? oui
non nsp

144 Favorise-t-il (elle) l'humanitaire dans son orientation ? oui Aut
non nsp

145 Vise-t-il (elle) les « meilleures » sections ? oui cmp
non nsp

4/ Relations parents-enfants

146 Respecte-t-il les règles de vie que vous avez établies ? oui
non nsp

147 Parmi les qualités suivantes, lesquelles s'appliqueraient à votre enfant :

- a Politesse oui
non nsp
- b Ambition oui
non nsp
- c Générosité oui
non nsp
- d Curiosité d'esprit oui
non nsp
- e Travail oui
non nsp
- f Efficacité oui
non nsp
- g Respect des autres oui
non nsp
- h Obéissance oui
non nsp
- i Honnêteté oui
non nsp
- j Indépendance oui
non nsp
- k Persévérance oui
non nsp

148 Parmi les principes éducatifs suivants lesquels vous paraissent vraiment essentiels :

- a Faire confiance oui
non nsp
- b Récompenser oui
non nsp
- c Favoriser le dialogue oui
non nsp
- d Punir oui
non nsp | Donner l'exemple oui non nsp
- e Encadrer avec souplesse oui
non nsp
- f Avoir une discipline stricte oui
non nsp
- g Laisser beaucoup de liberté oui
non nsp
- h S'adapter à chaque enfant oui
non nsp
- i Surveiller ce qu'il fait oui non
nsp
- j Responsabiliser oui

- non nsp
Préserver des mauvaises fréquentations oui
non nsp

14. Comment comprenez-vous la notion de jugement ? Les 2 options

- non nsp
Porter un regard critique sur l'Autre oui
non nsp
- Etre capable de formuler une pensée précise sur un sujet particulier oui x
~~non~~ nsp
- non nsp
Développer ses capacités intellectuelles oui
non nsp
- Evaluer et/ou punir oui
non nsp
- nsp
Exprimer ses opinions x oui non
nsp
- Porter un regard critique sur le monde oui
non nsp

150 Le Profil Pédagogique et donc la Gestion Mentale a-t-il fait évoluer votre conception éducative ? oui
non nsp

Si oui, parmi les termes suivants, le ou lesquels caractériseraient au mieux votre compréhension de la Gestion Mentale, en tant que parents ?

- non nsp
Eclairage oui
non nsp
- non nsp
Compréhension oui
non nsp
- non nsp
Accompagnement oui
non nsp
- non nsp
Orientation oui
non nsp
- non nsp
Pédagogie scolaire oui
non nsp
- non nsp
Connaissance de soi oui
non nsp
- non nsp
Connaissance de l'Autre oui
non nsp
- non nsp
Respect de l'Autre oui
non nsp
- Autres : Acceptation de l'autre

Si oui, comment qualifieriez-vous son impacte dans vos relations avec votre enfant?

Excellente Bonne Moyenne Mauvaise Fluctuante nsp

ENQUETE : ADOLESCENTS

Présentation du projet :

Peux-tu remplir ce questionnaire qui s'inscrit dans un travail de recherche sur l'aide que la Gestion Mentale peut apporter au jeune présentant un Haut Potentiel Intellectuel (HPI) ? Ton témoignage devrait permettre de donner quelques pistes de réponse, notamment aux questions suivantes :

1/ Quel est l'apport de cette pédagogie sur ta connaissance de toi ; que ce soit au niveau de tes processus intellectuels comme sur celui de ta motivation. T'a-t-elle aidé à mieux comprendre tes spécificités ? Peux-tu désormais mieux gérer tes facultés ?

2/ Quel est l'impact de cette pédagogie au niveau de ton entourage en termes de comportements mais aussi au niveau de la communication parents /enfants ?

3/ Enfin qu'en est-il de ton intégration scolaire ? Es-tu aujourd'hui plus confiant (e) dans la gestion de tes méthodes de travail ? Arrives-tu mieux à accepter les règles et les savoirs faire ou savoirs être du système scolaire ? Cela a-t-il eu des conséquences positives sur tes résultats scolaires ou sur ton insertion dans un groupe, une classe ?

Ce questionnaire passe en revue deux axes principaux :

1. Tu es venu me voir deux fois, en séance d'une heure, pour effectuer ce travail sur toi-même. J'aimerais avoir ton retour sur nos échanges à travers tes réponses à ce questionnaire.
2. S'il y a lieu, dans tes relations avec tes parents, tes frères et/ou tes sœurs, as-tu noté une évolution, des changements ? J'aimerais aussi savoir si ce Profil Pédagogique a pu t'aider sur un plan scolaire au niveau de tes apprentissages, ou/et sur un plan social avec tes camarades et tes enseignants.

Ce questionnaire va être exploité dans une étude de cas :

Il vient en complément d'autres données recueillies au cours de ton Profil Pédagogique. Parallèlement, sur les mêmes thématiques, tes parents devront répondre à leur propre questionnaire. Il est important que tu le remplisses personnellement et avec rigueur, sans chercher à valoriser les acquis, ni omettre les limites de ce Profil Pédagogique.

Répondre à ce questionnaire devrait te prendre une vingtaine de minutes.

Il a été conçu de telle façon que tu puisses le remplir directement sur écran, en surlignant tes réponses (cf. icône de ta barre d'outils). Quelques questions exigent cependant des réponses plus précises et personnelles.

Il est à retourner à l'adresse suivante : carole.bommart@noos.fr

Tu peux aussi, si tu préfères, imprimer une version papier, la remplir et me la scanner.

Le traitement des données recueillies et leur utilisation dans le cadre du mémoire sera anonyme et respectera les critères de confidentialité propres à tous les travaux en lien avec la recherche universitaire.

Le résultat de ce travail fera l'objet d'une communication écrite et d'une soutenance publique à l'Université de Rouen. Je te transmettrai le lien internet qui te permettra de consulter le mémoire. **Il est certain que la validité des résultats de ce travail dépend de tes réponses. Je te remercie donc chaleureusement pour ta participation à ce projet.**

QUESTIONNAIRE

Nom et prénom : Cas 6

Sexe¹ : M F

Age : 18 ans et 4 mois

¹Rappel : surligne les réponses qui te correspondent tout au long de ce questionnaire.

I/ PROFIL PEDAGOGIQUE

1/ Processus intellectuels

Perception :

Quelle est ta dominante perceptive ?

	<i>Auditive/Verbale</i>	<i>Mouvement</i>	<i>Visuelle</i>	<i>nsp²</i>
Sais-tu la gérer de façon efficace ?			<i>oui non nsp</i>	

²nsp : ne sait pas

Evocation mentale :

Dans un 1^{er} temps, sous quelle forme ta pensée fait-elle revenir tes souvenirs ?

	<i>Auditive/Verbale</i>	<i>Mouvement</i>	<i>Visuelle</i>	<i>nsp</i>
Utilises-tu des outils de travail adaptés à cette dominante (ex. logiciel de mapping ...) ?			<i>oui non nsp</i>	
Privilégies-tu ton imaginaire au niveau des raisonnements plus complexes ?			<i>oui non nsp</i>	
Es-tu particulièrement logique au niveau de tes raisonnements ?			<i>oui non nsp</i>	

Apprentissages et réutilisation :

Peux-tu faire plusieurs choses à la fois sans que cela nuise à la qualité de ta production écrite ou orale ?

Es-tu très précis (e) et complet (e) dans ta description des objets observés ?	<i>oui non nsp</i>
--	--------------------

As-tu l'impression que tu es trop rapide lorsque tu enregistres une perception mentalement ?	<i>oui non nsp</i>
--	--------------------

Selon toi, as-tu une bonne mémoire ?	<i>oui non nsp</i>
--------------------------------------	--------------------

Comment gères-tu ta mémorisation ?

- | | |
|---------------------------|--------------------|
| · Par cœur | <i>oui non nsp</i> |
| · Schématisation visuelle | <i>oui non nsp</i> |
| · Enregistrement audio | <i>oui non nsp</i> |

Réutilises-tu tes acquis mémorisés ?	<i>oui non nsp</i>
--------------------------------------	--------------------

As-tu des difficultés de compréhension dans le système scolaire ?	<i>oui non nsp</i>
---	--------------------

Demandes-tu de l'aide dans ce domaine en cas de non compréhension ?	<i>oui non nsp</i>
---	--------------------

De quel type d'aide aurais-tu besoin pour comprendre ? :

- | | |
|---|--------------------|
| · Souhaites-tu avoir la méthode à respecter en 1 ^{er} | <i>oui non nsp</i> |
| · Souhaites-tu qu'on te définisse les mots de la consigne ? | <i>oui non nsp</i> |
| · As-tu besoin de l'origine de la règle ou de la formule pour en comprendre l'usage dans l'exercice ? | <i>oui non nsp</i> |

· As-tu besoin de références déjà existantes, de « déjà » vu pour comprendre ?	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
· Dois-tu solutionner tes erreurs de compréhension en 1 ^{er} ?	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
As-tu l'impression de ne pas toujours comprendre les règles ou les consignes ?	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
As-tu tendance à te mécaniser (par cœur ou systématisation de la procédure) si tu ne comprends pas une règle ?	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
Rencontres-tu des difficultés de rédaction ?	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
Tes enseignants relèvent-ils en général des problèmes de méthode dans tes copies ?	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
As-tu du mal à élaborer un raisonnement dans tes copies bien que tu aies compris ?	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
As-tu du mal à organiser tes idées dans une copie ?	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
As-tu des difficultés pour développer ta pensée bien que le résultat soit juste ?	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
En général, tes raisonnements sont-ils très originaux ?	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
As-tu beaucoup d'humour ?	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
As-tu tendance à utiliser une formule ou une règle autre que celle en lien avec le chapitre que tu as étudié ?	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
T'est-il souvent reproché d'être « hors sujet », de mettre dans tes copies des connaissances justes mais sans rapport avec le sujet ?	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
T'arrive-t-il d'être confus (e) dans tes propos ?	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
T'arrive-t-il d'avoir du mal à te limiter dans tes connaissances pour répondre à une question précise ?	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
Préfères-tu travailler sur un projet personnel ?	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
Es-tu plus impliqué (e) si le sujet est libre ?	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
Recherches-tu l'originalité ou la nouveauté dans tes productions ?	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>

2/ Sens et motivation

Lorsque tu es confronté (e) à une règle (grammaire, mathématiques ...), du vocabulaire, en recherches-tu l'origine ou l'étymologie ?

	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>
Es-tu plutôt intéressé (e) par l'usage de la règle, sa manipulation et son fonctionnement dans un exercice ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>
Préfères-tu avoir un cours très structuré ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>
T'intéresses-tu plus particulièrement aux causes des phénomènes observés ou des évènements ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>
Préfères-tu faire les exercices en 1 ^{er} avant d'apprendre une règle ou une leçon ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>
As-tu besoin de ficher ou schématiser ton cours pour l'apprendre ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>
Te contentes-tu d'apprendre les leçons ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>
Fais-tu beaucoup d'exercices supplémentaires pour t'entraîner ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>
Dans une activité orale, intervien-tu systématiquement ; tu ne peux pas t'en empêcher ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>

Acceptes-tu facilement d'être aidé (e) ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>
Es-tu très observateur (trice) des autres ou des événements, sans forcément interagir ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>
As-tu en général besoin de te comparer aux autres ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>
Le rang est-il plus important pour toi que le score ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>
Te mets-tu seul(e) sous pression pour améliorer tes résultats et progresser ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>
Es-tu sans cesse, quel que soit ton activité, à vouloir réaliser quelque chose d'inhabituel, d'original ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>
Cherches-tu à construire des théories sur tout ce qui t'interpelle?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>
Te projettes-tu dans l'avenir ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>
Es-tu intuitif (ve), vas-tu droit au résultat ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>
Ne te motives-tu que lorsque tu envisages un objectif particulier ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>
As-tu du mal à prendre une décision ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>
Referas-tu un devoir perdu ou égaré ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>
N'es-tu efficace que dans l'urgence ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>
Le « stress » est-il envahissant, réduisant tes capacités ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>
En général, tes raisonnements se construisent-ils sur les détails ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>
Apprends-tu de tes erreurs ou de celles des autres ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>
Favorises-tu le tri par élimination pour arriver à une solution ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>
En général, privilégies-tu les associations d'idées pour développer ta pensée ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>
Es-tu plutôt critique sur toi-même et sur les autres ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>
Construis-tu ton raisonnement progressivement, par étapes ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>
Depuis ton enfance, t'intéresses-tu plutôt à la manipulation des objets (ex. lego, tutoriel ...)?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>
Es-tu curieux (se) du comportement humain ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>
As-tu besoin d'apprendre une leçon avec quelqu'un, est-ce plus facile, plus rapide ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>
Travailles-tu de préférence « au milieu du salon » ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>
As-tu besoin de solitude ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>
Es-tu très indépendant ; apprends-tu seul dans un livre ou sur le net ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>

Recherches-tu le dialogue avec l'Autre, les rencontres te motivent-elles ?	Jamais	Parfois	Fréquemment	Très souvent
Dans ta vie de tous les jours, respectes-tu les consignes à la lettre ?	Jamais	Parfois	Fréquemment	Très souvent
Fais-tu souvent du hors-sujet sur une consigne alors que ta production reste de qualité ?	Jamais	Parfois	Fréquemment	Très souvent
As-tu tendance à exagérer, ou à améliorer la réalité dans tes propos ?	Jamais	Parfois	Fréquemment	Très souvent
Es-tu rigoureux (se) dans tes productions ?	Jamais	Parfois	Fréquemment	Très souvent
Privilégies-tu le débat pour avoir le dernier mot avec tes proches et tes amis?	Jamais	Parfois	Fréquemment	Très souvent
Aimes-tu faire des hypothèses sur ce qui pourrait-être ?	Jamais	Parfois	Fréquemment	Très souvent

II/ TOI, AUJOURD'HUI

1/ Comportement général et social

Personnalité :

Comment définirais-tu globalement ton tempérament aujourd'hui?

· Extraverti	oui	non	nsp
· Introverti	oui	non	nsp

Sur le plan émotionnel, es-tu aujourd'hui plutôt :

· Hypersensible	oui	non	nsp
· Normalement sensible	oui	non	nsp
· Moins sensible que la moyenne	oui	non	nsp

Sur le plan affectif, penses-tu être épanoui (e) ?

Sais-tu exprimer tes besoins affectifs ?	oui	non	nsp
--	------------	------------	------------

As-tu une bonne estime de toi ?

<i>Excellente</i>	<i>bonne</i>	<i>moyenne</i>	<i>mauvaise</i>	<i>fluctuante</i>	nsp
-------------------	--------------	----------------	-----------------	-------------------	------------

Si mauvaise, **tes parents**, ton **entourage scolaire** et/ou tes amis en ont-ils conscience ?

As-tu besoin d'être aimé(e) ?	oui	non	nsp
-------------------------------	------------	------------	------------

Socialisation :

Dans ton rapport aux autres, es-tu aujourd'hui touché (e) par leurs problèmes ?

Montres-tu une forte empathie* vis-à-vis de l'Autre?	oui	non	nsp
--	------------	------------	------------

As-tu de bonnes capacités relationnelles ?

A ton avis, as-tu su te faire des amis qui te correspondent ?	oui	non	nsp
---	------------	------------	------------

Tes amis te connaissent-ils vraiment ?

As-tu des difficultés à t'intégrer dans les groupes ?	oui	non	nsp
---	------------	------------	------------

Peux-tu t'intégrer dans un groupe en restant toi-même ? **Oui car sinon je m'y intègre pas**

Te sens-tu en décalage avec les autres ?	oui	non	nsp
--	------------	------------	------------

Es-tu exigeant (e) dans tes relations avec les autres ?

	oui	non	nsp
--	------------	------------	------------

As-tu des amis ? *Aucun* *Quelques-uns (3)* *Beaucoup*

*L'empathie est une notion désignant la compréhension des sentiments et des émotions d'un autre individu. Plus généralement, elle permet de se mettre « à la place de l'autre ».

2/Style de vie

Activité au quotidien :

As-tu « plus d'énergie » que la moyenne	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
Es-tu plutôt du genre « hyperactif »	<i>Cela dépend des périodes</i>	<i>oui</i>	<i>non</i>
Es-tu plutôt du genre « méditatif »	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
As-tu besoin de changements réguliers dans tes activités ?	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>surtout pas</i>

Activité physique et hygiène de vie :

Fais-tu du sport régulièrement ?	<i>oui</i>	<i>non</i>
Si oui, nombre d'heures par semaine : <i>2 à 6 h (cela dépend des périodes)</i>		
Quel genre de sport fais-tu ? :		
· Sport de fond (course, natation, vélo ...)	<i>oui</i>	<i>non</i>
· Sports à sensations et/ou dangereux	<i>oui</i>	<i>non</i>
· Sports de jeu (ex. tennis), ou d'équipe	<i>oui</i>	<i>non</i>
· Arts martiaux (escrime, judo, karaté ...)	<i>oui</i>	<i>non</i>
· Activité sportive de type yoga, taï-chi, chi-qong	<i>oui</i>	<i>non</i>
Es-tu passionné(e) par un sport ?	<i>oui</i>	<i>non</i>
Si oui lequel ? : <i>Plusieurs : course à pieds, équitation, tennis et piscine</i>		
Niveau acquis dans ce sport	<i>Excellent</i>	<i>Bon</i>

Activité créatrice :

Pratiques-tu une activité artistique ?	<i>oui</i>	<i>non</i>
Si oui, laquelle ? : <i>Photographie et dessin/aquarelle</i>		
Niveau dans l'activité	<i>Excellent</i>	<i>Bon</i>
La pratiques-tu en autodidacte ? <i>oui(pour la photographie) non(pour le dessin/aquarelle)</i>		
Rédiges-tu des textes régulièrement (poèmes, essais, roman...)	<i>oui</i>	<i>non</i>
Inventes-tu des choses (bricolages, théories inédites etc) ?	<i>oui</i>	<i>non</i>
Es-tu créatif (ve) dans ta vie de tous les jours ?	<i>oui</i>	<i>non</i>

Activité socio-culturelle :

Es-tu actif (ve) dans une association ?	<i>oui</i>	<i>non</i>
Si oui la ou lesquelles ? :		
Degré d'implication	<i>Excellent</i>	<i>Bon</i>
Pratiques-tu des jeux de société (échecs, ludothèque ...)	<i>oui</i>	<i>non</i>
Si oui, le ou lesquels ? : <i>jeux de stratégie, triomino ...</i>		
Degré d'implication	<i>Excellent</i>	<i>Bon</i>

3/ Autonomie scolaire

Activité intellectuelle :

Aimes-tu apprendre de nouvelles choses ?	<i>oui</i>	<i>non</i>
As-tu des difficultés à te décider ?	<i>oui</i>	<i>non</i>

Es-tu naturellement curieux (se) ?	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>	
Pour te sentir bien, as-tu besoin de stimulation intellectuelle ?	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>	
Es-tu plutôt passif ?	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>	
Es-tu désinvesti sur le plan scolaire ?	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>	
Recherches-tu des informations complémentaires à la maison (culturelles, sociales ou scientifiques) ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>
Si oui, par quel biais ?				
· Echanges avec l'adulte	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>	
· Livres	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>	
· Nouvelles technologies	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>	
Aimes-tu analyser les situations ?	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>	
Es-tu très intuitif (ve), tes choix sont-ils rapides, parfois impulsifs ?	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>	

Organisation de ton travail :

Sais-tu gérer désormais ton temps de travail et ton temps de loisirs ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>	
Es-tu plus efficace dans l'urgence ?	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>		
Es-tu souvent stressé (e) ou bloqué (e) par la quantité de travail à effectuer ?	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>		
Travailles-tu de préférence tard le soir ?	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>		
Travailles-tu de préférence seul (e) ?	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>		
Préfères-tu travailler en groupe ?	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>		
Privilégies-tu les projets (TP, exposé ...) aux cours ?	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>		
Acceptes-tu de l'aide ou des conseils facilement ?	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>		
Gères-tu ton espace de travail (lieu, ambiance, travaille en groupe)	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>		
Mets-tu en place tes propres méthodes de travail ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>	<i>nsp</i>
Sais-tu organiser ton temps de travail ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>	<i>nsp</i>
Utilises-tu ton ordinateur en tant qu'outil de travail ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>	<i>nsp</i>
Es-tu désordonné (e) ?	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>		
Si oui, penses-tu être organisé (e) dans ton désordre ?	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>		

Relation avec tes enseignants :

Vas-tu en général au-devant de tes enseignants ? (je comprends dans le sens d'aller les voir)	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>
Respectes-tu la différence chez ton enseignant ?	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>	
Tes parents doivent-ils intervenir auprès de tes enseignants ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>
Emets-tu des propos négatifs sur tes enseignants ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>
Si le cours n'est pas conforme à tes besoins, en recherches-tu un autre ailleurs (net, livre, amis) ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>

Acceptation de tes résultats :

Considères-tu la « Note » comme ton salaire ?	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
Tes résultats sont-ils une source de stress pour toi ?	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>

Les bons résultats scolaires sont-ils prépondérants dans la relation que tu as avec tes parents ? *oui non nsp*

Si la note ne te satisfait pas, cherches-tu à comprendre les causes de cette note ?

Jamais Parfois Fréquemment Très souvent
Si oui, quelle est l'origine du problème selon toi :

· Cours mal appris *oui non nsp*
· Cours mal compris *oui non nsp*
· Hors-sujet *oui non nsp*
· Non compréhension de la consigne *oui non nsp*
· Stress et précipitation (ex. erreurs de calcul ...)
· Non-respect des méthodes attendues *oui non nsp*

Selon toi un mauvais résultat est dû à :

· Cours mal appris *oui non nsp*
· Cours mal compris *oui non nsp*
· Hors-sujet *oui non nsp*
· Non compréhension de la consigne *oui non nsp*
· Stress et précipitation (ex. erreurs de calcul ...)
· Non-respect des méthodes attendues *oui non nsp*

Mets-tu en place de nouveaux moyens pour améliorer tes résultats ?

Jamais Parfois Fréquemment Très souvent

Es-tu toujours facilement abattu par tes résultats ?

Jamais Parfois Fréquemment Très souvent

Rejettes-tu ta déception du résultat sur l'enseignant ou le système scolaire?

Jamais Parfois Fréquemment Très souvent

Orientation :

Te projettes-tu dans le futur (métier) ? *oui non nsp*
Vis-tu plutôt au présent ? *oui non nsp*
Es-tu satisfait (e) de ton orientation scolaire ? *oui non nsp*
Es-tu compétitif (ve) vis-à-vis de tes pairs ? *oui non nsp*
Privilégies-tu les métiers d'argent ? *oui non nsp*
Favoriserais-tu le travail en équipe dans ton orientation ? *oui non nsp*
Favoriserais-tu l'humanitaire dans ton orientation ? *oui non nsp*
Vises-tu les « meilleures » sections ? *oui non nsp*

4/ Relations parents-enfants

Respectes-tu les règles de vie établies par tes parents ? *oui non nsp*

Parmi les qualités suivantes, lesquelles sont les plus importantes pour toi ? :

· Politesse *oui non nsp*
· Ambition *oui non nsp*
· Générosité *oui non nsp*
· Curiosité d'esprit *oui non nsp*
· Travail *oui non nsp*
· Efficacité *oui non nsp*
· Respect des autres *oui non nsp*
· Obéissance *oui non nsp*

· Honnêteté	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
· Indépendance	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
· Persévérance	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>

Parmi les principes éducatifs suivants lesquels te paraissent vraiment essentiels :

· Faire confiance	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
· Récompenser	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
· Favoriser le dialogue	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
· Punir	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
· Donner l'exemple	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
· Encadrer avec souplesse	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
· Avoir une discipline stricte	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
· Laisser beaucoup de liberté	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
· S'adapter à chaque enfant	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
· Surveiller ce qu'il fait	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
· Responsabiliser	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
· Préserver des mauvaises fréquentations	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>

Comment comprends-tu la notion de jugement ?

· Porter un regard critique sur l'Autre	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
· Etre capable de formuler une pensée précise sur un sujet particulier	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
· Développer ses capacités intellectuelles	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
· Evaluer et/ou punir	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
· Exprimer ses opinions	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
· Porter un regard critique sur le monde	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>

Le Profil Pédagogique a-t-il fait évoluer ta connaissance de ton fonctionnement personnel ?

oui non nsp

Si oui, parmi les termes suivants, le ou lesquels caractériseraient au mieux ton expérience de la Gestion Mentale ?

· Eclairage	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
· Compréhension	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
· Accompagnement	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
· Orientation	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
· Pédagogie scolaire	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
· Connaissance de Soi	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
· Connaissance de l'Autre	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
· Respect de l'Autre	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
· Autres : <i>boost de motivation ;)</i>			

Si oui, comment qualifierais-tu cette découverte de soi ?

Excellente Bonne Moyenne Mauvaise Fluctuante nsp

Encore merci pour ta participation !

J'espère que mes réponses vous sauront utiles ! :D Encore merci, merci, merci pour tout ce que vous avez fait pour moi !

Cas 7 – Alizée

- Protocole de synthèse – Cas 7 – carnet de bord
- Enquête Parents – Cas 7 – Alizée
- Enquête Adolescent – Cas 7 – Alizée
- Test QI – Cas 7 WISC4

Dominante du cas surlignée

Complément d'informations : fille, âgée de 17 ans – Classe de terminale ES – Etablissement privé, Saint Germain en Laye (78) – Bilingue espagnol – Désir mieux se connaître intellectuellement. Elle s'interroge sur son orientation post bac, et consulte pour faire un choix adapté à sa personnalité (elle hésite entre le commerce, le journalisme, une école ou une licence etc.). Elle n'est pas satisfaite également par ses résultats scolaires qui ne correspondent pas au travail fourni à la maison. Elle s'ennuie souvent à l'école car une fois qu'elle a compris, elle aimerait passer à autre chose (« je n'ai plus rien à apprendre »).

C'est une jeune très active : sur le plan sportif, elle aime le handball, le basket, le badminton. Elle adore la danse (danse classique, modern jazz, flamenco, rock et salsa) et fait régulièrement du roller. Elle pratique aussi l'équitation. Sur le plan artistique : elle fait du théâtre et dessine. Elle aime les jeux internet. Très grande lectrice, elle privilégie la science-fiction et les livres fantastiques aux autres types de roman.

Perception (PER)	Visuelle (Vis) associée	Auditive (Av) / Verbale (Ve)	Tactile (Tac) Se pense hyperactive
---------------------	--------------------------------	---------------------------------	---

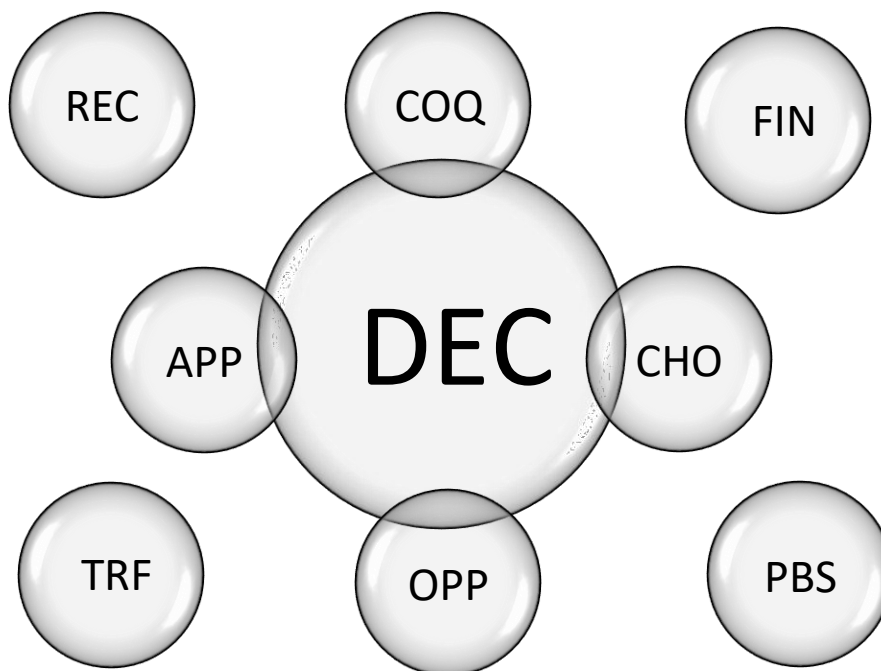
Paramètres (P) : P1 (concret) P2 (symbolique) P3 (logique) P4 (imaginaire)			
<u>P1 mouvement + visuel</u> Rythmes, ressenti, geste avec visuel au final	<u>P2 mouvement + visuel</u> au final en puzzle. Dessin en tâches de couleurs. Forme des lettres en minuscules écriture scripte	<u>P3 mouvement + visuel</u> Des formes (règles de grammaire à manipuler) et des colonnes (si calcul mathématiques) => listes verbalisées	<u>P4 verbal</u> Nombreuses hypothèses. Dessin visuel final en étapes. Imagine sans cesse son futur (chercheur, écrivain, peintre, compositeur)
Habitudes évocatives (H)- Dominante : P2 sur P4			
Evocation simple (EvS) : P1 ou P2		Evocation complexe (EvC) : P3 ou P4	
1 ^{ère} personne (1p)		3^{ème} personne (3p)	

Lieu de sens (L)	Espace (E)	Mouvement (M)	Temps (T)
Simultanéité (Sim)		Successivité (Suc)	

Gestes Mentaux (G)				
Attention (A)	Mémoire (M)	Compréhension (C)	Réflexion (R)	Imagination créatrice (I)
Dominante				
Apprentissage : AMC ou ACM			Réutilisation : R ou I	

Projets de sens (PS)		
Applicant (APP)/ Expliquant (EXP)	Conquérant (COQ)/ Témoin (TEM)	Inventeur (INV)/ Découvreur (DEC)
Opposant (OPP)/ Composant (CMT)	Finalité (FIN)/Moyens (MOY)	Problématiser (PBS)/ Argumentateur (ARG)
Avec les autres (AUT)/ Après des choses (CHO)	Compétiteur (CMP)/ Recordman (REC)	Reproducteur (REP)/ Transformateur (TRF)

Structure de Projets de Sens (SPS)



Carnet de bord de suivi (établi à l'issue du Profil Pédagogique) :

- **04.12.12** : DP => approche Appliquante + gestion de la Finalité => besoin d'efficacité rapidement. Choix d'axer le suivi pour ces raisons en Méthodologie en premier lieu sur des séances rapprochées. Méthodologie : technique générale de l'introduction sur les sujets d'analyse et les sujets de synthèse de documents. Technique de rédaction d'une conclusion adaptée au type de sujets. Utilisation de schémas de *mapping* (P2 Mvt + Vis). Recherche d'efficacité méthodologique => recettes et acronymes.
- **07.12.12** : analyse du geste de Réflexion dans le cadre d'une évaluation => conscientisation par DP des étapes nécessaires à respecter. Gestion du tri logique de l'information par un schéma de classification (P3 Mvt + Vis). Orientation qui va vers le projet de sens Auprès des choses (livres et importance du savoir). Méthodologie : schéma de synthèse sur la préparation à un examen : 1. Mise en Conquérant (pédagogie active, recherche d'annales sur internet), 2. Techniques de rédaction des plans analytique et de synthèse 3. Gestion de la Finalité (/objectif de la note et gestion du stress ie. Techniques de mise en route et de construction rédactionnelle/sujet), différentes structures de plans étudiées.
- **17.12.12** : Méthodologie : structure de l'argument. Technique du IEC (Idée, Exemple, Conclusion) => en acronyme. A appliquer en évaluation dans le cadre de l'argumentation raisonnée.
- **21.12.12** : DP pour se positionner sur sa structure globale de projets de sens (schéma) pour mieux se comprendre dans son fonctionnement intellectuel. Méthodologie : Application de l'analyse de document => acronyme NOBIC (Nature, Origine, But, Intérêt, Connaissances) en schéma (P2 Mvt/Vis + Appliquant), technique du corpus de document.
- **15.01.13** : 9/20 en philosophie => déçue par son résultat, impact son besoin de Finalité positive et de performance (Recordman), conscientisation par un DP => Méthodologie : analyse intra de la copie (problème d'approfondissement au niveau des arguments => ajustement de la méthode du IEC).
+ séance d'orientation en lien avec son Profil Pédagogique. Reprise du Profil en DP pour une validation et une confrontation avec ses options : types de structure (faculté ou école) /projet de sens Auprès des choses (elle n'aime pas particulièrement le travail de groupe, et peut gérer les autres si peu nombreux). Elle ne souhaite pas particulièrement avoir un travail de « bureau » car besoin de bouger (PER Tac), ni un métier ennuyeux parce que répétitif, type « compta » (à l'opposé du Transformateur + P4 qui favorise l'imaginaire). Elle a également besoin de se projeter dans le long terme (Finalité + Problématiser) => descriptif sur 5 ans des différentes structures avec les passerelles possibles dans le cadre du cursus LMD. Elle retient comme option les métiers du livre et le journalisme (CELSA, CFJ) d'une part, et d'autre part une école de commerce en prépa intégrée, avec droit social et ressources humaines.

QUESTIONNAIRE

Nom et prénoms de votre enfant : Cas 7

Sexe¹ : F **MF**

Age : 19

Nationalité : française

Etablissement scolaire actuel (nom et adresse) : ICADE ESPAGNE

Classe actuelle : 1^{ère} année de faculté

Option(s) particulière(s) :

oui non

Si oui, la ou lesquelles ?

Noms et adresses des parents

Nom du père : XXXX

Adresse du père : 78240 Aigremont

Nom de la mère : XXXX

Adresse de la mère (si différente) :

Situation matrimoniale : ***Vie maritale***

Nombre d'enfants : 3

Profession du père : libérale

Nationalité du père : Française

Profession de la mère : libérale

Nationalité de la mère : française par naturalisation (née Péruvienne)

¹ Veuillez, s'il y a lieu, surligner vos réponses tout au long de ce questionnaire.

I/ ELEMENTS DE BIOGRAPHIE

1/ Enfance et adolescence

Date de naissance : 16 février 1995

Lieu de naissance : Nogent sur Marne

Naissance prématurée

oui non nsp²

Rang dans la fratrie : 2

Age de la marche :

en avance

normal

en retard

nsp

Age de la parole (1^{ère} phrase simple)

en avance

normal

en retard

nsp

Latéralité

droitier

gaucher

latéralité mal établie

² nsp : ne sait pas

Environnement familial :

Votre environnement familial a plutôt privilégié :

· l'épanouissement personnel ?

oui

non

nsp

· la réussite scolaire ?

oui

non

nsp

· l'adaptation à des conventions ?

oui

non

nsp

Parcours scolaire :

Nom et ville de l'école primaire : Aigremont

En primaire, ses résultats scolaires étaient-ils :

Excellents Bons Moyens Mauvais Echec scolaire

Nom et ville du collège : IND St Germain en Laye
 Au collège, ses résultats scolaires étaient-ils :

Excellents Bons Moyens Mauvais Echec scolaire

Nom et ville du lycée : IND St Germain en Laye Au lycée, ses résultats scolaires sont-ils :

Excellents Bons Moyens Mauvais Echec scolaire

A-t-il (elle) sauté une ou des classes ? *oui non*
 Si oui, la ou lesquelles ?

A-t-il (elle) redoublé une ou des classes ? *oui non*
 Si oui, la ou lesquelles ? troisième année de maternelle

Est-il (elle) un (une) élève : *Travailleur Bachoteur Dilettante nsp*
 A partir de quelle classe a-t-il (elle) du fournir un effort de travail ? :
aucune

Considérez-vous que son environnement scolaire a été adapté à son mode d'apprentissage ?
oui non nsp
 Qu'il a été suffisamment épanouissant ? *oui non nsp*

Troubles possibles au cours de son enfance et de son adolescence, confirmés par un professionnel :

- 1.**
- Existence de difficultés en psychomotricité :** *oui non nsp*
 Si oui, type de difficultés :
- Hyperactivité avec ou sans troubles de l'attention (TDAH) ? *oui non nsp*
 - Trouble de l'attention sans hyperactivité (enfant dans la lune, difficultés de concentration gênantes) ? *oui non nsp*
 Si oui, a-t-il (elle) pris un traitement : *oui non*
 Si oui, lequel ? :
 - Dyspraxie *oui non nsp*
 - Problème de motricité fine, d'écriture ? *oui non nsp*
 - Autre (par exemple troubles de l'équilibre, maladresse): *oui non nsp*

Dans le cas de difficultés en psychomotricité durant l'enfance ou l'adolescence :
 A-t-il (elle) été suivi (e) par un/une psychomotricien (e) ? *oui non*
 Si oui, à quel âge ?

- 2.**
- Existence de difficultés relevant de l'orthophonie** *oui non nsp*
 Si oui, type de difficultés :
- Dyslexie *oui non nsp*
 - Dysorthographe *oui non nsp*
 - Dyscalculie *oui non nsp*
 - Dysgraphie *oui non nsp*
 - Dysphasie *oui non nsp*
 - Retard de parole *oui non nsp*
 - Bégaiement *oui non nsp*
 - Tics de langage *oui non nsp*

Dans le cas de difficultés en orthophonie durant l'enfance ou l'adolescence :
 A-t-il (elle) été suivi (e) par un/une orthophoniste ? *oui non*

Si oui, à quel âge ?

3.

Existence de troubles du sommeil

Durant l'enfance :	<u>Jamais</u>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Toutes les nuits</i>
A l'adolescence :	<i>Jamais</i>	<u>Parfois</u>	<i>Fréquemment</i>	<i>Toutes les nuits</i>

4.

Existence de troubles de l'alimentation

Durant l'enfance :		<i>oui</i>	<u>non</u>	<i>nsp</i>
--------------------	--	-------------------	-------------------	-------------------

A l'adolescence :

- | | | | |
|--------------------------------------|-------------------|-------------------|-------------------|
| - Période d'anorexie mentale ? | <i>oui</i> | <u>non</u> | <i>nsp</i> |
| - Période de boulimie ? | <i>oui</i> | <u>non</u> | <i>nsp</i> |
| - Périodes de grignotages importants | <i>oui</i> | <u>non</u> | <i>nsp</i> |

Si problèmes alimentaires à l'adolescence, pensez-vous qu'ils étaient réactionnels à un contexte particulier ?

	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
--	-------------------	-------------------	-------------------

Si oui, lequel :

- | | | | |
|-------------------------------|-------------------|-------------------|-------------------|
| - Dans le contexte familial ? | <i>oui</i> | <i>non</i> | <i>nsp</i> |
| - A l'école ? | <i>oui</i> | <i>non</i> | <i>nsp</i> |
| - Dans d'autres contextes | <i>oui</i> | <i>non</i> | <i>nsp</i> |

5.

Existence de difficultés psychologiques

Par difficultés psychologiques, nous comprenons des difficultés et des « symptômes » ayant duré plusieurs semaines ou chroniques, suffisamment intenses pour provoquer une gêne dans le fonctionnement au quotidien et pouvant avoir été à l'origine d'une demande de soins.

A-t-il (elle) présenté des **troubles du comportement** (colères, agressivité, rejet des contraintes) ?

	<u>Jamais</u>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>
--	----------------------	-----------------------	---------------------------	----------------------------

Ces troubles s'exprimaient :

- | | | | |
|-------------------------------|-------------------|-------------------|-------------------|
| - Dans le contexte familial ? | <i>oui</i> | <i>non</i> | <i>nsp</i> |
| - A l'école ? | <i>oui</i> | <i>non</i> | <i>nsp</i> |
| - Dans d'autres contextes | <i>oui</i> | <i>non</i> | <i>nsp</i> |

Diriez-vous qu'il (elle) a été un **enfant anxieux** ?

	<u>Jamais</u>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>
--	----------------------	-----------------------	---------------------------	----------------------------

Si oui, cette anxiété concernait :

- | | | | |
|---------------------------------------|-------------------|-------------------|-------------------|
| - Les performances scolaires | <i>oui</i> | <i>non</i> | <i>nsp</i> |
| - D'autres domaines (sports, loisirs) | <i>oui</i> | <i>non</i> | <i>nsp</i> |
| - Les relations avec les pairs | <i>oui</i> | <i>non</i> | <i>nsp</i> |
| - Les relations avec les adultes | <i>oui</i> | <i>non</i> | <i>nsp</i> |
| - Les situations nouvelles/inconnues | <i>oui</i> | <i>non</i> | <i>nsp</i> |

A-t-il (elle) eu des peurs particulières, des phobies

	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
--	-------------------	-------------------	-------------------

Si oui lesquelles : non

A-t-il (elle) présenté (e), de manière continue, ou par périodes, des **symptômes obsessionnels** (TOC**) ?

Jamais Parfois Fréquemment Continuellement

Pouvez-vous préciser les sujets d'obsessions ? :

***TOC : Trouble obsessionnel compulsif. Il s'agit de pensées intrusives ou obsessions qui engendrent de l'inconfort, de l'inquiétude, de l'appréhension ou de la peur ; ainsi que des comportements répétés et ritualisés : les compulsions. Ces dernières ont pour effet de diminuer l'anxiété ou de soulager une tension. (ex. lavage exagéré des mains ...)*

A-t-il (elle) présenté un ou des **épisodes dépressifs***** durant l'enfance ou l'adolescence ?

	<u>oui</u>	non	nsp
Si oui, à quel âge ? 12/13			
Quel(s) en étaient les éventuels événements déclenchants ?			
- Problème scolaire ?	<u>oui</u>	<u>non</u>	nsp
- Problème familial ?	<u>oui</u>	<u>non</u>	nsp
- Problème d'isolement relationnel, d'incompréhension ?	<u>oui</u>	non	nsp
- Changement de lieu ou de cadre de vie ?	<u>oui</u>	<u>non</u>	nsp
- Autres :			

****La dépression de l'enfant ou de l'adolescent s'exprime par une tristesse, une perte de plaisir et de motivation, une fatigue, un repli qui durent plus de quinze jours. Elle peut aussi se traduire par des réactions émotionnelles disproportionnées, des colères, une chute isolée des résultats scolaires, des symptômes anxieux, etc. Elle est, chez l'enfant et l'adolescent, presque toujours réactionnelle à des perturbations de l'environnement.*

A-t-il (elle) vécu des situations de rejet de la part de ses pairs du type **victimisation** verbale et/ou physique ?

	<u>oui</u>	non	nsp
--	-------------------	------------	------------

Si oui, à quel âge ? 12/13
 Dans quel cadre ? jalousie des filles

Dans le cas de difficultés psychologiques durant l'enfance ou l'adolescence :

A-t-il (elle) été suivi (e) : par un psychologue	<u>oui</u>	non
par un psychiatre	<u>oui</u>	non
autre	<u>oui</u>	non

Si oui, à quel âge :

2/ Test de OI de votre enfant

Si cela vous est possible, pouvez-vous transmettre en pièce jointe la totalité du test ?

Quel était l'âge de votre enfant lorsque le test de QI a été effectué? :16

Le psychologue qui lui a fait passer le test a-t-il confirmé cliniquement l'hypothèse du HPI ?

	<u>oui</u>	non
--	-------------------	------------

Résultats du test :

Si **WISC 3*** : QITotal : QIV : QIP :

Si **WISC 4****: QITotal : ICV : IRP : IMT : IVT :

**QIT : Quotient Intellectuel Total ; QIV : Quotient Intellectuel verbal ; QIP : Quotient Intellectuel Perceptif*

***ICV : Indice de Compréhension Verbale ; IRP : Indice de raisonnement perceptif ;*

IMT : Indice de Mémoire de Travail ; IVT : Indice de Vitesse de Traitement

Le **QI Total** à l'issue du test a-t-il été : *Homogène* *Hétérogène* *nsp*

Circonstances ayant motivé la passation du test de QI :

Test de QI effectué :

- Devant une suspicion de précocité, en vue d'un saut de classe : *oui* *non* *nsp*
- A cause d'un échec scolaire : *oui* *non* *nsp*
- En vue d'une orientation scolaire : *oui* *non* *nsp*
- A cause de difficultés de psychomotricité : *oui* *non* *nsp*

En lien avec un bilan orthophonique : *oui* *non* *nsp*

· A cause de problèmes psychologiques : *oui* *non* *nsp*

· Parce qu'un membre de la fratrie a été détecté à Haut Potentiel *oui* *non* *nsp*

II/ PROFIL PEDAGOGIQUE

1/ Processus intellectuels

Perception* :

**En perception l'individu est en rapport avec l'objet et utilise un de ses 5 sens comme vecteur pour s'approprier mentalement cet objet perçu.*

Quelle est la dominante perceptive de votre enfant ?

Auditive/Verbale *Mouvement* *Visuelle* *nsp*

Sait-il (elle) la gérer de façon efficace ? *oui* *non* *nsp*

Evocation mentale :**

***L'évocation est un « souvenir » mental hors présence de l'objet initialement perçu. En langage plus général, il s'agit de l'activité de penser.*

Quelle est la dominante évocative de votre enfant ?

Auditive/Verbale *Mouvement* *Visuelle* *nsp*

Utilise-t-il (elle) des outils de travail adaptés à cette dominante (ex. logiciel de mapping) ? *oui* *non* *nsp*

Privilégie-t-il (elle) son imaginaire au niveau des raisonnements plus complexes ? *oui* *non* *nsp*

Est-il (elle) particulièrement logique au niveau de ses raisonnements ? *oui* *non* *nsp*

Est-il (elle) particulièrement logique au niveau de ses raisonnements ? *oui* *non* *nsp*

Apprentissages et réutilisation :

Peut-il (elle) faire plusieurs choses à la fois sans que cela nuise à la qualité de sa production écrite ou orale ? *oui* *non* *nsp*

Est-il (elle) très précis (e) et complet (e) dans sa description des objets observés ? *oui* *non* *nsp*

Avez-vous l'impression qu'il est trop rapide lorsqu'il s'approprie un objet mentalement ? *oui* *non* *nsp*

Selon vous, a-t-il (elle) une bonne mémoire ? *oui* *non* *nsp*

Comment gère-t-il (elle) sa mémorisation ? *oui* *non* *nsp*

- Par cœur *oui* *non* *nsp*

- Schématisation visuelle	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
Enregistrement audio	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
Avez-vous observé une volonté de réutiliser ses acquis mémorisés ?	<i>oui</i>	<i>non</i>	<u><i>nsp</i></u>
A-t-il (elle) des difficultés de compréhension dans le système scolaire ?	<i>oui</i>	<u><i>non</i></u>	<i>nsp</i>
Vous demande-t-il (elle) de l'aide dans ce domaine en cas de non-compréhension ?	<i>oui</i>	<u><i>non</i></u>	<i>nsp</i>
Si oui, de quel type est sa demande ? :			
- Souhaite-il (elle) avoir la méthode à respecter en 1 ^{er}	<i>oui</i>	<u><i>non</i></u>	<i>nsp</i>
- Souhaite-il (elle) que vous lui définissiez les mots de la consigne qu'il (elle) ne comprend pas ?	<i>oui</i>	<u><i>non</i></u>	<i>nsp</i>
- Recherche-t-il (elle) l'origine de la règle ou de la formule pour en comprendre l'usage dans l'exercice ?	<u><i>oui</i></u>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
- A-t-il (elle) besoin de références déjà existantes, de déjà vu pour comprendre ?	<i>oui</i>	<i>non</i>	<u><i>nsp</i></u>
- Devez-vous solutionner ses erreurs de compréhension en 1 ^{er} ?	<i>oui</i>	<u><i>non</i></u>	<i>nsp</i>
Avez-vous l'impression qu'il (elle) ne comprend pas toujours les règles ou les consignes ?	<i>oui</i>	<u><i>non</i></u>	<i>nsp</i>
A-t-il (elle) tendance à se mécaniser (par cœur ou systématisation de la procédure) s'il (elle) ne comprend pas une règle ?	<i>oui</i>	<u><i>non</i></u>	<i>nsp</i>
Rencontre-t-il (elle) des difficultés de rédaction ?	<i>oui</i>	<u><i>non</i></u>	<i>nsp</i>
Ses enseignants relèvent-ils des problèmes de méthode en général ?	<i>oui</i>	<u><i>non</i></u>	<i>nsp</i>
A-t-il (elle) du mal à raisonner dans ses copies bien qu'il (elle) ait compris ?	<i>oui</i>	<u><i>non</i></u>	<i>nsp</i>
A-t-il (elle) du mal à organiser ses idées dans une copie ?	<i>oui</i>	<u><i>non</i></u>	<i>nsp</i>
A-t-il (elle) des difficultés pour développer sa pensée bien que le résultat soit juste ?	<i>oui</i>	<u><i>non</i></u>	<i>nsp</i>
En général, ses raisonnements sont-ils très originaux ?	<i>oui</i>	<u><i>non</i></u>	<i>nsp</i>
A-t-il (elle) beaucoup d'humour ?	<i>oui</i>	<u><i>non</i></u>	<i>nsp</i>
A-t-il (elle) tendance à utiliser une formule ou une règle juste mais pas en rapport avec celle du chapitre étudié ?	<i>oui</i>	<u><i>non</i></u>	<i>nsp</i>
Lui est-il souvent reproché d'être « hors sujet », de mettre dans ses copies des connaissances justes mais sans rapport avec le sujet ?	<i>oui</i>	<u><i>non</i></u>	<i>nsp</i>
Lui arrive-t-il (elle) d'être confus (e) dans ses propos ?	<i>oui</i>	<u><i>non</i></u>	<i>nsp</i>
Lui arrive-t-il d'avoir du mal à se limiter dans ses connaissances pour répondre à une question précise ?	<i>oui</i>	<u><i>non</i></u>	<i>nsp</i>
Préfère-t-il (elle) travailler sur un projet personnel ?	<u><i>oui</i></u>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
Est-il (elle) plus impliqué (e) si le sujet est libre ?	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
Recherche-t-il (elle) l'originalité ou la nouveauté dans ses productions ?	<i>oui</i>	<u><i>non</i></u>	<i>nsp</i>

2/ Sens et motivation

Lorsqu'il (elle) est confronté (e) à une règle (grammaire, mathématiques ...), du vocabulaire, en recherche-t-il (elle) l'origine ou l'étymologie ?

Jamais *Parfois* *Fréquemment* *Très souvent*

Est-il (elle) plutôt intéressé (e) par l'usage de la règle, sa manipulation ou son fonctionnement dans un exercice ?

	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>
Préfère-t-il (elle) avoir un cours très structuré ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<u><i>Fréquemment</i></u>	<i>Très souvent</i>
	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<u><i>Fréquemment</i></u>	<i>Très souvent</i>
S'intéresse-t-il (elle) plus particulièrement aux causes des phénomènes observés ou des événements ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<u><i>Fréquemment</i></u>	<i>Très souvent</i>
Préfère-t-il (elle) faire des exercices en 1 ^{er} avant d'apprendre une règle ou une leçon ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<u><i>Fréquemment</i></u>	<i>Très souvent</i>
A-t-il (elle) besoin de ficher ou schématiser son cours pour l'apprendre ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<u><i>Très souvent</i></u>
Se contente-t-il (elle) d'apprendre ses leçons ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<u><i>Fréquemment</i></u>	<i>Très souvent</i>
Fait-il (elle) beaucoup d'exercices supplémentaires pour s'entraîner ?	<u><i>Jamais</i></u>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>
Dans une activité orale, intervient-il (elle) systématiquement ?	<u><i>Jamais</i></u>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>
Accepte-t-il (elle) aisément d'être aidé (e) ?	<i>Jamais</i>	<u><i>Parfois</i></u>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>
Depuis qu'il (elle) est petit (e), est-il (elle) très observateur (trice) des autres ou des événements, sans forcément interagir ?	<i>Jamais</i>	<u><i>Parfois</i></u>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>
A-t-il (elle) en général besoin de se comparer aux autres ?	<u><i>Jamais</i></u>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>
Favorise-t-il (elle) dans ses activités le rang plus que le score ?	<u><i>Jamais</i></u>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>
Se met-il (elle) seul (e) une pression pour améliorer ses résultats et progresser ?	<u><i>Jamais</i></u>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>
Est-il (elle) sans cesse, quel que soit son activité, à vouloir réaliser quelque chose d'inhabituel, d'original ?	<u><i>Jamais</i></u>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>
Cherche-t-il (elle) à élaborer des théories sur tout ce qui l'interpelle ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<u><i>Fréquemment</i></u>	<i>Très souvent</i>
Se projette-t-il (elle) dans un avenir possible ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>
Est-il (elle) intuitif (ve) dans ses productions, allant droit au résultat ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<u><i>Fréquemment</i></u>	<i>Très souvent</i>
Ne se motive-t-il (elle) que lorsqu'il (elle) envisage un objectif particulier ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<u><i>Très souvent</i></u>
A-t-il (elle) du mal à prendre une décision ?	<i>Jamais</i>	<u><i>Parfois</i></u>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>
Refera-t-il (elle) un devoir perdu ou égaré ?	<u><i>Jamais</i></u>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>
N'est-il (elle) efficace que dans l'urgence ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<u><i>Fréquemment</i></u>	<i>Très souvent</i>
Le « stress » est-il envahissant, réduisant ses capacités ?	<u><i>Jamais</i></u>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>
En général, ses raisonnements se construisent-ils sur les détails ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<u><i>Fréquemment</i></u>	<i>Très souvent</i>
Apprend-t-il (elle) de ses erreurs ou de celles des autres ?	<i>Jamais</i>	<u><i>Parfois</i></u>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>
Favorise-t-il (elle) le tri par élimination pour arriver à une solution ?	<i>Jamais</i>	<u><i>Parfois</i></u>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>

En général, privilégie-t-il (elle) les associations d'idées pour développer sa pensée ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i><u>Très souvent</u></i>
Est-il (elle) plutôt critique sur lui (elle)-même et sur les autres ?	<i>Jamais</i>	<i><u>Parfois</u></i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>
Son raisonnement se construit-il progressivement, en étapes successives ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i><u>Très souvent</u></i>
Depuis son enfance, s'intéresse-t-il plutôt à la manipulation d'objets ?	<i>Jamais</i>	<i><u>Parfois</u></i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>
Est-il (elle) curieux (se) du comportement humain ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i><u>Très souvent</u></i>
A-t-il (elle) besoin de vous ou des autres pour apprendre une leçon ?	<i><u>Jamais</u></i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>
Travaille-t-il (elle) de préférence « au milieu du salon » ?	<i><u>Jamais</u></i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>
A-t-il (elle) besoin de solitude ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i><u>Très souvent</u></i>
Est-ce un enfant indépendant qui apprend seul dans un livre ou sur le net ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i><u>Très souvent</u></i>
Recherche-t-il (elle) le dialogue avec l'Autre, les rencontres le (la) motivent-il (elle) ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i><u>Très souvent</u></i>
Dans sa vie de tous les jours, respecte-il (elle) les consignes à la lettre ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i><u>Fréquemment</u></i>	<i>Très souvent</i>
Fait-il (elle) souvent du hors-sujet sur une consigne alors que sa production reste de qualité ?	<i><u>Jamais</u></i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>
A-t-il (elle) tendance à exagérer, ou à améliorer la réalité dans ses propos ?	<i><u>Jamais</u></i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>
Est-il (elle) rigoureux (se) dans ses productions ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i><u>Très souvent</u></i>
Privilégie-t-il (elle) le débat pour avoir le dernier mot avec vous et ses amis ?	<i><u>Jamais</u></i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>
Aime-t-il (elle) faire des hypothèses sur ce qui pourrait-être ?	<i>Jamais</i>	<i><u>Parfois</u></i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>

III/ VOTRE ENFANT AUJOURD'HUI

1/ Comportement général et social

Personnalité :

Comment définiriez-vous globalement son tempérament aujourd'hui ?

· Extraverti	<i><u>oui</u></i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
· Introverti	<i>oui</i>	<i><u>non</u></i>	<i>nsp</i>
Sur le plan émotionnel, est-il (elle) aujourd'hui plutôt :			
· Hypersensible	<i><u>oui</u></i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
· Normalement sensible	<i>oui</i>	<i><u>non</u></i>	<i>nsp</i>
· Moins sensible que la moyenne	<i>oui</i>	<i><u>non</u></i>	<i>nsp</i>
Sur le plan affectif, pensez-vous qu'il (elle) est épanoui (e) ?	<i>oui</i>	<i><u>non</u></i>	<i>nsp</i>

Sait-il (elle) exprimer ses besoins affectifs ?	<i>oui</i>	<u><i>non</i></u>	<i>nsp</i>
A-t-il (elle) une bonne estime de soi ?			
	<i>Excellente</i>	<i>bonne</i>	<u><i>moyenne</i></u>
	<i>mauvaise</i>	<i>fluctuante</i>	<i>nsp</i>
Si mauvaise, son entourage scolaire et/ou ses pairs en ont-t-ils conscience ?	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
A-t-il (elle) besoin d'être aimé(e) ?	<u><i>oui</i></u>	<i>non</i>	<i>nsp</i>

Socialisation :

Dans son rapport aux autres, est-il (elle) aujourd'hui touché (e) par leurs problèmes ?	<i>oui</i>	<u><i>non</i></u>	<i>nsp</i>
Montre-t-il (elle) une forte empathie* vis-à-vis de l'Autre ?	<i>oui</i>	<u><i>non</i></u>	<i>nsp</i>
A-t-il (elle) de bonnes capacités relationnelles ?	<i>oui</i>	<u><i>non</i></u>	<i>nsp</i>
A votre avis, a-t-il (elle) su faire des choix amicaux qui lui correspondent ?	<i>oui</i>	<u><i>non</i></u>	<i>nsp</i>
Ses amis le (la) connaissent-ils vraiment ?	<i>oui</i>	<u><i>non</i></u>	<i>nsp</i>
A-t-il des difficultés à s'intégrer dans les groupes ?	<u><i>oui</i></u>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
Peut-il (elle) s'intégrer dans un groupe en restant lui (elle)-même ?	<u><i>oui</i></u>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
Se sent-il (elle) en décalage avec les autres ?	<u><i>oui</i></u>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
Est-il (elle) exigeant dans ses relations avec les autres ?	<u><i>oui</i></u>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
A-t-il des amis ?	<i>Aucun</i>	<u><i>Quelques-uns</i></u>	<i>Beaucoup</i>

*L'empathie est une notion désignant la compréhension des [sentiments](#) et des [émotions](#) d'un autre individu. Plus généralement, elle permet de se mettre « à la place de l'autre ».

2/Style de vie

Activité au quotidien :

A-t-il (elle) « plus d'énergie » que la moyenne	<i>oui</i>	<u><i>non</i></u>	<i>nsp</i>
Est-il (elle) plutôt du genre « hyperactif »	<i>oui</i>	<u><i>non</i></u>	<i>nsp</i>
Est-il (elle) plutôt du genre « méditatif »	<u><i>oui</i></u>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
A-t-il (elle) besoin de changements réguliers dans ses activités ?	<u><i>oui</i></u>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
		<i>surtout pas</i>	

Activité physique et hygiène de vie :

Fait-il (elle) du sport régulièrement ?	<i>oui</i>	<u><i>non</i></u>		
Si oui, nombre d'heures par semaine :				
Quel genre de sport fait-il (elle) ? :				
· Sport de fond (course, natation, vélo...)	<i>oui</i>	<i>non</i>		
· Sports à sensations et/ou dangereux	<i>oui</i>	<i>non</i>		
· Sports de jeu (ex. tennis), ou d'équipe	<i>oui</i>	<i>non</i>		
· Arts martiaux (escrime, judo, karaté ...)	<i>oui</i>	<i>non</i>		
· Activité sportive de type yoga, tai-chi, chi-qong	<i>oui</i>	<i>non</i>		
Est-il (elle) passionné(e) par un sport ?	<i>oui</i>	<u><i>non</i></u>		
Si oui lequel ? :				
Niveau acquis dans ce sport	<i>Excellent</i>	<i>Bon</i>	<i>Moyen</i>	<i>nsp</i>

Activité créatrice :

Pratique-t-il (elle) une activité artistique ?				<u>oui</u>	<i>non</i>
Si oui, laquelle ?					
Niveau dans l'activité	<u>Excellent</u>	<i>Bon</i>	<i>Moyen</i>		<i>nsp</i>
La pratique-t-il (elle) en autodidacte ?				<u>oui</u>	<i>non</i>
Rédige-t-il (elle) des écrits régulièrement (poèmes, essais, roman...)				<u>oui</u>	<i>non</i>
Invente-t-il (elle) des choses (bricolages, théories inédites, etc) ?				<i>oui</i>	<u><i>non</i></u>
Est-il (elle) créatif (ve) dans la vie de tous les jours ?		<i>oui</i>	<u><i>non</i></u>		<i>nsp</i>

Activité socio-culturelle :

Est-il (elle) actif dans une association ?				<i>oui</i>	<u><i>non</i></u>
Si oui la ou lesquelles ?					
Degré d'implication	<u>Excellent</u>	<i>Bon</i>	<i>Moyen</i>		<i>nsp</i>
Pratique-t-il (elle) des jeux de société (échecs, ludothèque ...) ?		<i>oui</i>	<u><i>non</i></u>		<i>nsp</i>
Si oui, le ou lesquels ?					
Degré d'implication	<u>Excellent</u>	<i>Bon</i>	<i>Moyen</i>		<i>nsp</i>

3/ Autonomie scolaire

Activité intellectuelle :

Aime-t-il (elle) apprendre de nouvelles choses ?		<u>oui</u>	<i>non</i>		<i>nsp</i>
A-t-il (elle) des difficultés à se décider ?		<i>oui</i>	<u><i>non</i></u>		<i>nsp</i>
Est-il (elle) naturellement curieux(se) ?		<u>oui</u>	<i>non</i>		<i>nsp</i>
Pour se sentir bien, a-t-il (elle) besoin de stimulation intellectuelle ?		<u>oui</u>	<i>non</i>		<i>nsp</i>
Est-il (elle) plutôt passif ?		<u>oui</u>	<i>non</i>		<i>nsp</i>
Est-il désinvesti sur le plan scolaire ?		<u>oui</u>	<i>non</i>		<i>nsp</i>
Recherche-t-il (elle) des informations complémentaires à la maison (culturelles, sociales ou scientifiques) ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<u>Très souvent</u>	
Si oui, par quel biais ?					
.					
Echanges avec l'adulte		<u>oui</u>	<i>non</i>		<i>nsp</i>
.					
Livres		<u>oui</u>	<i>non</i>		<i>nsp</i>
.					
Nouvelles technologies		<i>oui</i>	<u><i>non</i></u>		<i>nsp</i>
Favorise-t-il (elle) l'analyse des situations ?		<u>oui</u>	<i>non</i>		<i>nsp</i>
Est-il (elle) très intuitif (ve), ses choix sont-ils rapides, parfois impulsifs ?		<u>Qui</u>	<i>non</i>		<i>nsp</i>

Organisation de son travail :

Sait-il (elle) gérer désormais son temps de travail et son temps de loisirs ?					
	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<u>Très souvent</u>	
Diriez-vous qu'il (elle) est plus efficace dans l'urgence ?		<u>oui</u>	<i>non</i>		<i>nsp</i>
Est-il (elle) stressé (e) par la quantité de travail à effectuer ?		<i>oui</i>	<u><i>non</i></u>		<i>nsp</i>
Travaille-t-il (elle) de préférence tard le soir ?		<u>oui</u>	<i>non</i>		<i>nsp</i>
Travaille-t-il (elle) de préférence seul (e) ?		<u>oui</u>	<i>non</i>		<i>nsp</i>
Travaille-t-il (elle) en groupe ?		<i>oui</i>	<u><i>non</i></u>		<i>nsp</i>
Privilégie-t-il (elle) les projets (TP, exposé ...) aux cours ?		<u>oui</u>	<i>non</i>		<i>nsp</i>
Accepte-t-il (elle) de l'aide ou des conseils facilement ?		<u>oui</u>	<i>non</i>		<i>nsp</i>

Gère-t-il (elle) son espace de travail (lieu, ambiance, travaille en groupe)	<u>oui</u>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
Met-il (elle) en place ses propres méthodes de travail ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>
Sait-il (elle) organiser son temps de travail ?	<u>Très souvent</u>	<i>nsp</i>	
Utilise-t-il (elle) l'ordinateur en tant qu'outil de travail ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>
Est-il (elle) désordonné (e) ?	<u>Très souvent</u>	<i>nsp</i>	
Si désordonné (e), pensez-vous qu'il (elle) puisse être organisé (e) dans son désordre ?	<u>oui</u>	<i>non</i>	<i>nsp</i>

Relation avec ses enseignants :

Favorise-t-il (elle) l'échange, la communication avec ses enseignants en général ?	<u>oui</u>	<u>non</u>	<i>nsp</i>
Respecte-t-il (elle) la différence chez son enseignant ?	<u>oui</u>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
Devez-vous intervenir auprès des enseignants ?	<u>Jamais</u>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>
Emet-il (elle), en général, des propos négatifs sur ses enseignants ?	<i>Très souvent</i>		
Si le cours n'est pas conforme à ses besoins, cherche-t-il (elle) à compenser par lui (elle)-même ?	<i>Jamais</i>	<u>Parfois</u>	<i>Fréquemment</i>
	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<u>Très souvent</u>

Acceptation de ses résultats :

Considère-t-il (elle) la « Note » comme un salaire ?	<i>oui</i>	<u>non</u>	<i>nsp</i>
Ses résultats sont-ils source de stress de sa part ?	<i>oui</i>	<u>non</u>	<i>nsp</i>
Les bons résultats scolaires sont-ils prépondérants dans la relation que vous avez avec votre enfant ?	<i>oui</i>	<u>non</u>	<i>nsp</i>
Si la note ne le (la) satisfait pas, cherche-t-il (elle) à en comprendre la raison ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<u>Fréquemment</u>
Si oui, quelle est l'origine du problème selon lui :	<i>Très souvent</i>		
· Cours mal appris	<u>oui</u>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
· Cours mal compris	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
· Hors-sujet	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
· Non compréhension de la consigne	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
· Stress et précipitation (ex. erreurs de calcul ...)	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
· Non-respect des méthodes attendues	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
Selon vous un mauvais résultat est dû à :			
· Cours mal appris	<u>oui</u>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
· Cours mal compris	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
· Hors-sujet	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
· Non compréhension de la consigne	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
· Stress et précipitation (ex. erreurs de calcul ...)	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
· Non-respect des méthodes attendues	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
Met-il (elle) en place des moyens spécifiques pour chercher à améliorer ses résultats ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<u>Fréquemment</u>
Est-il (elle) facilement abattu par ses résultats ?	<i>Très souvent</i>		
Rejette-t-il (elle) sa déception du résultat sur l'enseignant ?	<u>Jamais</u>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>
	<i>Jamais</i>	<u>Parfois</u>	<i>Fréquemment</i>
			<i>Très souvent</i>

Orientation :

Se projette-t-il (elle) dans un futur social (métier) ?	<u>oui</u>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
Vit-il (elle) dans le présent ?	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
Est-il (elle) satisfait (e) de son orientation scolaire ?	<u>oui</u>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
Est-il (elle) compétitif (ve) vis-à-vis de ses pairs ?	<i>oui</i>	<u>non</u>	<i>nsp</i>
Privilégie-t-il (elle) les métiers d'argent ?	<i>oui</i>	<u>non</u>	<i>nsp</i>
Favorise-t-il (elle) le travail en équipe dans son orientation ?	<u>oui</u>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
Favorise-t-il (elle) l'humanitaire dans son orientation ?	<u>oui</u>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
Vise-t-il (elle) les « meilleures » sections ?	<u>oui</u>	<i>non</i>	<i>nsp</i>

4/ Relations parents-enfants

Respecte-t-il les règles de vie que vous avez établies ?	<u>oui</u>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
--	------------	------------	------------

Parmi les qualités suivantes, lesquelles s'appliqueraient à votre enfant :

· Politesse	<u>oui</u>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
· Ambition	<i>oui</i>	<u>non</u>	<i>nsp</i>
· Générosité	<u>oui</u>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
· Curiosité d'esprit	<u>oui</u>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
· Travail	<i>oui</i>	<u>non</u>	<i>nsp</i>
· Efficacité	<u>oui</u>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
· Respect des autres	<u>oui</u>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
· Obéissance	<u>oui</u>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
· Honnêteté	<u>oui</u>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
· Indépendance	<u>oui</u>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
· Persévérance	<u>oui</u>	<i>non</i>	<i>nsp</i>

Parmi les principes éducatifs suivants lesquels vous paraissent vraiment essentiels :

· Faire confiance	<u>oui</u>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
· Récompenser	<i>oui</i>	<u>non</u>	<i>nsp</i>
· Favoriser le dialogue	<u>oui</u>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
· Punir	<i>oui</i>	<u>non</u>	<i>nsp</i>
· Donner l'exemple	<u>oui</u>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
· Encadrer avec souplesse	<u>oui</u>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
· Avoir une discipline stricte	<i>oui</i>	<u>non</u>	<i>nsp</i>
· Laisser beaucoup de liberté	<u>oui</u>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
· S'adapter à chaque enfant	<u>oui</u>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
· Surveiller ce qu'il fait	<i>oui</i>	<u>non</u>	<i>nsp</i>
· Responsabiliser	<u>oui</u>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
· Préserver des mauvaises fréquentations	<u>oui</u>	<i>non</i>	<i>nsp</i>

Comment comprenez-vous la notion de jugement ?

· Porter un regard critique sur l'Autre	<i>oui</i>	<u>non</u>	<i>nsp</i>
· Etre capable de formuler une pensée précise sur un sujet particulier	<u>oui</u>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
· Développer ses capacités intellectuelles	<u>oui</u>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
· Evaluer et/ou punir	<i>oui</i>	<u>non</u>	<i>nsp</i>
· Exprimer ses opinions	<u>oui</u>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
· Porter un regard critique sur le monde	<u>oui</u>	<i>non</i>	<i>nsp</i>

Le Profil Pédagogique et donc la Gestion Mentale a-t-il fait évoluer votre conception éducative ?

oui **non** **nsp**

Si oui, parmi les termes suivants, le ou lesquels caractériseraient au mieux votre compréhension de la Gestion Mentale, en tant que parents ?

- | | | | |
|---------------------------|-------------------|------------|------------|
| · Eclairage | <u>oui</u> | non | nsp |
| · Compréhension | <u>oui</u> | non | nsp |
| · Accompagnement | <u>oui</u> | non | nsp |
| · Orientation | <u>oui</u> | non | nsp |
| · Pédagogie scolaire | oui | non | nsp |
| · Connaissance de soi | <u>oui</u> | non | nsp |
| · Connaissance de l'Autre | <u>oui</u> | non | nsp |
| · Respect de l'Autre | <u>oui</u> | non | nsp |
| · Autres : | | | |

Si oui, comment qualifieriez-vous son impacte dans vos relations avec votre enfant ?

Excellente **Bonne** **Moyenne** **Mauvaise** **Fluctuante** **nsp**

En vous remerciant encore pour le temps que vous avez bien voulu accorder à cette enquête !

ENQUETE : ADOLESCENTS

Présentation du projet :

Peux-tu remplir ce questionnaire qui s'inscrit dans un travail de recherche sur l'aide que la Gestion Mentale peut apporter au jeune présentant un Haut Potentiel Intellectuel (HPI) ? Ton témoignage devrait permettre de donner quelques pistes de réponse, notamment aux questions suivantes :

1/ Quel est l'apport de cette pédagogie sur ta connaissance de toi ; que ce soit au niveau de tes processus intellectuels comme sur celui de ta motivation. T'a-t-elle aidé à mieux comprendre tes spécificités ? Peux-tu désormais mieux gérer tes facultés ?

2/ Quel est l'impact de cette pédagogie au niveau de ton entourage en termes de comportements mais aussi au niveau de la communication parents /enfants ?

3/ Enfin qu'en est-il de ton intégration scolaire ? Es-tu aujourd'hui plus confiant (e) dans la gestion de tes méthodes de travail ? Arrives-tu mieux à accepter les règles et les savoirs faire ou savoirs être du système scolaire ? Cela a-t-il eu des conséquences positives sur tes résultats scolaires ou sur ton insertion dans un groupe, une classe ?

Ce questionnaire passe en revue deux axes principaux :

1. Tu es venu me voir deux fois, en séance d'une heure, pour effectuer ce travail sur toi-même. J'aimerais avoir ton retour sur nos échanges à travers tes réponses à ce questionnaire.
2. S'il y a lieu, dans tes relations avec tes parents, tes frères et/ou tes sœurs, as-tu noté une évolution, des changements ? J'aimerais aussi savoir si ce Profil Pédagogique a pu t'aider sur un plan scolaire au niveau de tes apprentissages, ou/et sur un plan social avec tes camarades et tes enseignants.

Ce questionnaire va être exploité dans une étude de cas :

Il vient en complément d'autres données recueillies au cours de ton Profil Pédagogique. Parallèlement, sur les mêmes thématiques, tes parents devront répondre à leur propre questionnaire. Il est important que tu le remplisses personnellement et avec rigueur, sans chercher à valoriser les acquis, ni omettre les limites de ce Profil Pédagogique.

Répondre à ce questionnaire devrait te prendre une vingtaine de minutes.

Il a été conçu de telle façon que tu puisses le remplir directement sur écran, en surlignant tes réponses (cf. icône de ta barre d'outils). Quelques questions exigent cependant des réponses plus précises et personnelles.

Il est à retourner à l'adresse suivante : carole.bommart@noos.fr

Tu peux aussi, si tu préfères, imprimer une version papier, la remplir et me la scanner.

Le traitement des données recueillies et leur utilisation dans le cadre du mémoire sera anonyme et respectera les critères de confidentialité propres à tous les travaux en lien avec la recherche universitaire.

Le résultat de ce travail fera l'objet d'une communication écrite et d'une soutenance publique à l'Université de Rouen. Je te transmettrai le lien internet qui te permettra de consulter le mémoire. **Il est certain que la validité des résultats de ce travail dépend de tes réponses. Je te remercie donc chaleureusement pour ta participation à ce projet.**

QUESTIONNAIRE

Nom et prénom : Cas 7

Sexe¹ : **M** **F**

Age : 19 ans

¹Rappel : surligne les réponses qui te correspondent tout au long de ce questionnaire.

I/ PROFIL PEDAGOGIQUE

1/ Processus intellectuels

Perception :

Quelle est ta dominante perceptive ?

	<i>Auditive/Verbale</i>	Mouvement	<i>Visuelle</i>	<i>nsp</i> ²
Sais-tu la gérer de façon efficace ?			<i>oui non</i>	nsp

²nsp : ne sait pas

Evocation mentale :

Dans un 1^{er} temps, sous quelle forme ta pensée fait-elle revenir tes souvenirs ?

	<i>Auditive/Verbale</i>	Mouvement	<i>Visuelle</i>	<i>nsp</i>
Utilises-tu des outils de travail adaptés à cette dominante (ex. logiciel de mapping ...) ?			<i>oui non</i>	nsp
Privilégies-tu ton imaginaire au niveau des raisonnements plus complexes ?			oui	<i>non nsp</i>
Es-tu particulièrement logique au niveau de tes raisonnements ?			<i>oui</i>	non nsp

Apprentissages et réutilisation :

Peux-tu faire plusieurs choses à la fois sans que cela nuise à la qualité de ta production écrite ou orale ?

Es-tu très précis (e) et complet (e) dans ta description des objets observés ?	oui	<i>non</i>	<i>nsp</i>
--	------------	------------	------------

As-tu l'impression que tu es trop rapide lorsque tu enregistres une perception mentalement ?

Selon toi, as-tu une bonne mémoire ?	oui	<i>non</i>	<i>nsp</i>
--------------------------------------	------------	------------	------------

Comment gères-tu ta mémorisation ?

- | | | | |
|---------------------------|------------|------------|------------|
| · Par cœur | <i>oui</i> | non | <i>nsp</i> |
| · Schématisation visuelle | oui | <i>non</i> | <i>nsp</i> |
| · Enregistrement audio | <i>oui</i> | non | <i>nsp</i> |

Réutilises-tu tes acquis mémorisés ?	<i>oui</i>	<i>non</i>	nsp
--------------------------------------	------------	------------	------------

As-tu des difficultés de compréhension dans le système scolaire ?	<i>oui</i>	non	<i>nsp</i>
---	------------	------------	------------

Demandes-tu de l'aide dans ce domaine en cas de non compréhension ?	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
---	------------	------------	------------

De quel type d'aide aurais-tu besoin pour comprendre ? :

- | | | | |
|---|------------|------------|------------|
| · Souhaites-tu avoir la méthode à respecter en 1 ^{er} | <i>oui</i> | <i>non</i> | <i>nsp</i> |
| · Souhaites-tu qu'on te définisse les mots de la consigne ? | <i>oui</i> | non | <i>nsp</i> |
| · As-tu besoin de l'origine de la règle ou de la formule pour en comprendre l'usage dans l'exercice ? | oui | <i>non</i> | nsp |
| · As-tu besoin de références déjà existantes, de « déjà » vu pour comprendre ? | <i>oui</i> | non | <i>nsp</i> |

Dois-tu solutionner tes erreurs de compréhension en 1 ^{er} ?	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
As-tu l'impression de ne pas toujours comprendre les règles ou les consignes ?	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
As-tu tendance à te mécaniser (par cœur ou systématisation de la procédure) si tu ne comprends pas une règle ?	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
Rencontres-tu des difficultés de rédaction ?	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
Tes enseignants relèvent-ils en général des problèmes de méthode dans tes copie?	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
As-tu du mal à élaborer un raisonnement dans tes copies bien que tu aies compris ?	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
As-tu du mal à organiser tes idées dans une copie ?	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
As-tu des difficultés pour développer ta pensée bien que le résultat soit juste ?	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
En général, tes raisonnements sont-ils très originaux ?	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
As-tu beaucoup d'humour ?	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
As-tu tendance à utiliser une formule ou une règle autre que celle en lien avec le chapitre que tu as étudié ?	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
T'est-il souvent reproché d'être « hors sujet », de mettre dans tes copies des connaissances justes mais sans rapport avec le sujet ?	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
T'arrive-t-il d'être confus (e) dans tes propos ?	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
T'arrive-t-il d'avoir du mal à te limiter dans tes connaissances pour répondre à une question précise ?	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
Préfères-tu travailler sur un projet personnel ?	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
Es-tu plus impliqué (e) si le sujet est libre ?	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
Recherches-tu l'originalité ou la nouveauté dans tes productions ?	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>

2/ Sens et motivation

Lorsque tu es confronté (e) à une règle (grammaire, mathématiques ...), du vocabulaire, en recherches-tu l'origine ou l'étymologie ?

	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>
Es-tu plutôt intéressé (e) par l'usage de la règle, sa manipulation et son fonctionnement dans un exercice ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>
Préfères-tu avoir un cours très structuré ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>
T'intéresses-tu plus particulièrement aux causes des phénomènes observés ou des évènements ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>
Préfères-tu faire les exercices en 1 ^{er} avant d'apprendre une règle ou une leçon ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>
As-tu besoin de ficher ou schématiser ton cours pour l'apprendre ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>
Te contentes-tu d'apprendre les leçons ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>
Fais-tu beaucoup d'exercices supplémentaires pour t'entraîner ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>
Dans une activité orale, intervient-tu systématiquement ; tu ne peux pas t'en empêcher ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>

Acceptes-tu facilement d'être aidé (e) ?	Jamais	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>
Es-tu très observateur (trice) des autres ou des évènements, sans forcément interagir ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	Fréquemment	<i>Très souvent</i>
As-tu en général besoin de te comparer aux autres ?	<i>Jamais</i>	Parfois	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>
Le rang est-il plus important pour toi que le score ?	Jamais	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>
Te mets-tu seul(e) sous pression pour améliorer tes résultats et progresser ?	Jamais	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>
Es-tu sans cesse, quel que soit ton activité, à vouloir réaliser quelque chose d'inhabituel, d'original ?	<i>Jamais</i>	Parfois	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>
Cherches-tu à construire des théories sur tout ce qui t'interpelle ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	Très souvent
Te projettes-tu dans l'avenir ?	<i>Jamais</i>	Parfois	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>
Es-tu intuitif (ve), vas-tu droit au résultat ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	Très souvent
Ne te motives-tu que lorsque tu envisages un objectif particulier ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	Fréquemment	<i>Très souvent</i>
As-tu du mal à prendre une décision ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	Très souvent
Referas-tu un devoir perdu ou égaré ?	<i>Jamais</i>	Parfois	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>
N'es-tu efficace que dans l'urgence ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	Très souvent
Le « stress » est-il envahissant, réduisant tes capacités ?	Jamais	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>
En général, tes raisonnements se construisent-ils sur les détails ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	Très souvent
Apprends-tu de tes erreurs ou de celles des autres ?	<i>Jamais</i>	Parfois	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>
Favorises-tu le tri par élimination pour arriver à une solution ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	Très souvent
En général, privilégies-tu les associations d'idées pour développer ta pensée ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	Très souvent
Es-tu plutôt critique sur toi-même et sur les autres ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	Très souvent
Construis-tu ton raisonnement progressivement, par étapes ?	Jamais	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>
Depuis ton enfance, t'intéresses-tu plutôt à la manipulation des objets (ex. lego, tutoriel ...) ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	Très souvent
Es-tu curieux (se) du comportement humain ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	Très souvent
As-tu besoin d'apprendre une leçon avec quelqu'un, est-ce plus facile, plus rapide ?	Jamais	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>
Travailles-tu de préférence « au milieu du salon » ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	Très souvent
As-tu besoin de solitude ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>
Es-tu très indépendant ; apprends-tu seul dans un livre ou sur le net ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	Fréquemment	<i>Très souvent</i>

Recherches-tu le dialogue avec l'Autre, les rencontres te motivent-elles ?	Jamais	Parfois	Fréquemment	Très souvent
Dans ta vie de tous les jours, respectes-tu les consignes à la lettre ?	Jamais	Parfois	Fréquemment	Très souvent
Fais-tu souvent du hors-sujet sur une consigne alors que ta production reste de qualité ?	Jamais	Parfois	Fréquemment	Très souvent
As-tu tendance à exagérer, ou à améliorer la réalité dans tes propos ?	Jamais	Parfois	Fréquemment	Très souvent
Es-tu rigoureux (se) dans tes productions ?	Jamais	Parfois	Fréquemment	Très souvent
Privilégies-tu le débat pour avoir le dernier mot avec tes proches et tes amis?	Jamais	Parfois	Fréquemment	Très souvent
Aimes-tu faire des hypothèses sur ce qui pourrait-être ?	Jamais	Parfois	Fréquemment	Très souvent

II/ TOI, AUJOURD'HUI

1/ Comportement général et social

Personnalité :

Comment définirais-tu globalement ton tempérament aujourd'hui?

· Extraverti	oui	non	nsp
· Introverti	oui	non	nsp

Sur le plan émotionnel, es-tu aujourd'hui plutôt :

· Hypersensible	oui	non	nsp
· Normalement sensible	oui	non	nsp
· Moins sensible que la moyenne	oui	non	nsp

Sur le plan affectif, penses-tu être épanoui (e) ?

oui non nsp

Sais-tu exprimer tes besoins affectifs ?

oui non nsp

As-tu une bonne estime de toi ?

Excellente bonne moyenne mauvaise fluctuante nsp

Si mauvaise, tes parents, ton entourage scolaire et/ou tes amis en ont-ils conscience ?

oui non nsp

As-tu besoin d'être aimé(e) ?

oui non nsp

Socialisation :

Dans ton rapport aux autres, es-tu aujourd'hui touché (e) par leurs problèmes ?

oui non nsp

Montres-tu une forte empathie* vis-à-vis de l'Autre ?

oui non nsp

As-tu de bonnes capacités relationnelles ?

oui non nsp

A ton avis, as-tu su te faire des amis qui te correspondent ?

oui non nsp

Tes amis te connaissent-ils vraiment ?

oui non nsp

As-tu des difficultés à t'intégrer dans les groupes ?

oui non nsp

Peux-tu t'intégrer dans un groupe en restant toi-même ?

oui non nsp

Te sens-tu en décalage avec les autres ?

oui non nsp

Es-tu exigeant (e) dans tes relations avec les autres ?

oui non nsp

As-tu des amis ?

Aucun Quelques-uns Beaucoup

*L'empathie est une notion désignant la compréhension des sentiments et des émotions d'un autre individu. Plus généralement, elle permet de se mettre « à la place de l'autre ».

2/Style de vie

Activité au quotidien :

As-tu « plus d'énergie » que la moyenne	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
Es-tu plutôt du genre « hyperactif »	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
Es-tu plutôt du genre « méditatif »	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
As-tu besoin de changements réguliers dans tes activités ?	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>surtout pas nsp</i>

Activité physique et hygiène de vie :

Fais-tu du sport régulièrement ?	<i>oui</i>	<i>non</i>	
Si oui, nombre d'heures par semaine :			
Quel genre de sport fais-tu ? :			
· Sport de fond (course, natation, vélo ...)	<i>oui</i>	<i>non</i>	
· Sports à sensations et/ou dangereux	<i>oui</i>	<i>non</i>	
· Sports de jeu (ex. tennis), ou d'équipe	<i>oui</i>	<i>non</i>	
· Arts martiaux (escrime, judo, karaté ...)	<i>oui</i>	<i>non</i>	
· Activité sportive de type yoga, taï-chi, chi-qong	<i>oui</i>	<i>non</i>	
Es-tu passionné(e) par un sport ?	<i>oui</i>	<i>non</i>	
Si oui lequel ? :			
Niveau acquis dans ce sport	<i>Excellent</i>	<i>Bon</i>	<i>Moyen nsp</i>

Activité créatrice :

Pratiques-tu une activité artistique ?	<i>oui</i>	<i>non</i>
Si oui, laquelle ? : Dessin peinture		
Niveau dans l'activité	<i>Excellent</i>	<i>Bon Moyen nsp</i>
La pratiques-tu en autodidacte ?	<i>oui</i>	<i>non</i>
Rédiges-tu des textes régulièrement (poèmes, essais, roman...)	<i>oui</i>	<i>non</i>
Inventes-tu des choses (bricolages, théories inédites etc) ?	<i>oui</i>	<i>non</i>
Es-tu créatif (ve) dans ta vie de tous les jours ?	<i>oui</i>	<i>non nsp</i>

Activité socio-culturelle :

Es-tu actif (ve) dans une association ?	<i>oui</i>	<i>non</i>
Si oui la ou lesquelles ? :		
Degré d'implication	<i>Excellent</i>	<i>Bon Moyen nsp</i>
Pratiques-tu des jeux de société (échecs, ludothèque ...) ?	<i>oui</i>	<i>non nsp</i>
Si oui, le ou lesquels ? :		
Degré d'implication	<i>Excellent</i>	<i>Bon Moyen nsp</i>

3/ Autonomie scolaire

Activité intellectuelle :

Aimes-tu apprendre de nouvelles choses ?	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
As-tu des difficultés à te décider ?	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
Es-tu naturellement curieux (se) ?	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
Pour te sentir bien, as-tu besoin de stimulation intellectuelle ?	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>

Es-tu plutôt passif ?	oui	<i>non</i>	<i>nsp</i>
Es-tu désinvesti sur le plan scolaire ?	oui	<i>non</i>	<i>nsp</i>
Recherches-tu des informations complémentaires à la maison (culturelles, sociales ou scientifiques) ?	<i>Jamais</i>	Parfois	<i>Fréquemment</i> <i>Très souvent</i>
Si oui, par quel biais ?			
· Echanges avec l'adulte	oui	<i>non</i>	<i>nsp</i>
· Livres	oui	<i>non</i>	<i>nsp</i>
· Nouvelles technologies	oui	<i>non</i>	<i>nsp</i>
Aimes-tu analyser les situations ?	oui	<i>non</i>	<i>nsp</i>
Es-tu très intuitif (ve), tes choix sont-ils rapides, parfois impulsifs ?	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>

Organisation de ton travail :

Sais-tu gérer désormais ton temps de travail et ton temps de loisirs ?	Jamais	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>
Es-tu plus efficace dans l'urgence ?			oui	<i>non</i> <i>nsp</i>
Es-tu souvent stressé (e) ou bloqué (e) par la quantité de travail à effectuer ?			<i>oui</i>	non <i>nsp</i>
Travailles-tu de préférence tard le soir ?			oui	<i>non</i> <i>nsp</i>
Travailles-tu de préférence seul (e) ?			oui	<i>non</i> <i>nsp</i>
Préfères-tu travailler en groupe ?			oui	<i>non</i> <i>nsp</i>
Privilégies-tu les projets (TP, exposé ...) aux cours ?			oui	<i>non</i> <i>nsp</i>
Acceptes-tu de l'aide ou des conseils facilement ?			<i>oui</i>	non <i>nsp</i>
Gères-tu ton espace de travail (lieu, ambiance, travaille en groupe)			<i>oui</i>	<i>non</i> <i>nsp</i>
Mets-tu en place tes propres méthodes de travail ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	Fréquemment	<i>Très souvent</i> <i>nsp</i>
Sais-tu organiser ton temps de travail ?	<i>Jamais</i>	Parfois	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i> <i>nsp</i>
Utilises-tu ton ordinateur en tant qu'outil de travail ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	Très souvent <i>nsp</i>
Es-tu désordonné (e) ?			oui	<i>non</i> <i>nsp</i>
Si oui, penses-tu être organisé (e) dans ton désordre ?			oui	<i>non</i> <i>nsp</i>

Relation avec tes enseignants :

Vas-tu en général au-devant de tes enseignants ?	<i>Jamais</i>	Parfois	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>
Respectes-tu la différence chez ton enseignant ?				oui <i>non</i> <i>nsp</i>
Tes parents doivent-ils intervenir auprès de tes enseignants ?	Jamais	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>
Emets-tu des propos négatifs sur tes enseignants ?	<i>Jamais</i>	Parfois	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>
Si le cours n'est pas conforme à tes besoins, en recherches-tu un autre ailleurs (net, livre, amis) ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	Fréquemment	<i>Très souvent</i>

Acceptation de tes résultats :

Considères-tu la « Note » comme ton salaire ?	<i>oui</i>	non	<i>nsp</i>
Tes résultats sont-ils une source de stress pour toi ?	<i>oui</i>	non	<i>nsp</i>
Les bons résultats scolaires sont-ils prépondérants dans la relation que tu as avec tes parents ?	<i>oui</i>	non	<i>nsp</i>

Si la note ne te satisfait pas, cherches-tu à comprendre les causes de cette note ?

	Jamais	Parfois	Fréquemment	Très souvent
Si oui, quelle est l'origine du problème selon toi :				
· Cours mal appris			oui	non nsp
· Cours mal compris			oui	non nsp
· Hors-sujet			oui	non nsp
· Non compréhension de la consigne			oui	non nsp
· Stress et précipitation (ex. erreurs de calcul ...)			oui	non nsp
· Non-respect des méthodes attendues			oui	non nsp

Selon toi un mauvais résultat est dû à :

· Cours mal appris	oui	non nsp
· Cours mal compris	oui	non nsp
· Hors-sujet	oui	non nsp
· Non compréhension de la consigne	oui	non nsp
· Stress et précipitation (ex. erreurs de calcul ...)	oui	non nsp
· Non-respect des méthodes attendues	oui	non nsp

Mets-tu en place de nouveaux moyens pour améliorer tes résultats ?

Jamais **Parfois** **Fréquemment** **Très souvent**

Es-tu toujours facilement abattu par tes résultats ?

Jamais **Parfois** **Fréquemment** **Très souvent**

Rejettes-tu ta déception du résultat sur l'enseignant ou le système scolaire ?

Jamais **Parfois** **Fréquemment** **Très souvent**

Orientation :

Te projettes-tu dans le futur (métier) ?	oui	non nsp
Vis-tu plutôt au présent ?	oui	non nsp
Es-tu satisfait (e) de ton orientation scolaire ?	oui	non nsp
Es-tu compétitif (ve) vis-à-vis de tes pairs ?	oui	non nsp
Privilégies-tu les métiers d'argent ?	oui	non nsp
Favoriserais-tu le travail en équipe dans ton orientation ?	oui	non nsp
Favoriserais-tu l'humanitaire dans ton orientation ?	oui	non nsp
Vises-tu les « meilleures » sections ?	oui	non nsp

4/ Relations parents-enfants

Respectes-tu les règles de vie établies par tes parents ? **oui** **non** **nsp**

Parmi les qualités suivantes, lesquelles sont les plus importantes pour toi ? :

· Politesse	oui	non nsp
· Ambition	oui	non nsp
· Générosité	oui	non nsp
· Curiosité d'esprit	oui	non nsp
· Travail	oui	non nsp
· Efficacité	oui	non nsp
· Respect des autres	oui	non nsp
· Obéissance	oui	non nsp
· Honnêteté	oui	non nsp
· Indépendance	oui	non nsp
· Persévérance	oui	non nsp

Parmi les principes éducatifs suivants lesquels te paraissent vraiment essentiels :

· Faire confiance	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
· Récompenser	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
· Favoriser le dialogue	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
· Punir	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
· Donner l'exemple	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
· Encadrer avec souplesse	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
· Avoir une discipline stricte	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
· Laisser beaucoup de liberté	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
· S'adapter à chaque enfant	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
· Surveiller ce qu'il fait	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
· Responsabiliser	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
· Préserver des mauvaises fréquentations	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>

Comment comprends-tu la notion de jugement ?

· Porter un regard critique sur l'Autre	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
· Etre capable de formuler une pensée précise sur un sujet particulier	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
· Développer ses capacités intellectuelles	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
· Evaluer et/ou punir	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
· Exprimer ses opinions	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
· Porter un regard critique sur le monde	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>

Le Profil Pédagogique a-t-il fait évoluer ta connaissance de ton fonctionnement personnel ?

oui *non* *nsp*

Si oui, parmi les termes suivants, le ou lesquels caractériseraient au mieux ton expérience de la Gestion Mentale ?

· Eclairage	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
· Compréhension	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
· Accompagnement	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
· Orientation	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
· Pédagogie scolaire	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
· Connaissance de Soi	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
· Connaissance de l'Autre	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
· Respect de l'Autre	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
· Autres : compréhension du « pourquoi », plus de questionnement sur quelles sont mes limites. En est ce vraiment ? entendement plus profond sur le pourquoi et le comment de mes choix et du raisonnement qui le suit. Compréhension de pourquoi je cherche à embellir ce que je ne trouve trop ennuyant à suivre			

Si oui, comment qualifierais-tu cette découverte de soi ?

Excellente *Bonne* *Moyenne* *Mauvaise* *Fluctuante* *nsp*

Encore merci pour ta participation !

Psychologue

COMPTE-RENDU DU BILAN PSYCHOLOGIQUE CONFIDENTIEL

Nom : ██████████
Classe : Première, Lycée : Institut de Saint Germain

Date de Naissance : ██████████ 1995
Date d'examen : 30/05/2012

MOTIF DE L'EVALUATION

██████████ est une jeune femme de 17 ans et 3 mois. Elle est adressée par ses parents pour un bilan d'efficience intellectuelle. Ils voudraient une meilleure compréhension de ses capacités intellectuelles en termes de forces et de faiblesses. ██████████ est actuellement en première, et elle se pose de questions quant à son orientation post - Bac. ██████████ n'a pas de difficultés scolaires ni de difficultés d'apprentissage.

OBSERVATIONS PENDANT L'EPREUVE ET L'ENTRETIEN AVEC L'ENFANT

██████████ est une jeune fille de bon contact. Elle a montré de bonnes capacités de concentration pendant le test, ainsi qu'une bonne compréhension des instructions. ██████████ indique que sa concentration varie en fonction de sa motivation. Elle dit décrocher et avoir des absences pendant les cours et elle oublie ce qu'elle devait faire. Pendant le bilan, ██████████ a montré des capacités de réflexion profondes et un peu complexes.

PROCEDURES D'EVALUATION

Age: 17 ans, 3 mois

Questionnaire de développement rempli par la mère, entretien mère-enfant. Tests administrés: WISC-IV (efficience intellectuelle).

ECHELLE D'INTELLIGENCE DE WECHSLER-WISC-IV

L'épreuve d'efficience intellectuelle-WISC-IV pour les enfants de 6-17 ans permet de comparer les résultats d'un enfant par rapport à la moyenne des enfants de son âge et de donner une évaluation globale de fonctionnement intellectuel (QI Total). Le test est composé de quatre échelles : Compréhension Verbale, Raisonnement perceptif, Mémoire de travail et Vitesse de Traitement.

Compréhension Verbale		Raisonnement Perceptif		Mémoire de Travail		Vitesse de traitement	
Similitudes	18	Cubes	14	Mémoire des chiffres	10	Code	12
Vocabulaire	18	Identification Des concepts	12	Séquence des chiffres et lettres	11	Symboles	19
Compréhension des situations	17	Matrices	12	(Arithmétique)	--	(Barrage)	--

Une note standard représente la performance de ██████████ à un subtest, comparativement à la performance de ses pairs du même âge. La moyenne est de 10 avec un écart-type de 3. La note maximale est de 19. Les épreuves entre parenthèses sont optionnelles et ne sont pas incluses dans le calcul du QI.

Echelle	Note composite	Rang percentile	Description qualitative
Compréhension Verbale	150	99.8	Très Supérieur
Raisonnement Perceptif	119	90	Moyen fort
Mémoire de Travail	103	58	Moyen
Vitesse de traitement	(134)	99	Variabilité
Total	--	--	--

La moyenne des notes composites est de 100 et l'écart type de 15. Le rang percentile indique que la performance de ██████████ est aussi bonne ou meilleure que le pourcentage spécifié des enfants du même âge. Note composite: 69 et moins très faible,

70-79 limite, 80-89 normal faible, 90-109 normal ou dans la moyenne, 110-119 normal fort, 120-129 supérieur, 130 et plus très supérieur. L'intervalle de confiance indique qu'il y a 95% de chances pour que les valeurs des notes composites, se situent entre cet intervalle.

██████ présente des différences significatives entre la note de Compréhension Verbale, et celles des indices de raisonnement perceptif et de mémoire de travail. Ceci est indicatif d'un développement cognitif hétérogène, si bien que le Quotient Intellectuel total n'est pas un bon indicateur de son niveau général de fonctionnement intellectuel, et ne peut être retenu.

- Les épreuves de **Compréhension verbale** évaluent le raisonnement verbal, la compréhension et la formation de concepts verbaux, ainsi que les connaissances acquises dans l'environnement de l'enfant. ██████ a démontré des capacités exceptionnelles, dans la zone très supérieure.

Elle a obtenu un score très élevé en *Similitudes*, épreuve de raisonnement abstrait et catégoriel, où elle devait trouver une caractéristique commune entre deux mots. ██████ a donné des définitions précises des mots difficiles dans l'épreuve de *Vocabulaire*. ██████ a une bonne expression orale. Elle a montré une capacité largement au-dessus de la moyenne pour son âge, dans sa compréhension et adaptation aux situations sociales dans l'épreuve de *Compréhension*.

- Les épreuves de **Raisonnement Perceptif** reflètent la capacité de raisonnement et de traitement visuo-spatial, de l'attention aux détails, de raisonnement abstrait et catégoriel, ainsi que la capacité pour établir des analogies visuelles. ██████ a obtenu une note dans la zone moyenne forte.

Cubes est une épreuve d'organisation perceptive, de synthèse et d'analyse des relations spatiales à partir d'un matériel abstrait ; ██████ doit utiliser des cubes pour reproduire une construction à partir d'un modèle. Elle obtient une note dans la moyenne forte. ██████ travaille rapidement la plupart du temps, et elle montre des bonnes capacités d'analyse et de synthèse sur un matériel visuo-spatial. En *Matrices*, ██████ doit sélectionner la réponse à une matrice incomplète entre 5 possibilités et montre des capacités d'intelligence fluide et de raisonnement abstrait non-verbal dans la moyenne. En *Identification de concepts*, elle doit trouver un concept commun entre des images à choisir (raisonnement catégoriel et abstrait sur des images), et son résultat est de nouveau dans la moyenne.

Il faut remarquer que ██████ a eu une performance significativement meilleure pour des tâches demandant de trouver une catégorie commune entre des mots (*Similitudes*), que pour le même type de tâche mais cette fois effectuée sur images (*Identification de concepts*). Elle peut donc plus facilement effectuer des tâches visuelles qui demandent de l'abstraction, telles que l'analyse des graphiques ou schémas, lorsque celles-ci sont accompagnées par des explications données verbalement.

- Les épreuves de **Mémoire de Travail** mesurent la capacité à conserver des informations entendues en mémoire à court terme, à réaliser une opération mentalement et donner un résultat. Ces épreuves sont sensibles à des difficultés de concentration et d'attention. ██████ a obtenu un résultat dans la moyenne, plus faible que le reste de ses capacités.

Dans l'épreuve de *Mémoire des chiffres*, ██████ a mémorisé et restitué 7 chiffres en ordre direct de manière inconsistante, et elle a répété 5 chiffres à l'envers, ce qui témoigne d'une performance dans la moyenne pour des tâches qui font appel à la mémoire de travail. Ceci peut avoir un impact lorsque ██████ effectue des épreuves de calcul mental. Dans l'épreuve de *Séquence des Chiffres et Lettres*, où elle devait ordonner des chiffres et des lettres entendues, ██████ a obtenu une note dans la zone moyenne.

- L'indice de **Vitesse de Traitement** évalue les capacités de discrimination visuelle et mémoire visuelle effectuées avec un papier et un crayon sous une contrainte de temps. ██████ a montré trop de variabilité entre les épreuves, allant de la moyenne, à la zone très supérieure.

Dans l'épreuve de *Code*, ██████ reproduit des symboles en fonction d'un code donné, et a obtenu un résultat dans la moyenne forte. ██████ a montré une facilité et une rapidité dans

une épreuve de *Symboles*, où elle devait identifier une liste de symboles ressemblants. Elle montre excellentes capacité de discrimination visuelle.

CONCLUSION

██████████ est une jeune fille bilingue, agréable et de bon contact, qui a un penchant prononcé par les activités intellectuelles : elle aime la lecture, la peinture et les sorties culturelles. Elle est sociable avec les adultes. Elle a montré de bonnes capacités de concentration en situation de test, mais elle fait état d'une concentration très variable en fonction du sujet et, en particulier, pendant les cours. Cela lui arrive de décrocher par moments.

██████████ montre un profil des capacités intellectuelles relativement hétérogène. Elle a des capacités verbales, d'abstraction et de formation de concepts exceptionnelles, dans le domaine de la précocité, ainsi que d'excellentes capacités de vitesse de traitement visuel (mémoire visuelle et discrimination visuelle). ██████████ montre des résultats dans la moyenne à la moyenne forte dans le domaine visuo-spatial, le raisonnement abstrait fluide, le raisonnement catégoriel et la résolution de problèmes. D'autre part, ██████████ montre des capacités de mémoire de travail, qui sont dans la moyenne, mais qui restent cependant faibles par rapport au reste de ses capacités. ██████████ peut donc être inattentive par moments en classe lorsqu'elle doit écouter et mémoriser de manière auditive pendant des longues périodes, ou bien lorsque le concept étudié est simple et qu'elle l'a déjà compris.

██████████
Psychologue ██████████

Cas 8 – Manon

- Protocole de synthèse – Cas 8 – carnet de bord
- Enquête Parents et Enquête Adolescent – Cas 8 – Manon
- Test QI – Cas 8 WAI3
- Cas 8 – Poèmes

Dominante du cas surlignée

Complément d'informations : fille, âgée de 15 ans et demi – Classe de 2^{nde} – établissement privé élitiste – Saint-Germain-en-Laye (78) – Elle a des problèmes de sommeil depuis toujours – Elle consulte en vue d'une acceptation de redoublement car elle a besoin de se poser vis-à-vis du système scolaire et dans sa famille. Elle a une sœur jumelle qui a un an d'avance et performe dans le même établissement. Elle souhaite cependant s'orienter en L, si elle peut passer en 1^{ère}. Elle a une bonne mémoire mais des problèmes de méthode et d'analyse ainsi que de concentration. Elle ne sait pas trouver un plan, ni remplir celui de son enseignant alors qu'elle écrit de la poésie « instinctive ». Elle aime le français, l'histoire et l'art plastique. Elle est curieuse de s'initier à la philosophie. Les matières scientifiques, comme la SES, lui coutent. Elle communique mieux à l'écrit. A l'oral, elle est très fébrile, a les mains qui tremblent, et peut parfois bégayer, ou avoir une voix très hésitante. Extrêmement artiste, elle dessine, fait du théâtre et de la danse. Elle excelle en musique eu joue de la harpe depuis 5 ans, après avoir essayé le violoncelle. Elle a aussi fait du solfège et du chant au conservatoire d'Achères. Elle considère la musique comme une « thérapie ». Elle écoute essentiellement de la musique classique (Mozart, Tchaïkovski). C'est aussi une grande lectrice, très rapide. Elle « dévore » les livres. Elle lit du fantastique mais est une « fan » du XIX^{ème} siècle, plus particulièrement de Flaubert et Victor Hugo. Elle a fait un peu de sport : trois ans d'escalade et un an de basket. Regarde des séries en streaming (*Doctor Who*) ou suit le « troll de fer » pour son humour sur le net.

Perception (PER)	Visuelle (Vis)	Auditive (Av) / Verbale (Ve) associée	Tactile (Tac)
---------------------	----------------	--	---------------

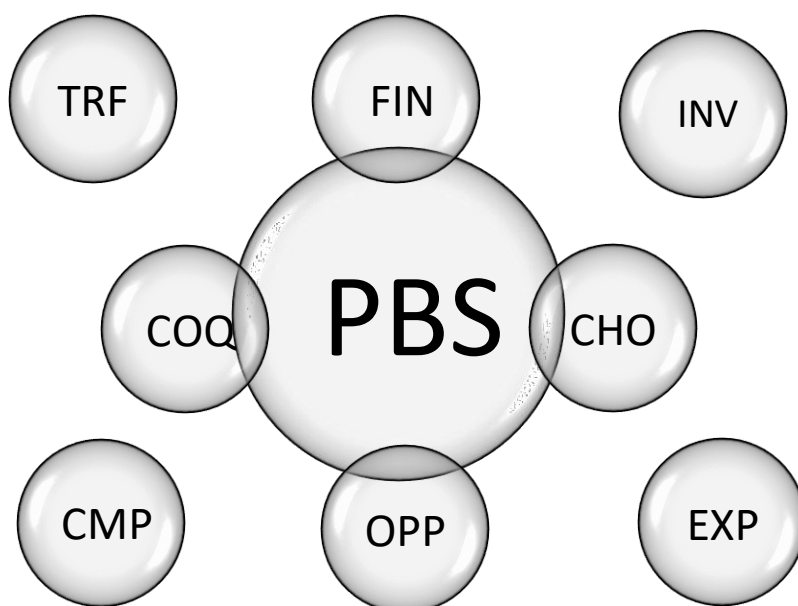
Paramètres (P) : P1 (concret) P2 (symbolique) P3 (logique) P4 (imaginaire)			
<u>P1 mouvement + voix</u> Sous forme de dialogue + ressenti avec un bas-relief final ou des images qui illustrent	<u>P2 mouvement + visuel</u> Chiffres en mouvement visuel et dessin Ecriture qui apparait au fur et à mesure en italique noire sur fond blanc	<u>P3 verbal</u> Pour solutionner un problème ou pour trier en éliminant	<u>P4 verbal</u> Hypothèses en voix qui introduit une image stable (un personnage parle : madame confiture) pensée en vrac et en désordre en 1 ^{ère} personne
Habitudes évocatives (H)- Dominante : P1 sur P4			
Evocation simple (EvS) : P1 ou P2		Evocation complexe (EvC) : P3 ou P4	
1 ^{ère} personne (1p)		3 ^{ème} personne (3p)	

Lieu de sens (L)	Espace (E)	Mouvement (M)	Temps (T)
Simultanéité (Sim)		Successivité (Suc)	

Gestes Mentaux (G)				
Attention (A)	Mémoire (M)	Compréhension (C)	Réflexion (R)	Imagination créatrice (I)
Dominante				
Apprentissage : AMC ou ACM			Réutilisation : R ou I	

Projets de sens (PS)		
Applicant (APP)/ Expliquant (EXP)	Conquérant (COQ)/ Témoin (TEM)	Inventeur (INV)/ Découvreur (DEC)
Opposant (OPP)/ Composant (CMT)	Finalité (FIN)/Moyens (MOY)	Problématiser (PBS)/ Argumentateur (ARG)
Avec les autres (AUT)/ Auprès des choses (CHO)	Compétiteur (CMP)/ Recordman (REC)	Reproducteur (REP)/ Transformateur (TRF)

Structure de Projets de Sens (SPS)



Carnet de bord de suivi (établi à l'issue du Profil Pédagogique) :

- 22.05.13** : décision de fonctionner davantage sous la forme d'un stage préparatoire de rentrée plus que sur un suivi bimensuel => gérer à l'avance (Finalité). Reprise du schéma sur les paramètres car besoin de « gérer » les productions de son cerveau. Lien avec les projets de sens => besoin d'explication en pourquoi (Expliquant).
Geste de mémorisation à développer => introspection sur une tâche de départ : utilise des initiales sur des schémas en SVT => approche évocative en P2, pas de retour visuel du tout => conscientisation du mouvement et de l'auditif sur du P1 jusqu'à obtenir un bas-relief avant d'aller sur du P2 + étymologie du mot (projet de sens Expliquant en renfort) => geste de compréhension puis geste correcte de mémorisation. Si choix à faire de réutilisation réflexive ou de classification, trie par élimination (DP sur Opposant). Méthodologie : structure générale des différents types de devoirs rédigés (analyse ou synthèse de documents => fonctionne sur des objectifs précis et connus à l'avance pour s'organiser (Finalité).
- 25.05.13** : séance sur la gestion des projets de sens Expliquant, Finalité et Opposant => introspection régressive sur l'apprentissage d'un rôle au théâtre. Usage du mouvement en tant que perception tactile. Utilise Expliquant en P4 (création d'histoires imaginaires mnémotechniques). Méthodologie : construire une introduction ie. approche expliquante de la construction d'une problématique autour d'un sujet (cadrer le sujet, question de départ, définitions des termes, développer ses hypothèses et indiquer son plan) + mise en forme.
- 05.06.13** : conscientisation de son imaginaire (P4).
- 10.06.13** : question du choix scolaire entre passage forcé en 1^{ère} L et redoublement de la seconde. DP introspection régressive sur la pression très importante au théâtre mais qu'elle accepte car excellent. Besoin d'être dans les bons (Compétiteur) + stress du résultat et de la note comme objectif (gestion de la Finalité). Méthodologie : technique de la rédaction d'une conclusion (schéma de mapping => mouvement P2) => acquisition d'une méthode type (gestion de l'Expliquant).
- 03.07.13** : Méthodologie : plans en français => acquisition d'une méthode type (gestion de l'Expliquant).
- 09.07.13** : Méthodologie : plans en histoire et en géographie => acquisition d'une méthode type (gestion de l'Expliquant). Usage du schéma de mapping en P2 mouvement.
- 10.07.13** : Méthodologie : technique de construction d'un argument IEC (Idée, Exemple, Conclusion avec formulation interne en causes/conséquences ou fonctionnement et cas particulier) => acquisition d'une méthode type (gestion de l'Expliquant). Usage du schéma de mapping en P2 mouvement.
- 18.09.13** : mise en route de rentrée en 2^{nde} => gestion des autres (enseignants) ie. Acceptation et gestion de l'autre dans sa différence (Auprès des choses surinvesti) et respect de soi (son Profil Pédagogique repris). Méthodologie : pédagogie inversée en mode compensatoire si difficultés de compréhension (P3 + Expliquant) ou relationnel/méthode de l'enseignant (Auprès des choses => usage et manipulation de l'objet).
- 01.10.13** : Préparation à l'écriture d'invention : geste d'imagination créatrice + gestion du projet de sens Transformateur pour éviter le hors-sujet (ie. idées, tri par élimination -> Opposant /consigne-sujet, mise en forme/contexte). Méthodologie : analyse littérale des textes avec la technique du NOBIC (Nature, Origine, But, Intérêt et Connaissances) + formatage en 3 paragraphes distincts (présentation, analyse, interprétation). Rédaction du corpus de texte en français à l'oral et support papier. Plan thématique et argument en français dans cet exercice (IEC avec pour conclusion C : interprétation de l'auteur et procédés utilisés) => acquisition d'une méthode type (gestion de l'Expliquant)
- 16.10.13** : de très bons résultats généraux. Gestion de la Finalité du bon résultat/temps nécessaire et au stress (supprimer une question si nécessaire) Méthodologie : Ajustement méthodologique à partir des copies d'examen en DP. Mathématique : travail sur les erreurs de calcul (Opposant) et la gestion de situations inconnues car refaisait uniquement des

exercices déjà fait, en révision => geste de Réflexion/geste de Mémorisation + projet de sens de Conquérant (s'entraîner sur des annales à l'avance). Tout taper sur sa calculatrice pour se rythmer et ralentir sa pensée qui précipite dans l'urgence + reprendre en fin de devoir les derniers exercices, en premier, en raison de la fatigabilité cérébrale + accélération due au temps limité (gestion de la Finalité).

- **13.11.13** : anxiété car se perd au cours de ses déplacements (gestion du mouvement en P1 Mvt Vis) => se parler en se déplaçant ou via *Google earth* par anticipation. DP (introspection eidétique) sur Expliquant (les implicites scolaires) et Opposant, et leur influence sur la logique (P3 et geste de Compréhension). Méthodologie : idem. Analyse de copies d'évaluation en SES (IEC et NOBIC). Schéma en mapping du Corpus de français (gestion de l'Expliquant + P2 mouvement visuel).
- **07.12.13** : bon bulletin avec les encouragements. Reprise du dessin seule, formation via des tutoriels (Après des choses). Se projette sur de l'orientation. Elle voulait faire l'école Boule mais ira au final en L + TPE avec une amie qui souhaite redoubler en L (Finalité). Méthodologie : plan du commentaire de texte en français en schéma de mapping (Expliquant + P2). Technique de fichage d'un cours à partir de sa structure implicite (Expliquant => faire émerger le plan type de l'enseignant => modélisation)
- **13.03.14** : séance d'orientation scolaire (section et établissement) + universitaire (Faculté de lettres ou d'histoire de l'art) /objectif futur (Finalité : savoir où je vais à l'avance pour m'y préparer). Méthodologie : reprise du plan progressif dans ses copies de français (commentaire de texte) / une analyse littéraire => différence entre les 2 (Opposant + Expliquant).

ENQUETE : PARENTS

Présentation du projet :

Nous vous proposons de remplir ce questionnaire. Il s'inscrit dans un travail de recherche sur l'aide que la pédagogie de la Gestion Mentale peut apporter à un ou une jeune présentant un Haut Potentiel Intellectuel (HPI).

Ce travail devrait permettre de donner quelques pistes de réponse, notamment aux questions suivantes :

1/ Quel est l'apport de cette pédagogie sur la connaissance de soi pour un jeune HPI ; que ce soit au niveau de ses processus intellectuels comme sur celui de sa motivation. L'a-t-il ou elle aidé (e) à mieux comprendre ses fonctionnements ? Peut-il (elle) désormais mieux gérer ses facultés ?

2/ Quel est l'impact de cette pédagogie au niveau de son entourage en terme de comportements mais aussi au niveau de la communication parents / enfant ?

3/ Enfin qu'en est-il de son intégration scolaire ? Est-il (elle) aujourd'hui plus confiant (e) dans la gestion de ses méthodes de travail ? Arrive-t-il (elle) également à accepter les règles et les savoirs faire ou savoirs être du système scolaire ? Le fait de mieux se gérer a-t-il eu des conséquences positives sur ses résultats scolaires ?

Ce questionnaire va être exploité dans une étude de cas :

Il vient en complément d'autres données recueillies au cours du Profil Pédagogique de votre enfant.

Parallèlement au votre et sur les mêmes thématiques (hormis l'historique), votre enfant devra répondre à son propre questionnaire, individuellement et personnellement. Il aura à me le retourner de son côté.

Enfin nous analyserons aussi la dispersion des résultats au test de QI qu'il a réalisé antérieurement au Profil Pédagogique. *Le test de QI est aujourd'hui le seul test valide de mesure de l'intelligence. Nous entendons par mesure la mise en évidence des capacités du jeune à utiliser son intelligence d'où notre intérêt à rechercher les pédagogies qui développeraient ce potentiel. C'est pourquoi le recueil des données chiffrées du WISC (résultat final et sub-tests) est essentiel.*

L'appréciation clinique du psychologue qui lui a fait passer ce test est aussi à retenir car le résultat chiffré peut ne pas être totalement représentatif de son potentiel.

Le questionnaire passe en revue trois axes principaux :

Le premier axe concerne le vécu de votre enfant, les difficultés rencontrées ou les choix que vous avez fait pour mieux le comprendre et l'aider à se construire ; il traite aussi bien le développement infantile et la personnalité que le parcours psychologique. Cet axe pourrait vous paraître fastidieux mais ces informations rendront l'analyse du cas la plus exhaustive possible.

Vous avez reçu un compte rendu oral de deux heures, suite au Profil Pédagogique de votre enfant. Nous aimerions avoir votre retour sur cet échange. Celui-ci constituera donc le deuxième axe de ce questionnaire.

Enfin le dernier axe portera, d'une part, sur les évolutions ou les changements, s'il y a lieu, dans les comportements de votre enfant à l'issue de cette démarche de Profil Pédagogique. Nous avons choisi d'observer aussi bien le cadre familial et social que l'environnement

scolaire. D'autre part, nous souhaiterions avoir votre opinion de parents sur la Gestion Mentale comme pédagogie de la connaissance de Soi et de l'Autre à la suite de son application à votre enfant.

Répondre à ce questionnaire devrait prendre autour de 45 mn.
Il a été conçu de telle façon que vous puissiez le remplir directement sur écran, en surlignant vos réponses (cf. icône correspondante dans la barre outil). Quelques questions demanderont cependant plus de précisions de votre part.
Il est à retourner à l'adresse suivante : carole.bommart@noos.fr
Certains préféreront le remplir sur une impression papier. Dans ce cas, merci de le confirmer par un mail indiquant votre adresse, afin de recevoir une enveloppe pré-timbrée pour vous en faciliter le retour.

Le traitement des données recueillies et leur utilisation dans le cadre du mémoire sera anonyme et respectera les critères de confidentialité propres à tous les travaux en lien avec la recherche universitaire.

Le résultat de ce travail fera l'objet d'une communication écrite et d'une soutenance publique à l'Université de Rouen. Un lien que je vous transmettrai à l'issue de cette recherche vous permettra de consulter le mémoire.

Il est certain que la validité des résultats de ce travail dépend de votre concours comme de celui de votre enfant. Aussi, nous vous remercions sincèrement d'avoir accepté de participer à ce projet.

QUESTIONNAIRE

Nom et prénoms de votre enfant :

Sexe¹ :

M

F

Age : 16 1/2 ans

Nationalité : Française

Etablissement scolaire actuel (nom et adresse) :

ST GERMAIN BERT

5-7 Rue Salomon REINACH

Classe actuelle : 2nd

Option(s) particulière(s) :

oui

non

78100 ST GERMAIN EN LAYE

Si oui, la ou lesquelles ?

Noms et adresses des parents :

Nom du père :

Adresse du père :

Nom de la mère :

Adresse de la mère (si différente) :

Situation matrimoniale :

Divorcé

Séparé(e)

Vie maritale

Nombre d'enfants :

2

Profession du père :

Ingenieur

Nationalité du père :

Française

Profession de la mère :

Sans

Nationalité de la mère :

Française

¹ Veuillez, s'il y a lieu, surligner vos réponses tout au long de ce questionnaire.

- Dyspraxie *oui non nsp*
- Problème de motricité fine, d'écriture ? *oui non nsp*
- Autre (par exemple troubles de l'équilibre, maladresse): *oui non nsp*

Dans le cas de difficultés en psychomotricité durant l'enfance ou l'adolescence :

A-t-il (elle) été suivi (e) par un/une psychomotricien (e) ? *oui non*

Si oui, à quel âge ?

2. Existence de difficultés relevant de l'orthophonie

oui non nsp

Si oui, type de difficultés :

- Dyslexie *oui non nsp*
- Dysorthographe *oui non nsp*
- Dyscalculie *oui non nsp*
- Dysgraphie *oui non nsp*
- Dysphasie *oui non nsp*
- Retard de parole *oui non nsp*
- Bégaiement *oui non nsp*
- Tics de langage *oui non nsp*

Dans le cas de difficultés en orthophonie durant l'enfance ou l'adolescence :

A-t-il (elle) été suivi (e) par un/une orthophoniste ? *oui non*

Si oui, à quel âge ?

3. Existence de troubles du sommeil

Durant l'enfance : *Jamais* *Parfois* *Fréquentment* *Toutes les nuits*

A l'adolescence : *Jamais* *Parfois* *Fréquentment* *Toutes les nuits*

4. Existence de troubles de l'alimentation

Durant l'enfance : *oui non nsp*

A l'adolescence :

- Période d'anorexie mentale ? *oui non nsp*
- Période de boulimie ? *oui non nsp*
- Périodes de grignotages importants *oui non nsp*

Si problèmes alimentaires à l'adolescence, pensez-vous qu'ils étaient réactionnels à un contexte particulier ? *oui non nsp*

Si oui, lequel :

- Dans le contexte familial ? *oui non nsp*
- A l'école ? *oui non nsp*
- Dans d'autres contextes *oui non nsp*

5. Existence de difficultés psychologiques

Par difficultés psychologiques, nous comprenons des difficultés et des « symptômes » ayant duré plusieurs semaines ou chroniques, suffisamment intenses pour provoquer une gêne dans le fonctionnement au quotidien et pouvant avoir été à l'origine d'une demande de soins.

A-t-il (elle) présenté des **troubles du comportement** (colères, agressivité, rejet des contraintes) ?

Jamais Parfois Fréquentment Très souvent

Ces troubles s'exprimaient :

· Dans le contexte familial ?	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
· A l'école ?	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
· Dans d'autres contextes	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>

Diriez-vous qu'il (elle) a été un **enfant anxieux** ?

Jamais *Parfois* *Fréquemment* *Très souvent*

Si oui, cette anxiété concernait :

· Les performances scolaires	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
· D'autres domaines (sports, loisirs)	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
· Les relations avec les pairs	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
· Les relations avec les adultes	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
· Les situations nouvelles/inconnues	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
· A-t-il (elle) eu des peurs particulières, des phobies	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>

Si oui lesquelles :

A-t-il (elle) présenté (e), de manière continue, ou par périodes, des **symptômes obsessionnels (TOC**)** ? *Jamais* *Parfois* *Fréquemment* *Continuellement*

Pouvez-vous préciser les sujets d'obsessions ? :

***TOC : Trouble obsessionnel compulsif. Il s'agit de pensées intrusives ou obsessions qui engendrent de l'inconfort, de l'inquiétude, de l'appréhension ou de la peur; ainsi que des comportements répétés et ritualisés : les compulsions. Ces dernières ont pour effet de diminuer l'anxiété ou de soulager une tension. (ex. lavage exagéré des mains ...)*

A-t-il (elle) présenté un ou des **épisodes dépressifs***** durant l'enfance ou l'adolescence?

oui *non* *nsp*

Si oui, à quel âge?

Quel(s) en étaient les éventuels événements déclenchants ?

· Problème scolaire ?	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
· Problème familial ?	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
· Problème d'isolement relationnel, d'incompréhension ?	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
· Changement de lieu ou de cadre de vie ?	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
· Autres :			

****La dépression de l'enfant ou de l'adolescent s'exprime par une tristesse, une perte de plaisir et de motivation, une fatigue, un repli qui durent plus de quinze jours. Elle peut aussi se traduire par des réactions émotionnelles disproportionnées, des colères, une chute isolée des résultats scolaires, des symptômes anxieux, etc. Elle est, chez l'enfant et l'adolescent, presque toujours réactionnelle à des perturbations de l'environnement.*

A-t-il (elle) vécu des situations de rejet de la part de ses pairs du type **victimisation verbale** et/ou physique ? *oui* *non* *nsp*

Si oui, à quel âge ? *6 - 7 ans*

Dans quel cadre ? *Avec amie de sa sœur jumelle
Rejet de sa sœur à cette période*

Dans le cas de difficultés psychologiques durant l'enfance ou l'adolescence :

A-t-il (elle) été suivi (e) : par un psychologue

oui *non*

par un psychiatre
autre

oui non
oui non

Si oui, à quel âge :

2/ Test de QI de votre enfant

Si cela vous est possible, pouvez-vous transmettre en pièce jointe la totalité du test ?

Quel était l'âge de votre enfant lorsque le test de QI a été effectué? : *Pas de test effectué*

Le psychologue qui lui a fait passer le test a-t-il confirmé cliniquement l'hypothèse du HPI ?
oui non

Résultats du test :

Si WISC 3* : QITotal : QIV : QIP :
Si WISC 4** : QITotal : ICV : IRP : IMT : IVT :

*QIT : Quotient Intellectuel Total ; QIV : Quotient Intellectuel verbal ; QIP : Quotient Intellectuel Perceptif

**ICV : Indice de Compréhension Verbale ; IRP : Indice de raisonnement perceptif ;

IMT : Indice de Mémoire de Travail ; IVT : Indice de Vitesse de Traitement

Le QI Total à l'issue du test a-t-il été : Homogène Hétérogène nsp

Circonstances ayant motivé la passation du test de QI :

Test de QI effectué :

- Devant une suspicion de précocité, en vue d'un saut de classe : oui non nsp
- A cause d'un échec scolaire : oui non nsp
- En vue d'une orientation scolaire : oui non nsp
- A cause de difficultés de psychomotricité : oui non nsp
- En lien avec un bilan orthophonique : oui non nsp
- A cause de problèmes psychologiques : oui non nsp
- Parce qu'un membre de la fratrie a été détecté à Haut Potentiel : oui non nsp

II/ PROFIL PEDAGOGIQUE

1/ Processus intellectuels

Perception* :

*En perception l'individu est en rapport avec l'objet et utilise un de ses 5 sens comme vecteur pour s'approprier mentalement cet objet perçu.

Quelle est la dominante perceptive de votre enfant?

Auditive/Verbale Mouvement Visuelle nsp

Sait-il (elle) la gérer de façon efficace ?

oui non nsp

Evocation mentale** :

**L'évocation est un « souvenir » mental hors présence de l'objet initialement perçu. En langage plus général, il s'agit de l'activité de penser.

Quelle est la dominante évocative de votre enfant?

6

Auditive/Verbale Mouvement Visuelle nsp

Utilise-t-il (elle) des outils de travail adaptés à cette dominante (ex. logiciel de mapping) ?

oui non nsp

Privilège-t-il (elle) son imaginaire au niveau des raisonnements plus complexes ?

oui non nsp

Est-il (elle) particulièrement logique au niveau de ses raisonnements ?

oui non nsp

Apprentissages et réutilisation :

Peut-il (elle) faire plusieurs choses à la fois sans que cela nuise à la qualité de sa production écrite ou orale ?

oui non nsp

Est-il (elle) très précis (e) et complet (e) dans sa description des objets observés ?

oui non nsp

Avez-vous l'impression qu'il est trop rapide lorsqu'il s'approprie un objet mentalement ?

oui non nsp

Selon vous, a-t-il (elle) une bonne mémoire ?

oui non nsp

Comment gère-t-il (elle) sa mémorisation ?

· Par cœur

oui non nsp

· Schématisation visuelle

oui non nsp

· Enregistrement audio

oui non nsp

Avez-vous observé une volonté de réutiliser ses acquis mémorisés ?

oui non nsp

A-t-il (elle) des difficultés de compréhension dans le système scolaire ?

oui non nsp

Vous demande-t-il (elle) de l'aide dans ce domaine en cas de non compréhension ?

oui non nsp

Si oui, de quel type est sa demande ? :

· Souhaite-il (elle) avoir la méthode à respecter en 1^{er}

oui non nsp

· Souhaite-il (elle) que vous lui définissiez les mots de la consigne qu'il (elle) ne comprend pas ?

oui non nsp

· Recherche-t-il (elle) l'origine de la règle ou de la formule pour en comprendre l'usage dans l'exercice ?

oui non nsp

· A-t-il (elle) besoin de références déjà existantes, de déjà vu pour comprendre ?

oui non nsp

· Devez-vous solutionner ses erreurs de compréhension en 1^{er} ?

oui non nsp

Avez-vous l'impression qu'il (elle) ne comprend pas toujours les règles ou les consignes ?

oui non nsp

A-t-il (elle) tendance à se mécaniser (par cœur ou systématisation de la procédure) s'il (elle) ne comprend pas une règle ?

oui non nsp

Rencontre-t-il (elle) des difficultés de rédaction ?

oui non nsp

Ses enseignants relèvent-ils des problèmes de méthode en général ?

oui non nsp

A-t-il (elle) du mal à raisonner dans ses copies bien qu'il (elle) ait compris ?

oui non nsp

A-t-il (elle) du mal à organiser ses idées dans une copie ?

oui non nsp

A-t-il (elle) des difficultés pour développer sa pensée bien que le résultat soit juste ?

oui non nsp

En général, ses raisonnements sont-ils très originaux ?

oui non nsp

A-t-il (elle) beaucoup d'humour ?

oui non nsp

A-t-il (elle) tendance à utiliser une formule ou une règle juste mais pas en rapport avec celle du chapitre étudié ?

oui non nsp

Lui est-il souvent reproché d'être « hors sujet », de mettre dans ses copies des connaissances justes mais sans rapport avec le sujet ?

oui non nsp

Lui arrive-t-il (elle) d'être confus (e) dans ses propos ?

oui non nsp

Lui arrive-t-il d'avoir du mal à se limiter dans ses connaissances pour répondre à une question précise ?

oui non nsp

Préfère-t-il (elle) travailler sur un projet personnel ?

oui non nsp

Est-il (elle) plus impliqué (e) si le sujet est libre ?

oui non nsp

Recherche-t-il (elle) l'originalité ou la nouveauté dans ses productions ?

oui non nsp

2/ Sens et motivation

Lorsqu'il (elle) est confronté (e) à une règle (grammaire, mathématiques ...), du vocabulaire, en recherche-t-il (elle) l'origine ou l'étymologie ?

Jamais Parfois Fréquentment Très souvent

Est-il (elle) plutôt intéressé (e) par l'usage de la règle, sa manipulation ou son fonctionnement dans un exercice ?

Jamais Parfois Fréquentment Très souvent

Préfère-t-il (elle) avoir un cours très structuré ?

Jamais Parfois Fréquentment Très souvent

S'intéresse-t-il (elle) plus particulièrement aux causes des phénomènes observés ou des événements ?

Jamais Parfois Fréquentment Très souvent

Préfère-t-il (elle) faire des exercices en 1^{er} avant d'apprendre une règle ou une leçon ?

Jamais Parfois Fréquentment Très souvent

A-t-il (elle) besoin de ficher ou schématiser son cours pour l'apprendre ?

Jamais Parfois Fréquentment Très souvent

Se contente-t-il (elle) d'apprendre ses leçons ?

Jamais Parfois Fréquentment Très souvent

Fait-il (elle) beaucoup d'exercices supplémentaires pour s'entraîner ?

Jamais Parfois Fréquentment Très souvent

Dans une activité orale, intervient-il (elle) systématiquement ?

Jamais Parfois Fréquentment Très souvent

Accepte-t-il (elle) aisément d'être aidé (e) ?

Jamais Parfois Fréquentment Très souvent

Depuis qu'il (elle) est petit (e), est-il (elle) très observateur (trice) des autres ou des événements, sans forcément interagir ?

Jamais Parfois Fréquentment Très souvent

A-t-il (elle) en général besoin de se comparer aux autres ?

Jamais Parfois Fréquentment Très souvent

Favorise-t-il (elle) dans ses activités le rang plus que le score ?

Jamais Parfois Fréquentment Très souvent

Se met-il (elle) seul (e) une pression pour améliorer ses résultats et progresser ?

Jamais Parfois Fréquentment Très souvent

Est-il (elle) sans cesse, quel que soit son activité, à vouloir réaliser quelque chose d'inhabituel, d'original ?

Jamais Parfois Fréquentment Très souvent

Cherche-t-il (elle) à élaborer des théories sur tout ce qui l'interpelle ?

Jamais Parfois Fréquentment Très souvent

Se projette-t-il (elle) dans un avenir possible ?

Jamais Parfois Fréquentment Très souvent

Est-il (elle) intuitif (ve) dans ses productions, allant droit au résultat ?

Jamais Parfois Fréquentment Très souvent

Ne se motive-t-il (elle) que lorsqu'il (e) envisage un objectif particulier ?

Jamais Parfois Fréquentment Très souvent

A-t-il (elle) du mal à prendre une décision ?

Refera-t-il (elle) un devoir perdu ou égaré ?	Jamais	Parfois	Fréquemment	Très souvent
N'est-il (elle) efficace que dans l'urgence ?	Jamais	Parfois	Fréquemment	Très souvent
Le « stress » est-il envahissant, réduisant ses capacités ?	Jamais	Parfois	Fréquemment	Très souvent
En général, ses raisonnements se construisent-ils sur les détails ?	Jamais	Parfois	Fréquemment	Très souvent
Apprend-t-il (elle) de ses erreurs ou de celles des autres ?	Jamais	Parfois	Fréquemment	Très souvent
Favorise-t-il (elle) le tri par élimination pour arriver à une solution ?	Jamais	Parfois	Fréquemment	Très souvent
En général, privilégie-t-il (elle) les associations d'idées pour développer sa pensée ?	Jamais	Parfois	Fréquemment	Très souvent
Est-il (elle) plutôt critique sur lui (elle)-même et sur les autres ?	Jamais	Parfois	Fréquemment	Très souvent
Son raisonnement se construit-il progressivement, en étapes successives ?	Jamais	Parfois	Fréquemment	Très souvent
Depuis son enfance, s'intéresse-t-il plutôt à la manipulation d'objets ?	Jamais	Parfois	Fréquemment	Très souvent
Est-il (elle) curieux (se) du comportement humain ?	Jamais	Parfois	Fréquemment	Très souvent
A-t-il (elle) besoin de vous ou des autres pour apprendre une leçon ?	Jamais	Parfois	Fréquemment	Très souvent
Travaille-t-il (elle) de préférence « au milieu du salon » ?	Jamais	Parfois	Fréquemment	Très souvent
A-t-il (elle) besoin de solitude ?	Jamais	Parfois	Fréquemment	Très souvent
Est-ce un enfant indépendant qui apprend seul dans un livre ou sur le net ?	Jamais	Parfois	Fréquemment	Très souvent
Recherche-t-il (elle) le dialogue avec l'Autre, les rencontres le (la) motivent-il (elle) ? <i>En observation</i>	Jamais	Parfois	Fréquemment	Très souvent
Dans sa vie de tous les jours, respecte-il (elle) les consignes à la lettre ?	Jamais	Parfois	Fréquemment	Très souvent
Fait-il (elle) souvent du hors-sujet sur une consigne alors que sa production reste de qualité ?	Jamais	Parfois	Fréquemment	Très souvent
A-t-il (elle) tendance à exagérer, ou à améliorer la réalité dans ses propos ?	Jamais	Parfois	Fréquemment	Très souvent
Est-il (elle) rigoureux (se) dans ses productions ?	Jamais	Parfois	Fréquemment	Très souvent
Privilégie-t-il (elle) le débat pour avoir le dernier mot avec vous et ses amis ?	Jamais	Parfois	Fréquemment	Très souvent
Aime-t-il (elle) faire des hypothèses sur ce qui pourrait-être ?	Jamais	Parfois	Fréquemment	Très souvent

III/ VOTRE ENFANT AUJOUR'HUI

1/ Comportement général et social

Personnalité :

Comment définiriez-vous globalement son tempérament aujourd'hui?

- Extraverti oui non nsp
- Introverti oui non nsp

Sur le plan émotionnel, est-il (elle) aujourd'hui plutôt :

- Hypersensible oui non nsp
- Normalement sensible oui non nsp
- Moins sensible que la moyenne oui non nsp

Sur le plan affectif, pensez-vous qu'il (elle) est épanoui (e) ?

oui non nsp

Sait-il (elle) exprimer ses besoins affectifs ?

oui non nsp

A-t-il (elle) une bonne estime de soi ?

Excellente *bonne* *moyenne* *mauvaise* *fluctuante* nsp

Si mauvaise, son entourage scolaire et/ou ses pairs en ont-t-ils conscience ?

oui non nsp

A-t-il (elle) besoin d'être aimé(e) ?

oui non nsp

Socialisation :

Dans son rapport aux autres, est-il (elle) aujourd'hui touché (e) par leurs problèmes ?

oui non nsp

Montre-t-il (elle) une forte empathie* vis-à-vis de l'Autre?

oui non nsp

A-t-il (elle) de bonnes capacités relationnelles ?

oui non nsp

A votre avis, a-t-il (elle) su faire des choix amicaux qui lui correspondent ?

oui non nsp

Ses amis le (la) connaissent-ils vraiment ?

oui non nsp

A-t-il des difficultés à s'intégrer dans les groupes ?

oui non nsp

Peut-il (elle) s'intégrer dans un groupe en restant lui (elle)-même ?

oui non nsp

Se sent-il (elle) en décalage avec les autres ?

oui non nsp

Est-il (elle) exigeant dans ses relations avec les autres ?

oui non nsp

A-t-il des amis ?

Aucun *Quelques-uns* *Beaucoup*

**L'empathie est une notion désignant la compréhension des sentiments et des émotions d'un autre individu. Plus généralement, elle permet de se mettre « à la place de l'autre ».*

2/Style de vie

Activité au quotidien :

A-t-il (elle) « plus d'énergie » que la moyenne

oui non nsp

Est-il (elle) plutôt du genre « hyperactif »

oui non nsp

Est-il (elle) plutôt du genre « méditatif »

oui non nsp

A-t-il (elle) besoin de changements réguliers dans ses activités ?

oui non *sur tout pas* nsp

Activité physique et hygiène de vie :

Fait-il (elle) du sport régulièrement ?

oui non

Si oui, nombre d'heures par semaine : *2*

Quel genre de sport fait-il (elle) ? : *B Gym Archibque*

- Sport de fond (course, natation, vélo ...)
- Sports à sensations et/ou dangereux

oui non
 oui non

· Sports de jeu (ex. tennis), ou d'équipe				<i>oui</i>	<i>non</i>
· Arts martiaux (escrime, judo, karaté ...)				<i>oui</i>	<i>non</i>
· Activité sportive de type yoga, taï-chi, chi-qong				<i>oui</i>	<i>non</i>
Est-il (elle) passionné(e) par un sport ?	<i>non</i>			<i>oui</i>	<i>non</i>
Si oui lequel ? :					
Niveau acquis dans ce sport	<i>Excellent</i>	<i>Bon</i>	<i>Moyen</i>		<i>nsp</i>

Activité créatrice :

Pratique-t-il (elle) une activité artistique ?				<i>oui</i>	<i>non</i>
Si oui, laquelle ?					
Niveau dans l'activité	<i>Excellent</i>	<i>Bon</i>	<i>Moyen</i>		<i>nsp</i>
La pratique-t-il (elle) en autodidacte ?				<i>oui</i>	<i>non</i>
Rédige-t-il (elle) des écrits régulièrement (poèmes, essais, roman...)				<i>oui</i>	<i>non</i>
Invente-t-il (elle) des choses (bricolages, théories inédites etc) ?				<i>oui</i>	<i>non</i>
Est-il (elle) créatif (ve) dans la vie de tous les jours ?				<i>oui</i>	<i>non</i> <i>nsp</i>

Activité socio-culturelle :

Est-il (elle) actif dans une association ?				<i>oui</i>	<i>non</i>
Si oui la ou lesquelles ?					
Degré d'implication	<i>Excellent</i>	<i>Bon</i>	<i>Moyen</i>		<i>nsp</i>
Pratique-t-il (elle) des jeux de société (échecs, ludothèque ...) ?				<i>oui</i>	<i>non</i> <i>nsp</i>
Si oui, le ou lesquels ?					
Degré d'implication	<i>Excellent</i>	<i>Bon</i>	<i>Moyen</i>		<i>nsp</i>

3/ Autonomie scolaire

Activité intellectuelle :

Aime-t-il (elle) apprendre de nouvelles choses ?				<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
A-t-il (elle) des difficultés à se décider ?				<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
Est-il (elle) naturellement curieux (se) ?				<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
Pour se sentir bien, a-t-il (elle) besoin de stimulation intellectuelle ?				<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
Est-il (elle) plutôt passif ?				<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
Est-il désinvesti sur le plan scolaire ?				<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
Recherche-t-il (elle) des informations complémentaires à la maison (culturelles, sociales ou scientifiques) ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>			<i>Très souvent</i>
Si oui, par quel biais ?						
· Echanges avec l'adulte				<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
· Livres				<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
· Nouvelles technologies				<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
Favorise-t-il (elle) l'analyse des situations ?				<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
Est-il (elle) très intuitif (ve), ses choix sont-ils rapides, parfois impulsifs ?				<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>

Organisation de son travail :

Sait-il (elle) gérer désormais son temps de travail et son temps de loisirs ?						
	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>			<i>Très souvent</i>
Diriez-vous qu'il (elle) est plus efficace dans l'urgence ?				<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
Est-il (elle) stressé (e) par la quantité de travail à effectuer ?				<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
Travaille-t-il (elle) de préférence tard le soir ?				<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>

Travaille-t-il (elle) de préférence seul (e) ? oui non nsp
 Travaille-t-il (elle) en groupe ? oui non nsp
 Privilégie-t-il (elle) les projets (TP, exposé ...) aux cours ? oui non nsp
 Accepte-t-il (elle) de l'aide ou des conseils facilement ? oui non nsp
 Gère-t-il (elle) son espace de travail (lieu, ambiance, travaille en groupe) ? oui non nsp
 Met-il (elle) en place ses propres méthodes de travail ?
 Jamais *Parfois* *Fréquemment* *Très souvent* *nsp*
 Sait-il (elle) organiser son temps de travail ?
 Jamais *Parfois* *Fréquemment* *Très souvent* *nsp*
 Utilise-t-il (elle) l'ordinateur en tant qu'outil de travail ?
 Jamais *Parfois* *Fréquemment* *Très souvent* *nsp*
 Est-il (elle) désordonné (e) ? oui non nsp
 Si désordonné (e), pensez-vous qu'il (elle) puisse être organisé (e) dans son désordre ? oui non nsp

Relation avec ses enseignants :

Favorise-t-il (elle) l'échange, la communication avec ses enseignants en général ? oui non nsp
 Respecte-t-il (elle) la différence chez son enseignant ? oui non nsp
 Devez-vous intervenir auprès des enseignants ? *Je voudrais bien*
 Jamais *Parfois* *Fréquemment* *Très souvent*
 Emet-il (elle), en général, des propos négatifs sur ses enseignants ?
 Jamais *Parfois* *Fréquemment* *Très souvent*
 Si le cours n'est pas conforme à ses besoins, cherche-t-il (elle) à compenser par lui (elle)-même ?
 Jamais *Parfois* *Fréquemment* *Très souvent*

Acceptation de ses résultats :

Considère-t-il (elle) la « Note » comme un salaire ? oui non nsp
 Ses résultats sont-ils source de stress de sa part ? oui non nsp
 Les bons résultats scolaires sont-ils prépondérants dans la relation que vous avez avec votre enfant ? oui non nsp
 Si la note ne le (la) satisfait pas, cherche-t-il (elle) à en comprendre la raison ?
 Jamais *Parfois* *Fréquemment* *Très souvent*
 Si oui, quelle est l'origine du problème selon lui :
 • Cours mal appris oui non nsp
 • Cours mal compris oui non nsp
 • Hors-sujet oui non nsp
 • Non compréhension de la consigne *Quelque fois* oui non nsp
 • Stress et précipitation (ex. erreurs de calcul ...) oui non nsp
 • Non-respect des méthodes attendues oui non nsp
 Selon vous un mauvais résultat est dû à :
 • Cours mal appris oui non nsp
 • Cours mal compris oui non nsp
 • Hors-sujet oui non nsp
 • Non compréhension de la consigne *quelques fois* oui non nsp
 • Stress et précipitation (ex. erreurs de calcul ...) oui non nsp
 • Non-respect des méthodes attendues oui non nsp
 Met-il (elle) en place des moyens spécifiques pour chercher à améliorer ses résultats ?
 Jamais *Parfois* *Fréquemment* *Très souvent*

Est-il (elle) facilement abattu par ses résultats ?

~~Jamais~~ ~~Parfois~~ Fréquemment Très souvent

Rejette-t-il (elle) sa déception du résultat sur l'enseignant ?

~~Jamais~~ Parfois Fréquemment Très souvent

Orientation :

Se projette-t-il (elle) dans un futur social (métier) ?

oui non nsp

Vit-il (elle) dans le présent ?

oui non nsp

Est-il (elle) satisfait (e) de son orientation scolaire ?

oui non nsp

Est-il (elle) compétitif (ve) vis-à-vis de ses pairs ?

oui non nsp

Privilégie-t-il (elle) les métiers d'argent ?

oui non nsp

Favorise-t-il (elle) le travail en équipe dans son orientation ?

oui non nsp

Favorise-t-il (elle) l'humanitaire dans son orientation ?

oui non nsp

Vise-t-il (elle) les « meilleures » sections ?

oui non nsp

4/ Relations parents-enfants

Respecte-t-il les règles de vie que vous avez établies ?

oui non nsp

Parmi les qualités suivantes, lesquelles s'appliqueraient à votre enfant :

· Politesse

oui non nsp

· Ambition

oui non nsp

· Générosité

oui non nsp

· Curiosité d'esprit

oui non nsp

· Travail

oui non nsp

· Efficacité

oui non nsp

· Respect des autres

oui non nsp

· Obéissance

oui non nsp

· Honnêteté

oui non nsp

· Indépendance

oui non nsp

· Persévérance

oui non nsp

Parmi les principes éducatifs suivants lesquels vous paraissent vraiment essentiels :

· Faire confiance

oui non nsp

· Récompenser

oui non nsp

· Favoriser le dialogue

oui non nsp

· Punir

oui non nsp

· Donner l'exemple

oui non nsp

· Encadrer avec souplesse

oui non nsp

· Avoir une discipline stricte

oui non nsp

· Laisser beaucoup de liberté

oui non nsp

· S'adapter à chaque enfant

oui non nsp

· Surveiller ce qu'il fait

oui non nsp

· Responsabiliser

oui non nsp

· Préserver des mauvaises fréquentations

oui non nsp

Comment comprenez-vous la notion de jugement ?

· Porter un regard critique sur l'Autre

oui non nsp

· Etre capable de formuler une pensée précise sur un sujet particulier

- | | | | |
|--|--------------------------------------|---------------------------|---------------------------|
| · Développer ses capacités intellectuelles | <input checked="" type="radio"/> oui | <input type="radio"/> non | <input type="radio"/> nsp |
| · Evaluer et/ou punir | <input checked="" type="radio"/> oui | <input type="radio"/> non | <input type="radio"/> nsp |
| · Exprimer ses opinions | <input checked="" type="radio"/> oui | <input type="radio"/> non | <input type="radio"/> nsp |
| · Porter un regard critique sur le monde | <input checked="" type="radio"/> oui | <input type="radio"/> non | <input type="radio"/> nsp |

Le Profil Pédagogique et donc la Gestion Mentale a-t-il fait évoluer votre conception éducative ?

<input type="radio"/> oui	<input checked="" type="radio"/> non	<input type="radio"/> nsp
---------------------------	--------------------------------------	---------------------------

Si oui, parmi les termes suivants, le ou lesquels caractériseraient au mieux votre compréhension de la Gestion Mentale, en tant que parents ?

- | | | | |
|---------------------------|--------------------------------------|---------------------------|---------------------------|
| · Eclairage | <input checked="" type="radio"/> oui | <input type="radio"/> non | <input type="radio"/> nsp |
| · Compréhension | <input checked="" type="radio"/> oui | <input type="radio"/> non | <input type="radio"/> nsp |
| · Accompagnement | <input checked="" type="radio"/> oui | <input type="radio"/> non | <input type="radio"/> nsp |
| · Orientation | <input checked="" type="radio"/> oui | <input type="radio"/> non | <input type="radio"/> nsp |
| · Pédagogie scolaire | <input checked="" type="radio"/> oui | <input type="radio"/> non | <input type="radio"/> nsp |
| · Connaissance de soi | <input checked="" type="radio"/> oui | <input type="radio"/> non | <input type="radio"/> nsp |
| · Connaissance de l'Autre | <input checked="" type="radio"/> oui | <input type="radio"/> non | <input type="radio"/> nsp |
| · Respect de l'Autre | <input checked="" type="radio"/> oui | <input type="radio"/> non | <input type="radio"/> nsp |
| · Autres : | | | |

Si oui, comment qualifieriez-vous son impacte dans vos relations avec votre enfant?

Excellente Bonne Moyenne Mauvaise Fluctuante nsp

En vous remerciant encore pour le temps que vous avez bien voulu accorder à cette enquête !

ENQUÊTES À L'UNIVERSITÉ DE ROUEN

Présentation du projet :

Peux-tu remplir ce questionnaire qui s'inscrit dans un travail de recherche sur l'aide que la Gestion Mentale peut apporter au jeune présentant un Haut Potentiel Intellectuel (HPI) ? Ton témoignage devrait permettre de donner quelques pistes de réponse, notamment aux questions suivantes :

- 1/ Quel est l'apport de cette pédagogie sur ta connaissance de toi ; que ce soit au niveau de tes processus intellectuels comme sur celui de ta motivation. T'a-t-elle aidé à mieux comprendre tes spécificités ? Peux-tu désormais mieux gérer tes facultés ?
- 2/ Quel est l'impact de cette pédagogie au niveau de ton entourage en terme de comportements mais aussi au niveau de la communication parents /enfants ?
- 3/ Enfin qu'en est-il de ton intégration scolaire ? Es-tu aujourd'hui plus confiant (e) dans la gestion de tes méthodes de travail ? Arrives-tu mieux à accepter les règles et les savoirs faire ou être du système scolaire ? Cela a-t-il eu des conséquences positives sur tes résultats scolaires ou sur ton insertion dans un groupe, une classe?

Ce questionnaire passe en revue tes attentes prioritaires :

1. Tu es venu me voir deux fois, en séance d'une heure, pour effectuer ce travail sur toi-même. J'aimerais avoir ton retour sur nos échanges à travers tes réponses à ce questionnaire.
2. S'il y a lieu, dans tes relations avec tes parents, tes frères et/ou tes sœurs, as-tu noté une évolution, des changements ? J'aimerais aussi savoir si ce Profil Pédagogique a pu t'aider sur un plan scolaire au niveau de tes apprentissages, ou/et sur un plan social avec tes camarades et tes enseignants.

Ce questionnaire va être exploité dans une étude de cas :

Il vient en complément d'autres données recueillies au cours de ton Profil Pédagogique. Parallèlement, sur les mêmes thématiques, tes parents devront répondre à leur propre questionnaire. Il est important que tu le remplisses personnellement et avec rigueur, sans chercher à valoriser les acquis, ni omettre les limites de ce Profil Pédagogique.

*Répondre à ce questionnaire devrait te prendre une vingtaine de minutes.
Il a été conçu de telle façon que tu puisses le remplir directement sur écran, en surlignant tes réponses (cf. icône de ta barre d'outils). Quelques questions exigent cependant des réponses plus précises et personnelles.
Il est à retourner à l'adresse suivante :*

Le traitement des données recueillies et leur utilisations dans le cadre du mémoire sera anonyme et respectera les critères de confidentialité propres à tous les travaux en lien avec la recherche universitaire.

Le résultat de ce travail fera l'objet d'une communication écrite et d'une soutenance publique à l'Université de Rouen. Je te transmettrai le lien internet qui te permettra de consulter le mémoire.

Il est certain que la validité des résultats de ce travail dépend de tes réponses. Je te remercie donc chaleureusement pour ta participation à ce projet.

QUESTIONNAIRE

Nom et prénom :

Sexe¹ : M F

Age : 16 ans

¹Rappel : surligne les réponses qui te correspondent tout au long de ce questionnaire.

I/ PROFIL PEDAGOGIQUE

I/ Processus intellectuels

Perception :

Quelle est ta dominante perceptive ?

Auditive/Verbale • Mouvement Visuelle nsp²

Sais-tu la gérer de façon efficace ?

oui non nsp

²nsp : ne sait pas

Evocation mentale :

Dans un 1^{er} temps, sous quelle forme ta pensée fait-elle revenir tes souvenirs ?

Auditive/Verbale Mouvement Visuelle nsp

Utilises-tu des outils de travail adaptés à cette dominante (ex. logiciel de mapping ...)?

oui non nsp

Privilégies-tu ton imaginaire au niveau des raisonnements plus complexes ?

oui non nsp

Es-tu particulièrement logique au niveau de tes raisonnements ?

oui non nsp

Apprentissages et réutilisation :

Peux-tu faire plusieurs choses à la fois sans que cela nuise à la qualité de ta production écrite ou orale?

oui non nsp

Es-tu très précis (e) et complet (e) dans ta description des objets observés ?

oui non nsp

As-tu l'impression que tu es trop rapide lorsque tu enregistres une perception mentalement ?

oui non nsp

Selon toi, as-tu une bonne mémoire ?

oui non nsp

Comment gères-tu ta mémorisation ?

- Par cœur
- Schématisation visuelle
- Enregistrement audio

oui non nsp

oui non nsp

oui non nsp

Réutilises-tu tes acquis mémorisés ?

oui non nsp

As-tu des difficultés de compréhension dans le système scolaire ?

oui non nsp

Demandes-tu de l'aide dans ce domaine en cas de non compréhension ?

oui non nsp

De quel type d'aide aurais-tu besoin pour comprendre ? :

• Souhaites-tu avoir la méthode à respecter en 1^{er}

oui non nsp

• Souhaites-tu qu'on te définisse les mots de la consigne ?

oui non nsp

• As-tu besoin de l'origine de la règle ou de la formule pour en comprendre l'usage dans l'exercice ?

oui non nsp

Tout à moitié rien de dominant

Je me souviens des remarques que j'ai faites dans ma tête et reconstitue l'image à partir de celles-ci.

nsp mais je fais des mind maps au papier

↳ mais pas une logique très évidente aux autres

- As-tu besoin de références déjà existantes, de déjà vu pour comprendre ? oui non nsp
- Dois-tu solutionner tes erreurs de compréhension en 1^{er} ? oui non nsp
- As-tu l'impression de ne pas toujours comprendre les règles ou les consignes ? oui non nsp
- As-tu tendance à te mécaniser (par cœur ou systématisation de la procédure) si tu ne comprends pas une règle ? oui non nsp
- Rencontres-tu des difficultés de rédaction ? oui non nsp
- Tes enseignants relèvent-ils des problèmes de méthode en général dans tes copie ? oui non nsp
- As-tu du mal à élaborer un raisonnement dans tes copies bien que tu ais compris ? oui non nsp
- As-tu du mal à organiser tes idées dans une copie ? oui non nsp
- As-tu des difficultés pour développer ta pensée bien que le résultat soit juste ? oui non nsp
- En général, tes raisonnements sont-ils très originaux ? oui non nsp
- As-tu beaucoup d'humour ? *Ca dépend avec qui mais en général* oui non nsp
- As-tu tendance à utiliser une formule ou une règle autre que celle en lien avec le chapitre que tu as étudié ? oui non nsp
- T'est-il souvent reproché d'être « hors sujet », de mettre dans tes copies des connaissances justes mais sans rapport avec le sujet ? oui non nsp
- T'arrive-t-il d'être confus (e) dans tes propos ? oui non nsp
- T'arrive-t-il d'avoir du mal à te limiter dans tes connaissances pour répondre à une question précise ? oui non nsp
- Préfères-tu travailler sur un projet personnel ? oui non nsp
- Es-tu plus impliqué (e) si le sujet est libre ? *peut-être pas au début si j'ai pas choisi* oui non nsp
- Recherches-tu l'originalité ou la nouveauté dans tes productions ? oui non nsp

mais peu à peu le sujet me gagne.

2/ Sens et motivation

Lorsque tu es confronté (e) à une règle (grammaire, mathématiques ...), du vocabulaire, en recherches-tu l'origine ou l'étymologie ?

- | | | | | |
|--|--|----------------|--|--|
| | <i>Jamais</i> | <i>Parfois</i> | <input checked="" type="radio"/> Fréquentment | <i>Très souvent</i> |
| Es-tu intéressé (e) par l'usage de la règle, sa manipulation son fonctionnement dans un exercice ? | | | | |
| Préfères-tu avoir un cours très structuré ? | <i>Jamais</i> | <i>Parfois</i> | <i>Fréquentment</i> | <input checked="" type="radio"/> Très souvent |
| T'intéresses-tu plus particulièrement aux causes des phénomènes observés ou des évènements ? | <i>Jamais</i> | <i>Parfois</i> | <i>Fréquentment</i> | <input checked="" type="radio"/> Très souvent |
| Préfères-tu faire les exercices en 1 ^{er} avant d'apprendre une règle ou une leçon ? | <input checked="" type="radio"/> Jamais | <i>Parfois</i> | <i>Fréquentment</i> | <i>Très souvent</i> |
| As-tu besoin de ficher ou schématiser ton cours pour l'apprendre ? | <i>Jamais</i> | <i>Parfois</i> | <i>Fréquentment</i> | <input checked="" type="radio"/> Très souvent |
| Te contentes-tu d'apprendre les leçons ? | <input checked="" type="radio"/> Jamais | <i>Parfois</i> | <i>Fréquentment</i> | <i>Très souvent</i> |
| Fais-tu beaucoup d'exercices supplémentaires pour t'entraîner ? | <i>Jamais</i> | <i>Parfois</i> | <i>Fréquentment</i> | <input checked="" type="radio"/> Très souvent |

Dans une activité orale, intervien-tu systématiquement ; tu ne peux pas t'en empêcher ?

Jamais Parfois Fréquemment Très souvent

Acceptes-tu facilement d'être aidé(e) ?

Jamais Parfois **Fréquemment** Très souvent

Es-tu très observateur (trice) des autres ou des événements, sans forcément interagir ?

Jamais Parfois Fréquemment **Très souvent**

As-tu en général besoin de te comparer aux autres ? *mais si le fais quand même par curiosité ou pour me pousser à m'améliorer*

Jamais Parfois Fréquemment Très souvent

Le rang est-il plus important pour toi que le score ? *le score veut rien dire le rang a une valeur mais elle est pas importante.*

Jamais **Parfois** Fréquemment Très souvent

Te mets-tu seul(e) sous pression pour améliorer tes résultats et progresser ?

mais pas pour améliorer, c'est inconscient et au contraire ça fait de très mauvais résultats. Jamais Parfois Fréquemment **Très souvent**

Es-tu sans cesse, quel que soit ton activité, à vouloir réaliser quelque chose d'inhabituel, d'original ?

Jamais Parfois Fréquemment Très souvent

Cherches-tu à construire des théories sur tout ce qui t'interpelle ?

Jamais Parfois Fréquemment **Très souvent**

Te projettes-tu dans l'avenir ?

Jamais Parfois Fréquemment **Très souvent**

Es-tu intuitif (ve), vas-tu droit au résultat ?

Jamais **Parfois** Fréquemment Très souvent

Ne te motives-tu que lorsque tu envisages un objectif particulier ?

Jamais Parfois Fréquemment Très souvent

As-tu du mal à prendre une décision ?

Jamais Parfois Fréquemment **Très souvent**

Referas-tu un devoir perdu ou égaré ?

Jamais Parfois Fréquemment **Très souvent**

N'es-tu efficace que dans l'urgence ?

Jamais **Parfois** Fréquemment Très souvent

Le « stress » est-il envahissant, réduisant tes capacités ?

Jamais Parfois Fréquemment **Très souvent**

En général, tes raisonnements se construisent-ils sur les détails ?

Jamais Parfois **Fréquemment** Très souvent

Apprends-tu de tes erreurs ou de celles des autres ?

Jamais Parfois **Fréquemment** Très souvent

Favorises-tu le trié par élimination pour arriver à une solution ?

Jamais Parfois Fréquemment **Très souvent**

En général, privilégies-tu les associations d'idées pour développer ta pensée ?

Jamais Parfois Fréquemment **Très souvent**

Es-tu plutôt critique

plus sur moi-même : les autres sont comme ils sont, on a tous des défauts Jamais Parfois Fréquemment **Très souvent**

Construis-tu ton raisonnement progressivement, par étapes ?

Jamais Parfois **Fréquemment** Très souvent

Depuis ton enfance, t'intéresses-tu plus à la manipulation des objets (ex. lego, tutoriel ...) ?

Jamais Parfois Fréquemment **Très souvent**

Es-tu curieux (se) du comportement humain ?

Jamais Parfois Fréquemment **Très souvent**

As-tu besoin d'apprendre une leçon avec quelqu'un, est-ce plus facile, plus rapide ?

mais pas en groupe ; elle m'a même par exemple. Jamais Parfois Fréquemment **Très souvent**

Travailles-tu de préférence « au milieu du salon » ?	<i>selon l'humeur mais très rare (plutôt sur le lit)</i>			
	Jamais	Parfois	Fréquemment	Très souvent
As-tu besoin de solitude ?	Jamais	Parfois	Fréquemment	Très souvent
Es-tu très indépendant ; apprends-tu seul dans un livre ou sur le net ?	Jamais	Parfois	Fréquemment	Très souvent
Recherches-tu le dialogue avec l'Autre, les rencontres te motivent ?	Jamais	Parfois	Fréquemment	Très souvent
Dans ta vie de tous les jours, respectes-tu les consignes à la lettre ?	Jamais	Parfois	Fréquemment	Très souvent
Fais-tu souvent du hors-sujet sur une consigne alors que ta production reste de qualité ?	Jamais	Parfois	Fréquemment	Très souvent
As-tu tendance à exagérer, ou à améliorer la réalité dans tes propos ?	Jamais	Parfois	Fréquemment	Très souvent
Es-tu rigoureux (se) dans tes productions ?	Jamais	Parfois	Fréquemment	Très souvent
Privilégies-tu le débat pour avoir le dernier mot tes proches ou tes amis ?	Jamais	Parfois	Fréquemment	Très souvent
Aimes-tu faire des hypothèses sur ce qui pourrait-être ?	Jamais	Parfois	Fréquemment	Très souvent
	Jamais	Parfois	Fréquemment	Très souvent

II/ TOI, AUJOURD'HUI

I/ Comportement général et social

Personnalité :

Comment définirais-tu globalement ton tempérament aujourd'hui ?

- Extraverti oui non nsp
- Introverti **oui** non nsp

Sur le plan émotionnel, es-tu aujourd'hui plutôt :

- Hypersensible (*arts littéraires...*) **oui** non nsp
- Normalement sensible (*relationnel*) **oui** non nsp
- Moins sensible que la moyenne (*films séries...*) **oui** non nsp

Sur le plan affectif, penses-tu être épanoui (e) ?

oui non nsp

Sais-tu exprimer tes besoins affectifs ?

oui **non** nsp

As-tu une bonne estime de toi ?

Excellente bonne moyenne **mauvaise** fluctuante nsp

Si mauvaise, tes parents, ton entourage scolaire et/ou tes amis en ont-ils conscience ?

oui **non** nsp

As-tu besoin d'être aimé(e) ?

oui non nsp

Socialisation :

Dans ton rapport aux autres, es-tu aujourd'hui touché (e) par leurs problèmes ?

mais que par mes parents et ma sœur, le reste peu importe.

oui non nsp

Montres-tu une forte empathie* vis-à-vis de l'Autre ?

oui non nsp

As-tu de bonnes capacités relationnelles ?

oui non nsp

A ton avis, as-tu su faire des choix amicaux qui te correspondent ?

oui non nsp

Tes amis te connaissent-ils vraiment ?

oui **non** nsp

As-tu des difficultés à t'intégrer dans les groupes ?

oui non nsp

Peux-tu t'intégrer dans un groupe en restant toi-même ?

oui non nsp

Te sens-tu en décalage avec les autres ?
 Es-tu exigeant (e) dans tes relations avec les autres ?
 As-tu des amis ? *Aucun*

*2 souvent mal à l'aise, étouffée, à côté de la réalité, vision opposée...
 Venez comme vous êtes*
 oui non nsp
 oui non nsp
 Quelques-uns Beaucoup

*L'empathie est une notion désignant la compréhension des sentiments et des émotions d'un autre individu. Plus généralement, elle permet de se mettre « à la place de l'autre ».

2/Style de vie

Activité au quotidien:

As-tu « plus d'énergie » que la moyenne *oui* non nsp
 Es-tu du genre « hyperactif » *oui* non nsp
 Es-tu plutôt du genre « méditatif » *J'aime me poser et réfléchir ou regarder les nuages dans l'herbe* *oui* non nsp
 As-tu besoin de changements réguliers dans tes activités ? *oui* *(non)* surtout pas nsp

Activité physique et hygiène de vie :

Fais-tu du sport régulièrement ? *oui* non nsp
 Si oui, nombre d'heures par semaine : *2 à +2h scolaires*
 Quel genre de sport fais-tu ?
 • Sport de fond (course, natation, vélo ...) *oui* *(non)* nsp
 • Sports à sensations et/ou dangereux *oui* *(non)* nsp
 • Sports de jeu (ex. tennis), ou d'équipe *oui* *(non)* nsp
 • Arts martiaux (escrime, judo, karaté ...) *oui* *(non)* nsp
 • Activité sportive de type yoga, tai-chi, chi-qong *oui* *(non)* nsp

Es-tu passionné(e) par un sport ?

Si oui lequel ? *Gymnastique artistique*
 Niveau acquis dans ce sport *Excellent* *Bon* *(Moyen)* nsp

Activité créatrice :

Pratiques-tu une activité artistique ? *oui* non nsp
 Si oui, laquelle ? : *chanter / écrire*
 Niveau dans l'activité *Excellent* *(Bon)* *(Moyen)* nsp
 La pratiques-tu en autodidacte ? *oui* non
 Rédiges-tu des textes régulièrement (poèmes, essais, roman...)
 Inventes-tu des choses (bricolages, théories inédites etc) ? *oui* non
 Es-tu créatif (ve) dans ta vie de tous les jours ? *oui* non nsp

Activité socio-culturelle :

échecs
(oui)
(oui)

3/ Autonomie scolaire

Activité intellectuelle :

Aimes-tu apprendre de nouvelles choses ? *oui* non nsp
 As-tu des difficultés à te décider ? *oui* non nsp

ma famille joue pas aux jeux de société
Excellent *Bon* *(Moyen)* nsp.
se n'a pas le temps et se le fais sur ordinateur mais s'adore. Mauvais niveau. (ex) surtout en vacances que j'en fais.

Es-tu naturellement curieux (se) ?
 Pour te sentir bien, as-tu besoin de stimulation intellectuelle ?
 Es-tu plutôt passif ?
 Es-tu désinvesti sur le plan scolaire ?
 Recherches-tu des informations complémentaires à la maison (culturelles, sociales ou scientifiques) ?

oui non nsp
 oui non nsp
 oui non nsp
 oui non nsp
je écoute beaucoup mais pas pour être encouragée

Si oui, par quel biais ?
 · Echanges avec l'adulte
 · Livres
 · Nouvelles technologies

Jamais Parfois Fréquemment Très souvent
 oui non nsp
 oui non nsp
 oui non nsp
 oui non nsp
 oui non nsp
parfois dans la conversation

Favorises-tu l'analyse des situations ?
 Es-tu très intuitif (ve), choix sont rapides, parfois impulsifs ?

Organisation de ton travail :

Sais-tu gérer désormais ton temps de travail et ton temps de loisirs ?

Jamais Parfois Fréquemment Très souvent
 Es-tu plus efficace dans l'urgence ?
 Es-tu souvent stressé (e) ou bloqué (e) par la quantité de travail à effectuer ?

Travailles-tu de préférence tard le soir ?
 Travailles-tu de préférence seul (e) ?
 Préfères-tu travailler en groupe ?

Privilégies-tu les projets (TP, exposé ...) aux cours ?
 Acceptes-tu de l'aide ou des conseils facilement ?
 Gères-tu ton espace de travail (lieu, ambiance, travaille en groupe)
 Mets-tu en place tes propres méthodes de travail ?

Jamais Parfois Fréquemment Très souvent nsp
 Sais-tu organiser ton temps de travail ?
 Jamais Parfois Fréquemment Très souvent nsp

Utilises-tu ton ordinateur en tant qu'outil de travail ?
 Jamais Parfois Fréquemment Très souvent nsp

Es-tu désordonné (e) ?
 Si oui, penses-tu être organisé dans ton désordre ?

Relation avec tes enseignants :

Vas-tu en général au-devant de tes enseignants ?
 Jamais Parfois Fréquemment Très souvent
 Respectes-tu la différence chez ton enseignant ?
 oui non nsp

Tes parents doivent-ils intervenir auprès de tes enseignants ?
 Jamais Parfois Fréquemment Très souvent

Emets-tu des propos négatifs sur tes enseignants ?
 Jamais Parfois Fréquemment Très souvent

Si le cours n'est pas conforme à tes besoins, en recherches-tu un autre ailleurs (net, livre, amis) ?
 Jamais Parfois Fréquemment Très souvent

Acceptation de tes résultats :

Considères-tu la « Note » comme ton salaire ?
 Tes résultats sont-ils une source de stress pour toi ?

oui non nsp
 oui non nsp
recompense car ils définissent notre vie, les espérances de nos parents (les profs), notre futur / notre devenir.

Les bons résultats scolaires sont-ils prépondérants dans la relation que tu as avec tes parents ?

oui - **non** nsp
mais se ne dans l'impression coupable, p'au de la déception

Si la note ne te satisfait pas, cherches-tu à comprendre les causes de cette note ?

	Jamais	Parfois	Fréquemment	Très souvent
Si oui, quelle est l'origine du problème selon toi :				
· Cours mal appris				oui non nsp
· Cours mal compris				oui non nsp
· Hors-sujet				oui non nsp
· Non compréhension de la consigne				oui non nsp
· Stress et précipitation (ex. erreurs de calcul ...)				oui non nsp
· Respect des méthodes attendues				oui non nsp

Selon toi un mauvais résultat est dû à :

· Cours mal appris				oui non nsp
· Cours mal compris				oui non nsp
· Hors-sujet				oui non nsp
· Non compréhension de la consigne				oui non nsp
· Stress et précipitation (ex. erreurs de calcul ...)				oui non nsp
· Respect des méthodes attendues				oui non nsp

Mets-tu en place de nouveaux moyens pour améliorer tes résultats ?

Es-tu toujours facilement abattu par tes résultats ?

Rejettes-tu ta déception du résultat sur l'enseignant ou le système scolaire ?

Orientation :

Te projettes-tu dans le futur (métier) ?

Vis-tu plutôt au présent ?

Es-tu satisfait (e) de ton orientation scolaire ?

Es-tu compétitif (ve) vis-à-vis de tes pairs ?

Privilégies-tu les métiers d'argent ?

Favoriserai-tu le travail en équipe ou l'humanitaire dans ton orientation ?

Vises-tu les « meilleures » sections ?

4/ Relations parents-enfants

Respectes-tu les règles de vie établies par tes parents ?

Parmi les qualités suivantes, lesquelles sont les plus importantes pour toi ? :

· Politesse	oui	non	nsp
· Ambition	oui	non	nsp
· Générosité	oui	non	nsp
· Curiosité d'esprit	oui	non	nsp
· Travail	oui	non	nsp
· Efficacité	oui	non	nsp
· Respect des autres	oui	non	nsp

Echelle d'intelligence de Wechsler pour adultes WAIS III.

Nom : **Cas 8**

Date de naissance : **17/06/1997**

âge : **18 ans 8 mois**

Classe : **terminale L**

Février 2016

Notes	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19
similitudes	Conceptualisation, esprit de synthèse. Intelligence fluide. Abstraction verbale. Catégorisation																		
vocabulaire	Stock lexical, élaboration du langage. intelligence scolaire.																		
compréhension	Connaissances et adaptation sociales, règles en vigueur. Monde extérieur (humain)																		
information	Curiosité intellectuelle sur le monde, mémoire long terme des informations.....																		
R verbal (facultatif)	Capacités de synthèse et intégration, flexibilité mentale.....																		
cubes	Raisonnement perceptif, analyse visuo –spatiale, coordination visuo-spatiale, chronométrage																		
Arrangement images	Organisation temporelle, vigilance perceptive.....																		
matrices	Intelligence fluide, mémoire de travail, raisonnement déductif.....																		
Assemblage d'objets	Attention, représentation mentale dans la mémoire à long terme, organisation spatiale....																		
Mémoire chiffres	Attention auditive, mémoire court terme phonologique.....																		
Séq. lettres-chiffres	Mémoire travail, manipulation d'un matériel abstrait, fluidité et flexibilité de pensée.....																		
Arithmétique (facult.)	Compréhension, raisonnement calcul mental. Attention, anxiété. Relation aux chiffres.....																		
code	Capacité d'apprentissage qualité de l'attention visuelle et coordination visuo-motrice.....																		
symboles	Discrimination visuelle fine. Rapidité cognitive. Coordination oculo –motrice. Graphisme.....																		
Complètement images	Attention visuelle.Mémoirelongterme, intérêt pour le monde extérieur (objets).....																		

COMPETENCES :

QIV : 113

QIP : 105

EFFICACITE DE

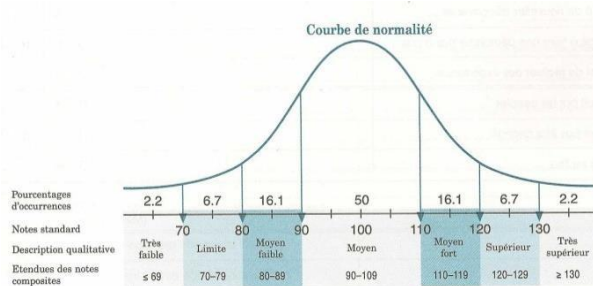
TRAVAIL :

IMT : 108

IVT : 130

IOP : 101

La note moyenne de la population est de 100 points. La majorité de la population se situe



entre 90 et 110 points.

Compétences intellectuelles, conceptualisation.

ICV Compréhension verbale :
raisonnement, compréhension et conceptualisation.
Niveau moyen fort avec une hétérogénéité des scores intra-échelle.

Compétences, mises en application concrètes.

IRP Raisonnement perceptif :
Raisonnement visuel et organisation spatiale
Moyenne de la population.

Echelle d'intelligence de Wechsler pour adultes WAIS III.

Nom : **Cas 8**

Date de naissance : **17/06/1997**

âge : **18 ans 8 mois**

Classe : **terminale L**

Février 2016

Efficacité de travail	IMT Mémoire de travail : Attention, mémorisation court terme, manipulation mentale.
Efficacité de travail	IVT Vitesse de traitement : Rapidité perceptive et graph motrice.
Q.I total : (110) (Note tout à fait significative si tous les scores sont homogènes à 12 points. Aptitude cognitive globale.) Ici, c'est l'analyse détaillée des items qui va rendre compte des forces de Florentine.	
Une évaluation psychométrique doit toujours être interprétée en fonction du contexte de passation et de la disponibilité psychique du sujet. Les résultats doivent être reliés à l'ensemble de la personnalité et être perçus dans une perspective dynamique de développement.	

COMPORTEMENT :

Cas 8 est une jeune fille agréable et souriante. On la perçoit en même temps très présente à la relation et à son monde intérieur. Ce qui peut parfois donner l'impression que ses pensées l'amènent ailleurs.

Elle propose une attitude dégagée et légère, mais cette apparence est une sorte de protection vis-à-vis d'une grande sensibilité intérieure. Cette lecture de Cas 8 à deux niveaux est importante pour aller à la rencontre de sa « personne ». Elle marque une certaine originalité.

DOMAINE VERBAL :

Cas 8 se distingue par une grande intelligence des mots qu'elle utilise dans la communication verbale, et qui soutiennent une pensée active et dense qui aime jouer avec l'analyse des situations et des idées .

Elle va prendre dans son environnement les informations qui l'intéressent ou qui la touchent et se constituer des domaines d'attention sélectifs, où elle va maîtriser le sujet. Par contre, elle peut, tout à fait, ignorer ce qui ne la motive pas.

Cependant, elle est tout à fait consciente des normes en vigueur, qu'elle a intériorisées, et qu'elle est à même d'appliquer dans sa communication sociale. Florentine peut s'adapter à un cadre et à des

Echelle d'intelligence de Wechsler pour adultes WAIS III.

Nom : **Cas 8**

Date de naissance : **17/06/1997**

âge : **18 ans 8 mois**

Classe : **terminale L**

Février 2016

exigences, si elle accède conjointement à un espace de respiration et à quelques échappatoires plaisantes.

Le rapport au chiffre est fragile, il ne fait pas partie des zones d'investissement de Cas 8. Elle est vite perturbée si on lui demande d'effectuer des opérations, surtout sans support écrit. De plus le domaine mathématique ne lui apporte aucune émotion, ni matière à penser.

DOMAINE PERCEPTIF :

Cas 8 est ramenée « brutalement » au concret lorsqu'il s'agit de résoudre des problèmes de logique qui lui demandent de s'appuyer sur les organisations spatiales, temporelles ou sur la déduction et l'induction.

Elle marque d'emblée, un moment de panique et de confusion signalant un grand manque de confiance en ses perceptions et en son raisonnement. Elle retourne à des processus de pensée comme les approximations successives. Mais assez rapidement, si le contexte est encourageant et apaisant, elle domine son émotion et peut recourir, avec succès, et à son grand étonnement, à l'analyse.

L'aptitude spatiale et le raisonnement déductifs s'améliorent au fur et à mesure de la mise en pratique au fil des items. Mais on peut penser que Cas 8 évite de se confronter à ces domaines quand elle n'y est pas obligée. En conséquence, elle peut difficilement améliorer son aisance.

ATTENTION ET FONCTIONS EXECUTIVES :

Cas 8 se montre extrêmement rapide et efficace dans le traitement d'informations qui mettent en jeu la vigilance et la discrimination visuelle.

Elle est là dans un mouvement rapide, précis, soutenu par un matériel concret fixe, où on la sent dédouanée du doute et de l'émotivité. Elle peut alors élaborer des stratégies et inhiber les stimuli inopportuns.

La coordination visuo-motrice est excellente.

Dans ces épreuves on peut constater que Cas 8 peut être dans le détail sans s'en encombrer.

En conclusion,

Echelle d'intelligence de Wechsler pour adultes WAIS III.

Nom : **Cas 8**

Date de naissance : **17/06/1997**

âge : **18 ans 8 mois**

Classe : **terminale L**

Février 2016

Cas 8 est une jeune fille qui dispose de ressources tout à fait intéressantes, avec une aisance toute particulière dans la conceptualisation verbale et de grandes capacités attentionnelles sur certains supports.

Il lui reste à apprivoiser son émotivité et sa confiance en elle, pour aborder les domaines qui l'attirent moins, si elle en perçoit l'intérêt, voire l'utilité, pour que sa pensée également riche. Actuellement, on peut dire que c'est une grande spécialiste.

Mais peut-être, s'est-elle, inconsciemment consacrée à un domaine d'excellence qui va aussi confirmer sa spécificité et son identité. Et l'on peut faire l'hypothèse qu'en s'orientant vers ce qui lui plaît, dans ses études, elle y trouvera un grand épanouissement et belle réussite.

Le coin de paradis

Cas 8 – Manon - Poèmes

Je n'ai pas pris la grande route d'en face, mais le petit passage à ma droite. Ce passage, je l'ai pris sans réfléchir et je m'aperçois qu'ici, la paix règne en maître et que même la maison d'en face ne peut qu'être silencieuse.
Sans vie, elle se tait.
Je m'arrête. Plus un son.
Juste les inspirations sereines de la nature qui respire.
Elle respire comme respirerait un humain. Enfin, pas vraiment car, là, je ne respire plus.
A force de regarder les alentours, des silhouettes se dessinent petit à petit dans le labyrinthe que les arbres créent.
Je laisse mon vélo et marche vers un petit fossé situé le long de la route que seuls les animaux empruntent.
Des fleurs jaunes poussent.
Des fleurs communes que j'ai dans mon jardin.
Mais, elles ont quelque chose de différent, de spécial.
Je les trouve belles mais n'en cueille pas et me contente de regarder et d'écouter.
D'écouter les battements d'ailes et les piailllements légers des oiseaux, le croassement lugubre des corbeaux, le bruit des arbres ondulant au vent qui caresse ma peau, les feuilles qui arpentent la route, le ruisseau qui continue son chemin tranquillement, les grillons qui affirment l'harmonie avec leurs cris étouffés.
Et la nature qui respire.

La fenêtre

Parfois, il m'arrive de m'asseoir sur le rebord de ma fenêtre, les pieds dans le vide à observer le ciel, les nuages, imaginer que je vole.
C'est là que tout est possible.
Ici, sur ma fenêtre.
Seule.
Parfois, des passants défilent, tranquillement, en pressant le pas, doucement, rapidement, à petits ou à grands pas.
Le temps passe.
Et, du haut de ma fenêtre, je le vois.
Le soleil se cache peu à peu derrière l'horizon.
On ne le reverra que le lendemain.
Et je continuerai à le poursuivre, imaginant qu'un jour, je l'attraperai.
Et les couleurs disparaissent, remplacées par le noir de l'oubli.
Moi, je ferme les yeux et attends le lendemain.
Ici, sur ma fenêtre.
Seule.

Le vieillard sage ou celui qui rêvait d'un autre monde

C'est un vieil homme qui n'a pas de futur, pas de présent.

Juste un passé qu'il cherche à oublier.

Ses cheveux blancs brillants, emmêlés descendent en cascade écumante jusqu'au sol et se déposent sur son dos courbé.

Son visage plein de sagesse apportée par le temps et ses yeux vastes comme l'univers regardent le monde d'un air las, perdu.

Ce temps lui échappe et, lui, essaye de suivre puis ne fait que contempler ce monde qui grandit sans l'aide d'une vieille branche comme lui.

Vieux comme le monde, plus encore que toutes ces histoires qu'il raconte de sa voix chevrotante, il mime de ses mains ridées et d'une ancienne vigueur les histoires de chevaliers au beaux chevaux blancs et aux armures brillantes au soleil, aux druides, au sorcier Merlin, la fée Viviane et aux créatures fantastiques qui, désormais, habitent mes rêves...

L'adolescence

Etant petite, l'on me disait que l'adolescence était capricieuse, de mauvaise humeur et fière. Qu'elle était insupportable mais amoureuse.

A cette description, je voulais rester petite toute ma vie.

Ce qui m'effrayait bien plus que le reste dans le fait de grandir, c'était les choix. Des choix que je n'avais jamais sus faire. Jusque là, jamais cela ne m'avait gênée; c'était sans conséquence.

Désormais, chaque choix définira ma vie, ce que j'en ferai.

L'adolescence c'est aussi la désillusion. La prise de conscience que le monde -et les Hommes- ne sont pas si bons. Qu'ils sont hypocrites, souvent, méchants parfois, que seules quelques perles rares existent et qu'il n'y a pas toujours de fins heureuses.

On apprend la mort, les guerres, les assassinats, les mensonges. Tout ce qui ne signifiait rien avant et qui, désormais, est tout.

On découvre la politique, l'école sous son vrai jour: quelque chose d'intéressant mais aux informations si nombreuses que l'on en est dégoûté. L'apprentissage devient alors un poids, une contrainte.

On me disait que l'adolescence était amoureuse. Oui, elle l'est. Mais cet amour n'est -presque- jamais réciproque et jamais très long.

On me disait que l'adolescence était fière. Oui, plus que tout. Ce qui la met souvent en de mauvaises postures.

On me disait qu'elle était insupportable. C'est plutôt vrai. Elle est changeante, un peu lunatique, dotée d'un caractère difficile et complexe. Tantôt vide, tantôt pleine d'énergie.

On me disait qu'elle était capricieuse. Ce n'est pas faux. Elle veut tout mais n'a rien ou n'a jamais assez: elle veut le monde entier.

On me disait aussi qu'elle était de mauvaise humeur. Ca lui arrive. Elle est en colère, irritée, critique mais ne propose rien...

Elle est ivre de liberté aussi, mais une telle chose est inaccessible; elle n'est donc jamais satisfaite.

La liberté, la vrai, n'est présente que dans nos rêves les plus fous.

La silhouette

Une silhouette se dessinait, elle regardait l'horizon.
Située bien au centre du soleil en feu qui se couchait, fatiguée d'une autre journée à veiller sur le monde, elle était assise, et admirait l'eau ; ses reflets, ses couleurs, les poissons qui, cachés sous le miroir cristallin, déambulaient confusément alors que leurs écailles brillaient à en devenir aveugle.

Inspiration

-On dit que tout vieillit... commença la silhouette, mais, toi ! O dieu, O soleil ! Toi, non...
Et le ciel écarta ses nuages pour éclairer cet étrange personnage.

Lui.

Lui seul.

C'était un enfant de huit ans.

Et le vent souffla, hurla, chanta.

« L'âge n'a pas de sagesse... »

Moi, je tendis l'oreille en regardant cette silhouette, perdue et abandonnée.

Les présents

Pour moi, deux présents existent : le présent d'actualité et le présent de constatation.
Plus concrètement : une journée à l'école au moment où on la vit, heure par heure, minute par minute, seconde par seconde, paraît longue ; c'est le présent d'actualité.
Or, quand la journée est terminée, on a l'impression qu'elle est passée très rapidement, que l'on a vu les événements défilés sans vraiment s'en rendre compte... C'est le présent de constatation.

De même pour une année, longue quand on la vit à l'instant présent mais courte quand on regarde en arrière...

Et si ce texte ne vous a pas convaincu, au moins vous l'aurez lu.

Cela prouve à quel point nous sommes différents et que, finalement, ce n'est pas très important.

Que chacun à ses idées, il ne faut pas le nier, mais que ce n'est pas pour autant qu'il faut s'y enfermer...

Lasse

Ma vie est lasse, mon âme aussi.

Alors que je vis, d'autres meurent.

Alors que je rêve,

Que je vole,

Que je chante et danse,

D'autres sont au front.

Esclaves de la vie,

De la liberté,

Du choix.

Je m'en sens égoïste.

Moi, pauvre petite chose.

En classe, un bruit éternel retentit,

Ponctué de temps en temps.

Personne ne l'entend.

Ce bruit, c'est moi qui écris.
J'écris avec espoir,
L'espoir d'un monde sans guerre,
Sans déchirement.
Espérer n'est pas un péché...
C'est pour ça que je continue...
Et que je continuerai.

La tempête arrive

Elle est seule.
Les Dieux face à elle. Les Dieux en colère. Les Dieux qui se déchaînent.
Le ciel, au-dessus des nuages doit être bleu, absolument magnifique.
Mais, la petite chose n'est que sur terre et les nuages qu'elle voit sont gris, presque noirs.
Des éclaires, lumières brèves et meurtrières, s'échappent de ceux-ci.
Elle a peur mais elle ne bouge pas sinon, sa mère ne la retrouvera pas...
C'est toujours ce qu'on lui disait.
Un tourbillon fendit les cieus et petit à petit, s'agrandit. Il se déplaça lentement ; dans sa direction. Ce monstre est comme attiré par elle, petite chose qui ne bouge pas.
Elle comprit que personne ne viendrait la chercher, qu'elle serait seule. Des larmes coulèrent sur ses joues roses.
Ses larmes n'étaient pas pour elle, mais pour sa famille, car, oui, sa famille l'aime tendrement...
C'est la fin du monde.
Non, c'est juste la fin de sa vie.
Et tandis que la tornade, impitoyable, avance, la petite fille vole.
Ses yeux sont ouverts mais ils ne voient plus.
Et pourtant, là, bien au-dessus des nuages, le ciel est bleu.

Quand la vie est trop lourde à porter...

La pression, le travail, les chefs et les ennuis
Lui seul, à qui personne ne fait attention
Sans vie, sans amis, sans rêves, ni trêves. Lui.
C'est l'enfer, il n'entend qu'un seul mot: destruction.

Car c'est une vie que l'on détruit doucement
Une vie! Savez-vous encor ce que c'est?
C'est tout! C'est pleurer, crier mais pas seulement...
C'est aussi rire, sourire, aimer surtout.

Il faut apprécier chaque instant sans restriction
Les aimer tous, les chérir et vivre au présent
Se réjouir du papillon qui vole, en avoir des frissons...

Il faudrait parler, se confier et s'exprimer
Plutôt que d'être désespéré constamment.
A l'inverse, il faut se lever: espérer

La joie du malheur ou la tendre mort

Es-tu là, toi, belle lumière ?
Je t'aperçois.
Si près, mais si loin de moi !
O toi, viens.
Oui. Viens à mon chevet,
Que mes dernières heures soient belles !
Viens m'achever,
Me délivrer.
Ce mal là est parti mais, il reviendra, serein et, un jour, m'arrachera mon âme avec délice.
Mais avant, il se régale, ce mal !
Aspire ma souffrance, mon désespoir.
Mais, pendant qu'il se repose,
Il se lève, lui, cet homme aux mains froissées comme un vieux papier inutile.
Plus forte que jamais, il l'aperçoit.
Il s'avance.
Elle l'appelle.
Il monte sur cette fenêtre...
Elle l'éblouit...
Il saute.
Ni triste, ni neutre.
Heureux, il sourit.
Sourit non à la vie,
Mais à la mort.
A ce monde qu'il quitte, à ce monde qu'il voit, à ce monde qui grandit, qui naît alors que lui,
meurt.
Heureux toujours.
Le sol est plus proche que jamais.
La lumière aussi.
Il ferme les yeux.
Inanimé au sol, il sourit encore.

La réalité est une grotesque illusion de la vie.

Cas 9 – Nicolas

- Protocole de synthèse – Cas 9 – carnet de bord
- Enquête Parents – Cas 9 – Nicolas
- Enquête Adolescent – Cas 9 – Nicolas
- Test QI – Cas 9 WISC4
- Cas 9 – Manuscrit « Ornate Decadence » - Chapters 1-3

Dominante du cas surlignée

Complément d'informations : garçon, âgé de 16 ans – Classe de 1^{ère} S, section bilingue et CAV (Classe Audio-Visuelle) – Etablissement privé élitiste – Bilingue anglais de père irlandais– Consulte pour gérer son attention et parce qu'il est dysorthographique (trouble de l'apprentissage ?). Il a aussi besoin de retrouver un équilibre. Il se perd souvent et est désordonné. Il est aussi de tempérament très conciliant et n'aime pas le conflit.

Très artiste, il aimerait être styliste, et coud des vêtements qu'il dessine. Il joue au théâtre en anglais mais se passionne aussi pour les costumes, les décors, les coiffures ou les maquillages. Il écrit un livre au thème fantastique en langue anglaise, ainsi que les paroles de chansons (21 au total) et réalise des clips vidéo. Il apprécie autant la musique classique (harmonique et symphonique) que le métal. A contrario, il n'aime pas le sport et le pratique peu ; sauf la danse de salon et un peu de natation. Il est plus à l'aise dans la communication orale qu'à l'écrit. C'est un très bon lecteur qui lit tous les livres d'un même auteur « d'un coup ».

Perception (PER)	Visuelle (Vis)	Auditive (Av) associée / Verbale (Ve)	Tactile (Tac)

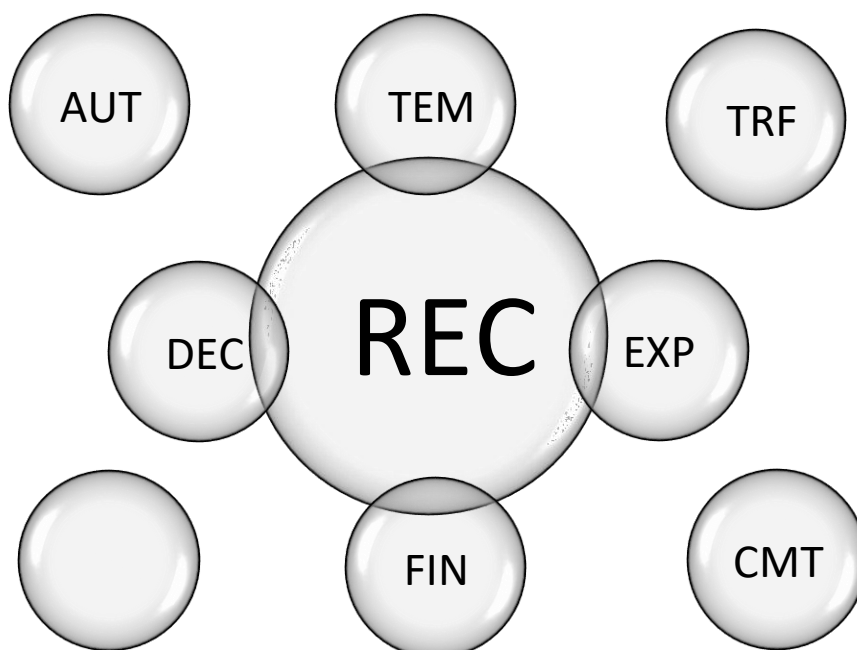
Paramètres (P) : P1 (concret) P2 (symbolique) P3 (logique) P4 (imaginaire)			
<u>P1 visuel</u> photo décomposée en puzzle	<u>P2 visuel + mouvement</u> écriture au fur et à mesure. Lettres d'imprimerie minuscules noires sur fond blanc - schémas et dessin, notes de musiques visuellement	P3 non déterminé	<u>P4 visuel + mouvement + auditif</u> Extrêmement complet Film en 1 ^{ère} personne (mais personnage secondaire) imagine des films fantastiques
Habitudes évocatives (H)- Dominante : P2 sur P4			
Evocation simple (EvS) : P1 ou P2		Evocation complexe (EvC): P3 ou P4	
1 ^{ère} personne (1p)		3^{ème} personne (3p)	

Lieu de sens (L)	Espace (E)	Mouvement (M)	Temps (T)
	Simultanéité (Sim)		Successivité (Suc)

Gestes Mentaux (G)				
Attention (A)	Mémoire (M)	Compréhension (C)	Réflexion (R)	Imagination créatrice (I)
Dominante				
Apprentissage : AMC ou ACM			Réutilisation : R ou I	

Projets de sens (PS)		
Applicant (APP)/ Expliquant (EXP)	Conquérant (COQ)/ Témoin (TEM)	Inventeur (INV)/ Découvreur (DEC)
Opposant (OPP)/ Composant (CMT)	Finalité (FIN)/Moyens (MOY)	Problématiser (PBS)/ Argumentateur (ARG)
Avec les autres (AUT)/ Après des choses (CHO)	Compétiteur (CMP)/ Recordman (REC)	Reproducteur (REP)/ Transformateur (TRF)

Structure de Projets de Sens (SPS)



Carnet de bord de suivi (établi à l'issue du Profil Pédagogique) :

- **17.01.13** : très Recordman, il se met énormément de pression pour améliorer ses performances ou ses productions + Finalité envahissante et mal gérée avec de trop nombreux objectifs(DP) => rédaction d'une liste « progressive » + gestion du stress/résultats et notes => anticiper les sujets via internet (annales), se poser en évaluation ie. Comment aborder un sujet. Méthodologie : présentation globale des méthodes implicites de la production écrite scolaire. Assimile vite : schémas de mapping sur les introductions et conclusions ainsi que des différents types de plans possibles (P2 Vis + Mvt et aide/projet de sens Expliquant, besoin de recevoir formellement les méthodes).
- **31.01.13** : conscientisation du surinvestissement des projets de sens Recordman et Finalité (pleure quand sa note est mauvaise). Méthodologie : ajustement de l'introduction. Construire un argument IEC (idée, exemple, conclusion) => usage d'un schéma de mapping (P2) avec application au français. Manipulation d'un site internet pour la recherche et l'entraînement au français (zonelitteraire.e-monsite.com).
- **29.02.13** : DP sur la créativité / tâche réalisée en couture sur une jupe bordeaux pour sa mère, et le dessin d'une robe de mariée. Il se base sur des modèles existant pour en réaliser un nouveau innovant (P4 + Composant, Transformateur et approche Découvreur => référence à Yves Saint-Laurent ou Christian Lacroix). Il pense en anglais. Méthodologie : élargissement du IEC à toutes les matières ainsi qu'à l'argumentation au quotidien (travail de logique en P3).
- **28.03.13** : problème d'orientation scolaire : il réalise qu'il préférerait faire une 1^{ère} L => changement de Finalité et anticipation de la stratégie pour effectuer une réorientation. Difficulté relationnelle avec son enseignant d'audio-visuel, trop normatif et conventionnel (introspection projet de sens Découvreur et P4). Gestion de l'autre (projet de sens Avec les autres). Méthodologie : rédiger un corpus. Technique à l'oral uniquement (aide à l'Expliquant)
- **12.04.13** : question du choix de la 1^{ère} L reprise car sa mère ne l'approuve pas. Il a besoin de se trouver / son besoin créatif (Découvreur) et acceptation et reconnaissance par les autres (Recordman + Avec les autres) => travail en schéma sur l'articulation entre le P4 et le P3 : de l'imaginaire à l'organisation logique / introspection sur ses goûts de films ou en littérature. Méthodologie : toujours pour gérer l'Expliquant => analyse d'un document NOBIC (Nature, Origine, But, Intérêt, Connaissances => Présentation, Analyse, Interprétation) sous forme de schéma (P2 Vis + Mvt).
- **26.04.13** : orientation : choix de la 1^{ère} L ou de la terminale L, si ses résultats sont bons au bac anticipé => toujours projection dans le futur + théâtre en anglais (DP Finalité). Reprise de la créativité / normes sociales admises (P4/P3). Huit livres aboutis aujourd'hui réels et fantastiques en langue anglaise.
- **24.05.13** : dernière séance : moins de pression. DP -> Meilleurs résultats en mathématiques car gère désormais stress/Finalité de résultats (Recordman + Finalité). Choix final de la 1^{ère} L pour l'année suivante. Aide en français pour lever la pression sur la révision du bac (Avec les autres => conscientisation de l'importance du relationnel pour apprendre). Méthodologie : étude de toutes les formes de plans selon les différentes matières (/besoin d'avoir les méthodes de rédaction/gestion de l'Expliquant).

ENQUETE : PARENTS

Présentation du projet :

Nous vous proposons de remplir ce questionnaire. Il s'inscrit dans un travail de recherche sur l'aide que la pédagogie de la Gestion Mentale peut apporter à un ou une jeune présentant un Haut Potentiel Intellectuel (HPI).

Ce travail devrait permettre de donner quelques pistes de réponse, notamment aux questions suivantes :

1/ Quel est l'apport de cette pédagogie sur la connaissance de soi pour un jeune HPI ; que ce soit au niveau de ses processus intellectuels comme sur celui de sa motivation. L'a-t-il ou elle aidé (e) à mieux comprendre ses fonctionnements ? Peut-il (elle) désormais mieux gérer ses facultés ?

2/ Quel est l'impact de cette pédagogie au niveau de son entourage en termes de comportements mais aussi au niveau de la communication parents / enfant ?

3/ Enfin qu'en est-il de son intégration scolaire ? Est-il (elle) aujourd'hui plus confiant (e) dans la gestion de ses méthodes de travail ? Arrive-t-il (elle) également à accepter les règles et les savoirs faire ou savoirs être du système scolaire ? Le fait de mieux se gérer a-t-il eu des conséquences positives sur ses résultats scolaires ?

Ce questionnaire va être exploité dans une étude de cas :

Il vient en complément d'autres données recueillies au cours du Profil Pédagogique de votre enfant.

Parallèlement au votre et sur les mêmes thématiques (hormis l'historique), votre enfant devra répondre à son propre questionnaire, individuellement et personnellement. Il aura à me le retourner de son côté.

Enfin nous analyserons aussi la dispersion des résultats au test de QI qu'il a réalisé antérieurement au Profil Pédagogique. *Le test de QI est aujourd'hui le seul test valide de mesure de l'intelligence. Nous entendons par mesure la mise en évidence des capacités du jeune à utiliser son intelligence d'où notre intérêt à rechercher les pédagogies qui développeraient ce potentiel. C'est pourquoi le recueil des données chiffrées du WISC (résultat final et sub-tests) est essentiel.*

L'appréciation clinique du psychologue qui lui a fait passer ce test est aussi à retenir car le résultat chiffré peut ne pas être totalement représentatif de son potentiel.

Le questionnaire passe en revue trois axes principaux :

Le premier axe concerne le vécu de votre enfant, les difficultés rencontrées ou les choix que vous avez fait pour mieux le comprendre et l'aider à se construire ; il traite aussi bien le développement infantile et la personnalité que le parcours psychologique. Cet axe pourrait vous paraître fastidieux mais ces informations rendront l'analyse du cas la plus exhaustive possible.

Vous avez reçu un compte rendu oral de deux heures, suite au Profil Pédagogique de votre enfant. Nous aimerions avoir votre retour sur cet échange. Celui-ci constituera donc le deuxième axe de ce questionnaire.

Enfin le dernier axe portera, d'une part, sur les évolutions ou les changements, s'il y a lieu, dans les comportements de votre enfant à l'issue de cette démarche de Profil Pédagogique. Nous avons choisi d'observer aussi bien le cadre familial et social que l'environnement

scolaire. D'autre part, nous souhaiterions avoir votre opinion de parents sur la Gestion Mentale comme pédagogie de la connaissance de Soi et de l'Autre à la suite de son application à votre enfant.

*Répondre à ce questionnaire devrait prendre autour de 45 mn.
Il a été conçu de telle façon que vous puissiez le remplir directement sur écran, en surlignant vos réponses (cf. icône correspondante dans la barre outil). Quelques questions demanderont cependant plus de précisions de votre part.
Il est à retourner à l'adresse suivante : carole.bommart@noos.fr
Certains préféreront le remplir sur une impression papier. Dans ce cas, merci de le confirmer par un mail indiquant votre adresse, afin de recevoir une enveloppe pré-timbrée pour vous en faciliter le retour.*

Le traitement des données recueillies et leur utilisation dans le cadre du mémoire sera anonyme et respectera les critères de confidentialité propres à tous les travaux en lien avec la recherche universitaire.

Le résultat de ce travail fera l'objet d'une communication écrite et d'une soutenance publique à l'Université de Rouen. Un lien que je vous transmettrai à l'issue de cette recherche vous permettra de consulter le mémoire.

Il est certain que la validité des résultats de ce travail dépend de votre concours comme de celui de votre enfant. Aussi, **nous vous remercions sincèrement d'avoir accepté de participer à ce projet.**

QUESTIONNAIRE

Nom et prénoms de votre enfant : Cas 9

Sexe¹ : **M** **F**

Age : 17

Nationalité : FRANCAISE ET AMERICAINE

Etablissement scolaire actuel (nom et adresse): INSTITUT NOTRE-DAME

Classe actuelle : 1ERE L

Option(s) particulière(s) : **oui** **non**

Si oui, la ou lesquelles ? CINEMA AUDIO VISUEL
ANGLAIS BILANGUE

Noms et adresses des parents :

Nom du père : XXXX

Adresse du père : 78860 SAINT-NOM LA BRETECHE

Nom de la mère : XXXX

Adresse de la mère (si différente) :

Situation matrimoniale : **MARIES** **Séparé(e)** **Vie maritale**

Nombre d'enfants : 3

Profession du père : CADRE SUPERIEUR IBM

Nationalité du père : IRLANDAIS

Profession de la mère : SANS

Nationalité de la mère : FRANCAISE

¹Veillez, s'il y a lieu, surligner vos réponses tout au long de ce questionnaire.

I/ ELEMENTS DE BIOGRAPHIE

1/ Enfance et adolescence

Date de naissance : 26/07/1996

Lieu de naissance : ENGLEWOOD, COLORADO, USA

Naissance prématurée **oui** non nsp²

Rang dans la fratrie : 3EME ET DERNIER

Age de la marche : *en avance* *normal* **en retard** nsp

Age de la parole (1^{ère} phrase simple) *en avance* *normal* **en retard** nsp

Latéralité *droitier* *gaucher* **latéralité mal établie**

² nsp : ne sait pas

Environnement familial :

Votre environnement familial a plutôt privilégié :

· l'épanouissement personnel ? **oui** non nsp

· la réussite scolaire? **oui** non nsp

· l'adaptation à des conventions ? **oui** non nsp

Parcours scolaire :

Nom et ville de l'école primaire :

En primaire, ses résultats scolaires étaient-ils :

Excellents *Bons* **Moyens** *Mauvais* *Echec scolaire*

Nom et ville du collège :

Au collège, ses résultats scolaires étaient-ils : SAUF EN FRANCAIS

Excellents **Bons** *Moyens* *Mauvais* *Echec scolaire*

Nom et ville du lycée :

Au lycée, ses résultats scolaires sont-ils : APRES REDOUBLEMENT

Excellents **Bons** *Moyens* *Mauvais* *Echec scolaire*

A-t-il (elle) sauté une ou des classes ?

oui **non**

Si oui, la ou lesquelles ?

A-t-il (elle) redoublé une ou des classes ?

oui non

Si oui, la ou lesquelles ? PASSAGE DE 1ERE S EN 1ERE L

Est-il (elle) un (une) élève : *Travailleur* *Bachoteur* *Dilettante* nsp

A partir de quelle classe a-t-il (elle) du fournir un effort de travail ? :1ERE I UN PEU !

Considérez-vous que son environnement scolaire a été adapté à son mode d'apprentissage ? *oui* **non** nsp

Qu'il a été suffisamment épanouissant ? *oui* non **nsp**

Troubles possibles au cours de son enfance et de son adolescence, confirmés par un professionnel :

1. Existence de difficultés en psychomotricité : *oui* **non** nsp

Si oui, type de difficultés :

· Hyperactivité avec ou sans troubles de l'attention (TDAH) ? *oui* non nsp

· Trouble de l'attention sans hyperactivité (enfant dans la lune, difficultés de concentration gênantes) ? *oui* non nsp

Si oui, a-t-il (elle) pris un traitement : *oui* non

Si oui, lequel ? :

· Dyspraxie	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
· Problème de motricité fine, d'écriture ?	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
· Autre (par exemple troubles de l'équilibre, maladresse) :	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>

Dans le cas de difficultés en psychomotricité durant l'enfance ou l'adolescence :

A-t-il (elle) été suivi (e) par un/une psychomotricien (e) ? *oui non*
Si oui, à quel âge ?

2. Existence de difficultés relevant de l'orthophonie *oui non nsp*

Si oui, type de difficultés :

· Dyslexie	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
· Dysorthographe	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
· Dyscalculie	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
· Dysgraphie	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
· Dysphasie	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
· Retard de parole	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
· Bégaiement	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
· Tics de langage	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>

Dans le cas de difficultés en orthophonie durant l'enfance ou l'adolescence :

A-t-il (elle) été suivi (e) par un/une orthophoniste ? *oui non*
Si oui, à quel âge ? 8 ans pendant 1 ans (CE2)

3. Existence de troubles du sommeil

Durant l'enfance : *Jamais Parfois Fréquemment Toutes les nuits*
A l'adolescence : *Jamais Parfois Fréquemment Toutes les nuits*

4. Existence de troubles de l'alimentation

Durant l'enfance : *oui non nsp*

A l'adolescence :

· Période d'anorexie mentale ?	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
· Période de boulimie ?	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
· Périodes de grignotages importants	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>

Si problèmes alimentaires à l'adolescence, pensez-vous qu'ils étaient réactionnels à un contexte particulier ? *oui non nsp*

Si oui, lequel :

· Dans le contexte familial ?	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
· A l'école ?	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
· Dans d'autres contextes	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>

5. Existence de difficultés psychologiques

Par difficultés psychologiques, nous comprenons des difficultés et des « symptômes » ayant duré plusieurs semaines ou chroniques, suffisamment intenses pour provoquer une gêne dans le fonctionnement au quotidien et pouvant avoir été à l'origine d'une demande de soins.

A-t-il (elle) présenté des **troubles du comportement** (colères, agressivité, rejet des contraintes) ? **Jamais** *Parfois* *Fréquemment* *Très souvent*

Ces troubles s'exprimaient :

· Dans le contexte familial ?	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
· A l'école ?	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
· Dans d'autres contextes	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>

Diriez-vous qu'il (elle) a été un **enfant anxieux** ?

Jamais *Parfois* **Fréquemment** *Très souvent*

Si oui, cette anxiété concernait :

· Les performances scolaires	<i>oui</i>	non	<i>nsp</i>
· D'autres domaines (sports, loisirs)	<i>oui</i>	non	<i>nsp</i>
· Les relations avec les pairs	oui	<i>non</i>	<i>nsp</i>
· Les relations avec les adultes	<i>oui</i>	non	<i>nsp</i>
· Les situations nouvelles/inconnues	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
· A-t-il (elle) eu des peurs particulières, des phobies	oui	<i>non</i>	<i>nsp</i>

Si oui lesquelles : PEUR DU NOIR, DE LA FENETRE OUVERTE

A-t-il (elle) présenté (e), de manière continue, ou par périodes, des **symptômes obsessionnels** (TOC**)? **Jamais** *Parfois* *Fréquemment* *Continuellement*

Pouvez-vous préciser les sujets d'obsessions ? :

***TOC : Trouble obsessionnel compulsif. Il s'agit de de pensées intrusives ou obsessions qui engendrent de l'inconfort, de l'inquiétude, de l'appréhension ou de la peur; ainsi que des comportements répétés et ritualisés : les compulsions. Ces dernières ont pour effet de diminuer l'anxiété ou de soulager une tension. (ex. lavage exagéré des mains ...)*

A-t-il (elle) présenté un ou des **épisodes dépressifs***** durant l'enfance ou l'adolescence?

oui **non** *nsp*

Si oui, à quel âge ?

Quel(s) en étaient les éventuels événements déclenchants ?

· Problème scolaire ?	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
· Problème familial ?	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
· Problème d'isolement relationnel, d'incompréhension ?	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
· Changement de lieu ou de cadre de vie ?	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
· Autres :			

****La dépression de l'enfant ou de l'adolescent s'exprime par une tristesse, une perte de plaisir et de motivation, une fatigue, un repli qui durent plus de quinze jours. Elle peut aussi se traduire par des réactions émotionnelles disproportionnées, des colères, une chute isolée des résultats scolaires, des symptômes anxieux, etc. Elle est, chez l'enfant et l'adolescent, presque toujours réactionnelle à des perturbations de l'environnement.*

A-t-il (elle) vécu des situations de rejet de la part de ses pairs du type **victimisation** verbale et/ou physique ?

oui *non* *nsp*

Si oui, à quel âge ? JUSQU' A LA FIN DU COLLEGE

Dans quel cadre ? EXCLU ET MOQUE A L ECOLE ET SURTOUT AU COLLEGE

Dans le cas de difficultés psychologiques durant l'enfance ou l'adolescence :

A-t-il (elle) été suivi (e) : par un psychologue **oui** non
Par un psychiatre **oui** non
autre **oui** non

Si oui, à quel âge : PENDANT UNE ANNEE EN MATERNELLE ET QQUES
MOIS VERS 12ANS PR RESOUDRE SA PHOBIE DU NOIR

2/ Test de QI de votre enfant

Si cela vous est possible, pouvez-vous transmettre en pièce jointe la totalité du test ?

Quel était l'âge de votre enfant lorsque le test de QI a été effectué ? :9ANS 10MOIS

Le psychologue qui lui a fait passer le test a-t-il confirmé cliniquement l'hypothèse du HPI ?
oui **non**

Résultats du test :

Si WISC 3* : QITotal :118 QIV : 126 QIP : 124

Si WISC 4** : QITotal : ICV : IRP : IMT : IVT :

*QIT : Quotient Intellectuel Total ; QIV : Quotient Intellectuel verbal ; QIP : Quotient Intellectuel Perceptif

**ICV : Indice de Compréhension Verbale ; IRP : Indice de raisonnement perceptif ;

IMT : Indice de Mémoire de Travail ; IVT : Indice de Vitesse de Traitement

Le QITotal à l'issue du test a-t-il été : **Homogène** **Hétérogène** nsp

Circonstances ayant motivé la passation du test de QI :

Test de QI effectué :

- Devant une suspicion de précocité, en vue d'un saut de classe : **oui** **non** nsp
- A cause d'un échec scolaire : **oui** **non** nsp
- En vue d'une orientation scolaire : **oui** **non** nsp
- A cause de difficultés de psychomotricité : **oui** **non** nsp
- En lien avec un bilan orthophonique : **oui** **non** nsp
- A cause de problèmes psychologiques : **oui** **non** nsp
- Parce qu'un membre de la fratrie a été détecté à Haut Potentiel **oui** **non** nsp

II/ PROFIL PEDAGOGIQUE

1/ Processus intellectuels

Perception* :

*En perception l'individu est en rapport avec l'objet et utilise un de ses 5 sens comme vecteur pour s'approprier mentalement cet objet perçu.

Quelle est la dominante perceptive de votre enfant ?

Auditive/Verbale **Mouvement** **Visuelle** nsp

Sait-il (elle) la gérer de façon efficace ? **oui** **non** nsp

Evocation mentale** :

**L'évocation est un « souvenir » mental hors présence de l'objet initialement perçu. En langage plus général, il s'agit de l'activité de penser.

Quelle est la dominante évocative de votre enfant ?

	<i>Auditive/Verbale</i>	<i>Mouvement</i>	<i>Visuelle</i>	<i>nsp</i>
Utilise-t-il (elle) des outils de travail adaptés à cette dominante (ex.logiciel de mapping)?		<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
Privilégie-t-il (elle) son imaginaire au niveau des raisonnements plus complexes ?		<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
Est-il (elle) particulièrement logique au niveau de ses raisonnements ?		<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>

Apprentissages et réutilisation :

Peut-il (elle) faire plusieurs choses à la fois sans que cela nuise à la qualité de sa production écrite ou orale ?

Est-il (elle) très précis (e) et complet (e) dans sa description des objets observés ?

Avez-vous l'impression qu'il est trop rapide lorsqu'il s'approprie un objet mentalement ?

Selon vous, a-t-il (elle) une bonne mémoire ?

Comment gère-t-il (elle) sa mémorisation ?

- Par cœur
- Schématisation visuelle
- Enregistrement audio

Avez-vous observé une volonté de réutiliser ses acquis mémorisés ?

A-t-il (elle) des difficultés de compréhension dans le système scolaire ?

Vous demande-t-il (elle) de l'aide dans ce domaine en cas de non-compréhension ?

Si oui, de quel type est sa demande ? :

· Souhaite-il (elle) avoir la méthode à respecter en 1^{er}

· Souhaite-il (elle) que vous lui définissiez les mots de la consigne qu'il (elle) ne comprend pas ?

· Recherche-t-il (elle) l'origine de la règle ou de la formule pour en comprendre l'usage dans l'exercice ?

· A-t-il (elle) besoin de références déjà existantes, de déjà vu pour comprendre ?

· Devez-vous solutionner ses erreurs de compréhension en 1^{er} ?

Avez-vous l'impression qu'il (elle) ne comprend pas toujours les règles ou les consignes ?

A-t-il (elle) tendance à se mécaniser (par cœur ou systématisation de la procédure) s'il (elle) ne comprend pas une règle ?

Rencontre-t-il (elle) des difficultés de rédaction ?

Ses enseignants relèvent-ils des problèmes de méthode en général ?

A-t-il (elle) du mal à raisonner dans ses copies bien qu'il (elle) ait compris ?

A-t-il (elle) du mal à organiser ses idées dans une copie ?

A-t-il (elle) des difficultés pour développer sa pensée bien que le résultat soit juste ?

En général, ses raisonnements sont-ils très originaux ?

A-t-il (elle) beaucoup d'humour ?

A-t-il (elle) tendance à utiliser une formule ou une règle juste mais pas en rapport avec celle du chapitre étudié ?

Lui est-il souvent reproché d'être « hors sujet », de mettre dans ses copies des connaissances justes mais sans rapport avec le sujet ?	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
Lui arrive-t-il (elle) d'être confus (e) dans ses propos ?	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
Lui arrive-t-il d'avoir du mal à se limiter dans ses connaissances pour répondre à une question précise ?	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
Préfère-t-il (elle) travailler sur un projet personnel ?	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
Est-il (elle) plus impliqué (e) si le sujet est libre ?	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
Recherche-t-il (elle) l'originalité ou la nouveauté dans ses productions ?	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>

2/ Sens et motivation

Lorsqu'il (elle) est confronté (e) à une règle (grammaire, mathématiques ...), du vocabulaire, en recherche-t-il (elle) l'origine ou l'étymologie ?

	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>
Est-il (elle) plutôt intéressé (e) par l'usage de la règle, sa manipulation ou son fonctionnement dans un exercice ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>
Préfère-t-il (elle) avoir un cours très structuré ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>
S'intéresse-t-il (elle) plus particulièrement aux causes des phénomènes observés ou des événements ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>
Préfère-t-il (elle) faire des exercices en 1 ^{er} avant d'apprendre une règle ou une leçon ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>
A-t-il (elle) besoin de ficher ou schématiser son cours pour l'apprendre ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>
Se contente-t-il (elle) d'apprendre ses leçons ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>
Fait-il (elle) beaucoup d'exercices supplémentaires pour s'entraîner ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>
Dans une activité orale, intervient-il (elle) systématiquement ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>
Accepte-t-il (elle) aisément d'être aidé (e) ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>
Depuis qu'il (elle) est petit (e), est-il (elle) très observateur (trice) des autres ou des événements, sans forcément interagir ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>
A-t-il (elle) en général besoin de se comparer aux autres ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>
Favorise-t-il (elle) dans ses activités le rang plus que le score ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>
Se met-il (elle) seul (e) une pression pour améliorer ses résultats et progresser ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>
Est-il (elle) sans cesse, quel que soit son activité, à vouloir réaliser quelque chose d'inhabituel, d'original ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>
Cherche-t-il (elle) à élaborer des théories sur tout ce qui l'interpelle ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>
Se projette-t-il (elle) dans un avenir possible ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>
Est-il (elle) intuitif (ve) dans ses productions, allant droit au résultat ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>

Ne se motive-t-il (elle) que lorsqu'il (elle) envisage un objectif particulier ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>
A-t-il (elle) du mal à prendre une décision ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>
Refera-t-il (elle) un devoir perdu ou égaré ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>
N'est-il (elle) efficace que dans l'urgence ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>
Le « stress » est-il envahissant, réduisant ses capacités ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>
En général, ses raisonnements se construisent-ils sur les détails ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>
Apprend-t-il (elle) de ses erreurs ou de celles des autres ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>
Favorise-t-il (elle) le tri par élimination pour arriver à une solution ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>
En général, privilégie-t-il (elle) les associations d'idées pour développer sa pensée ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>
Est-il (elle) plutôt critique sur lui (elle)-même et sur les autres ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>
Son raisonnement se construit-il progressivement, en étapes successives ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>
Depuis son enfance, s'intéresse-t-il plutôt à la manipulation d'objets ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>
Est-il (elle) curieux (se) du comportement humain ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>
A-t-il (elle) besoin de vous ou des autres pour apprendre une leçon ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>
Travaille-t-il (elle) de préférence « au milieu du salon » ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>
A-t-il (elle) besoin de solitude ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>
Est-ce un enfant indépendant qui apprend seul dans un livre ou sur le net ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>
Recherche-t-il (elle) le dialogue avec l'Autre, les rencontres le (la) motivent-il (elle) ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>
Dans sa vie de tous les jours, respecte-il (elle) les consignes à la lettre ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>
Fait-il (elle) souvent du hors-sujet sur une consigne alors que sa production reste de qualité ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>
A-t-il (elle) tendance à exagérer, ou à améliorer la réalité dans ses propos ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>
Est-il (elle) rigoureux (se) dans ses productions ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>
Privilégie-t-il (elle) le débat pour avoir le dernier mot avec vous et ses amis ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>
Aime-t-il (elle) faire des hypothèses sur ce qui pourrait-être ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>

III/ VOTRE ENFANT AUJOURD'HUI

1/ Comportement général et social

Personnalité :

Comment définiriez-vous globalement son tempérament aujourd'hui?

· Extraverti	oui	non	nsp
· Introverti	oui	non	nsp

Sur le plan émotionnel, est-il (elle) aujourd'hui plutôt :

· Hypersensible	oui	non	nsp
· Normalement sensible	oui	non	nsp
· Moins sensible que la moyenne	oui	non	nsp

Sur le plan affectif, pensez-vous qu'il (elle) est épanoui (e) ?

Sait-il (elle) exprimer ses besoins affectifs ?

A-t-il (elle) une bonne estime de soi ?

Excellente **bonne** *moyenne* *mauvaise* *fluctuante* nsp

Si mauvaise, son entourage scolaire et/ou ses pairs en ont-t-ils conscience ?

oui non nsp

A-t-il (elle) besoin d'être aimé(e) ?

oui non nsp

Socialisation :

Dans son rapport aux autres, est-il (elle) aujourd'hui touché (e) par leurs problèmes ?

oui non nsp

Montre-t-il (elle) une forte empathie* vis-à-vis de l'Autre?

A-t-il (elle) de bonnes capacités relationnelles ?

A votre avis, a-t-il (elle) su faire des choix amicaux qui lui correspondent ?

oui non nsp

Ses amis le (la) connaissent-ils vraiment ?

A-t-il des difficultés à s'intégrer dans les groupes ?

Peut-il (elle) s'intégrer dans un groupe en restant lui (elle)-même ?

Se sent-il (elle) en décalage avec les autres ?

Est-il (elle) exigeant dans ses relations avec les autres ?

A-t-il des amis ? *Aucun* **Quelques-uns** *Beaucoup*

**L'empathie est une notion désignant la compréhension des sentiments et des émotions d'un autre individu. Plus généralement, elle permet de se mettre « à la place de l'autre ».*

2/Style de vie

Activité au quotidien :

A-t-il (elle) « plus d'énergie » que la moyenne

Est-il (elle) plutôt du genre « hyperactif »

Est-il (elle) plutôt du genre « méditatif »

A-t-il (elle) besoin de changements réguliers dans ses activités ?

oui **non** *surtout pas* nsp

Activité physique et hygiène de vie :

Fait-il (elle) du sport régulièrement ?

Si oui, nombre d'heures par semaine :

oui **non**

Quel genre de sport fait-il (elle) ? :

· Sport de fond (course, natation, vélo ...)	oui	non
· Sports à sensations et/ou dangereux	oui	non
· Sports de jeu (ex. tennis), ou d'équipe	oui	non
· Arts martiaux (escrime, judo, karaté ...)	oui	non
· Activité sportive de type yoga, taï-chi, chi-qong	oui	non

Est-il (elle) passionné(e) par un sport ? **oui non**

Si oui lequel ? :

Niveau acquis dans ce sport **Excellent Bon Moyen nsp**

Activité créatrice :

Pratique-t-il (elle) une activité artistique ? **oui non**

Si oui, laquelle ? MODE

Niveau dans l'activité **Excellent Bon Moyen nsp**

La pratique-t-il (elle) en autodidacte ? **oui non**

Rédige-t-il (elle) des écrits régulièrement (poèmes, essais, roman...) **oui non**

Invente-t-il (elle) des choses (bricolages, théories inédites etc) ? **oui non**

Est-il (elle) créatif (ve) dans la vie de tous les jours ? **oui non nsp**

Activité socio-culturelle :

Est-il (elle) actif dans une association ? **oui non**

Si oui la ou lesquelles ?

Degré d'implication **Excellent Bon Moyen nsp**

Pratique-t-il (elle) des jeux de société (échecs, ludothèque ...) ? **oui non nsp**

Si oui, le ou lesquels ?

Degré d'implication **Excellent Bon Moyen nsp**

3/ Autonomie scolaire

Activité intellectuelle :

Aime-t-il (elle) apprendre de nouvelles choses ? **oui non nsp**

A-t-il (elle) des difficultés à se décider ? **oui non nsp**

Est-il (elle) naturellement curieux(se) ? **oui non nsp**

Pour se sentir bien, a-t-il (elle) besoin de stimulation intellectuelle ? **oui non nsp**

Est-il (elle) plutôt passif ? **oui non nsp**

Est-il désinvesti sur le plan scolaire ? **oui non nsp**

Recherche-t-il (elle) des informations complémentaires à la maison (culturelles, sociales ou scientifiques) ? **Jamais Parfois Fréquemment Très souvent**

Si oui, par quel biais ?

· Echanges avec l'adulte **oui non nsp**

· Livres **oui non nsp**

· Nouvelles technologies **oui non nsp**

Favorise-t-il (elle) l'analyse des situations ? **oui non nsp**

Est-il (elle) très intuitif (ve), ses choix sont-ils rapides, parfois impulsifs ? **oui non nsp**

Organisation de son travail :

Sait-il (elle) gérer désormais son temps de travail et son temps de loisirs ? **Jamais Parfois Fréquemment Très souvent**

Diriez-vous qu'il (elle) est plus efficace dans l'urgence ?	oui	non	nsp
Est-il (elle) stressé (e) par la quantité de travail à effectuer ?	oui	non	nsp
Travaille-t-il (elle) de préférence tard le soir ?	oui	non	nsp
Travaille-t-il (elle) de préférence seul (e) ?	oui	non	nsp
Travaille-t-il (elle) en groupe ?	oui	non	nsp
Privilégie-t-il (elle) les projets (TP, exposé ...) aux cours ?	oui	non	nsp
Accepte-t-il (elle) de l'aide ou des conseils facilement ?	oui	non	nsp
Gère-t-il (elle) son espace de travail (lieu, ambiance, travaille en groupe)	oui	non	nsp
Met-il (elle) en place ses propres méthodes de travail ?	Jamais	Parfois	Fréquemment
			Très souvent
Sait-il(elle) organiser son temps de travail ?	Jamais	Parfois	Fréquemment
			Très souvent
Utilise-t-il (elle) l'ordinateur en tant qu'outil de travail ?	Jamais	Parfois	Fréquemment
			Très souvent
Est-il (elle) désordonné (e) ?	oui	non	nsp
Si désordonné (e), pensez-vous qu'il (elle) puisse être organisé (e) dans son désordre ?	oui	non	nsp

Relation avec ses enseignants :

Favorise-t-il (elle) l'échange, la communication avec ses enseignants en général ?	oui	non	nsp
Respecte-t-il (elle) la différence chez son enseignant ?	oui	non	nsp
Devez-vous intervenir auprès des enseignants ?	Jamais	Parfois	Fréquemment
			Très souvent
Emet-il (elle), en général, des propos négatifs sur ses enseignants ?	Jamais	Parfois	Fréquemment
			Très souvent
Si le cours n'est pas conforme à ses besoins, cherche-t-il (elle) à compenser par lui (elle)-même ?	Jamais	Parfois	Fréquemment
			Très souvent

Acceptation de ses résultats :

Considère-t-il (elle) la « Note » comme un salaire ?	oui	non	nsp
Ses résultats sont-ils source de stress de sa part ?	oui	non	nsp
Les bons résultats scolaires sont-ils prépondérants dans la relation que vous avez avec votre enfant ?	oui	non	nsp
Si la note ne le (la) satisfait pas, cherche-t-il (elle) à en comprendre la raison ?	Jamais	Parfois	Fréquemment
			Très souvent
Si oui, quelle est l'origine du problème selon lui :			
· Cours mal appris	oui	non	nsp
· Cours mal compris	oui	non	nsp
· Hors-sujet	oui	non	nsp
· Non compréhension de la consigne	oui	non	nsp
· Stress et précipitation (ex. erreurs de calcul ...)	oui	non	nsp
· Non-respect des méthodes attendues	oui	non	nsp
Selon vous un mauvais résultat est dû à :			
· Cours mal appris	oui	non	nsp
· Cours mal compris	oui	non	nsp
· Hors-sujet	oui	non	nsp
· Non compréhension de la consigne	oui	non	nsp
· Stress et précipitation (ex. erreurs de calcul ...)	oui	non	nsp

· Non-respect des méthodes attendues	oui	non	nsp
Met-il (elle) en place des moyens spécifiques pour chercher à améliorer ses résultats ?	Jamais	Parfois	Fréquemment
Est-il (elle) facilement abattu par ses résultats ?	Jamais	Parfois	Fréquemment
Rejette-t-il (elle) sa déception du résultat sur l'enseignant ?	Jamais	Parfois	Fréquemment
			Très souvent

Orientation :

Se projette-t-il (elle) dans un futur social (métier) ?	oui	non	nsp
Vit-il (elle) dans le présent ?	oui	non	nsp
Est-il (elle) satisfait (e) de son orientation scolaire ?	oui	non	nsp
Est-il (elle) compétitif (ve) vis-à-vis de ses pairs ?	oui	non	nsp
Privilégie-t-il (elle) les métiers d'argent ?	oui	non	nsp
Favorise-t-il (elle) le travail en équipe dans son orientation ?	oui	non	nsp
Favorise-t-il (elle) l'humanitaire dans son orientation ?	oui	non	nsp
Vise-t-il (elle) les « meilleures » sections ?	oui	non	nsp

4/ Relations parents-enfants

Respecte-t-il les règles de vie que vous avez établies ? **oui** **non** **nsp**

Parmi les qualités suivantes, lesquelles s'appliqueraient à votre enfant :

· Politesse	oui	non	nsp
· Ambition	oui	non	nsp
· Générosité	oui	non	nsp
· Curiosité d'esprit	oui	non	nsp
· Travail	oui	non	nsp
· Efficacité	oui	non	nsp
· Respect des autres	oui	non	nsp
· Obéissance	oui	non	nsp
· Honnêteté	oui	non	nsp
· Indépendance	oui	non	nsp
· Persévérance	oui	non	nsp

Parmi les principes éducatifs suivants lesquels vous paraissent vraiment essentiels :

· Faire confiance	oui	non	nsp
· Récompenser	oui	non	nsp
· Favoriser le dialogue	oui	non	nsp
· Punir	oui	non	nsp
· Donner l'exemple	oui	non	nsp
· Encadrer avec souplesse	oui	non	nsp
· Avoir une discipline stricte	oui	non	nsp
· Laisser beaucoup de liberté	oui	non	nsp
· S'adapter à chaque enfant	oui	non	nsp
· Surveiller ce qu'il fait	oui	non	nsp
· Responsabiliser	oui	non	nsp
· Préserver des mauvaises fréquentations	oui	non	nsp

Comment comprenez-vous la notion de jugement ?

- | | | | |
|--|------------|------------|------------|
| · Porter un regard critique sur l'Autre | <i>oui</i> | non | <i>nsp</i> |
| · Etre capable de formuler une pensée précise sur un sujet particulier | oui | <i>non</i> | <i>nsp</i> |
| · Développer ses capacités intellectuelles | oui | <i>non</i> | <i>nsp</i> |
| · Evaluer et/ou punir | <i>oui</i> | non | <i>nsp</i> |
| · Exprimer ses opinions | <i>oui</i> | non | <i>nsp</i> |
| · Porter un regard critique sur le monde | oui | <i>non</i> | <i>nsp</i> |

Le Profil Pédagogique et donc la Gestion Mentale a-t-il fait évoluer votre conception éducative ?

oui *non* *nsp*

Si oui, parmi les termes suivants, le ou lesquels caractériseraient au mieux votre compréhension de la Gestion Mentale, en tant que parents ?

- | | | | |
|---------------------------|------------|------------|------------|
| · Eclairage | <i>oui</i> | <i>non</i> | nsp |
| · Compréhension | oui | <i>non</i> | <i>nsp</i> |
| · Accompagnement | <i>oui</i> | <i>non</i> | nsp |
| · Orientation | oui | <i>non</i> | <i>nsp</i> |
| · Pédagogie scolaire | oui | <i>non</i> | <i>nsp</i> |
| · Connaissance de soi | <i>oui</i> | <i>non</i> | <i>nsp</i> |
| · Connaissance de l'Autre | oui | <i>non</i> | nsp |
| · Respect de l'Autre | <i>oui</i> | <i>non</i> | nsp |
| · Autres : | | | |

Si oui, comment qualifieriez-vous son impacte dans vos relations avec votre enfant?

Excellente **Bonne** *Moyenne* *Mauvaise* *Fluctuante* *nsp*

En vous remerciant encore pour le temps que vous avez bien voulu accorder à cette enquête !

ENQUETE : ADOLESCENTS

Présentation du projet :

Peux-tu remplir ce questionnaire qui s'inscrit dans un travail de recherche sur l'aide que la Gestion Mentale peut apporter au jeune présentant un Haut Potentiel Intellectuel (HPI) ? Ton témoignage devrait permettre de donner quelques pistes de réponse, notamment aux questions suivantes :

1/ Quel est l'apport de cette pédagogie sur ta connaissance de toi ; que ce soit au niveau de tes processus intellectuels comme sur celui de ta motivation. T'a-t-elle aidé à mieux comprendre tes spécificités ? Peux-tu désormais mieux gérer tes facultés ?

2/ Quel est l'impact de cette pédagogie au niveau de ton entourage en termes de comportements mais aussi au niveau de la communication parents /enfants ?

3/ Enfin qu'en est-il de ton intégration scolaire ? Es-tu aujourd'hui plus confiant (e) dans la gestion de tes méthodes de travail ? Arrives-tu mieux à accepter les règles et les savoirs faire ou savoirs être du système scolaire ? Cela a-t-il eu des conséquences positives sur tes résultats scolaires ou sur ton insertion dans un groupe, une classe ?

Ce questionnaire passe en revue deux axes principaux :

1. Tu es venu me voir deux fois, en séance d'une heure, pour effectuer ce travail sur toi-même. J'aimerais avoir ton retour sur nos échanges à travers tes réponses à ce questionnaire.
2. S'il y a lieu, dans tes relations avec tes parents, tes frères et/ou tes sœurs, as-tu noté une évolution, des changements ? J'aimerais aussi savoir si ce Profil Pédagogique a pu t'aider sur un plan scolaire au niveau de tes apprentissages, ou/et sur un plan social avec tes camarades et tes enseignants.

Ce questionnaire va être exploité dans une étude de cas :

Il vient en complément d'autres données recueillies au cours de ton Profil Pédagogique. Parallèlement, sur les mêmes thématiques, tes parents devront répondre à leur propre questionnaire. Il est important que tu le remplisses personnellement et avec rigueur, sans chercher à valoriser les acquis, ni omettre les limites de ce Profil Pédagogique.

Répondre à ce questionnaire devrait te prendre une vingtaine de minutes.

Il a été conçu de telle façon que tu puisses le remplir directement sur écran, en surlignant tes réponses (cf. icône de ta barre d'outils). Quelques questions exigent cependant des réponses plus précises et personnelles.

Il est à retourner à l'adresse suivante : carole.bommart@noos.fr

Tu peux aussi, si tu préfères, imprimer une version papier, la remplir et me la scanner.

Le traitement des données recueillies et leur utilisation dans le cadre du mémoire sera anonyme et respectera les critères de confidentialité propres à tous les travaux en lien avec la recherche universitaire.

Le résultat de ce travail fera l'objet d'une communication écrite et d'une soutenance publique à l'Université de Rouen. Je te transmettrai le lien internet qui te permettra de consulter le mémoire. **Il est certain que la validité des résultats de ce travail dépend de tes réponses. Je te remercie donc chaleureusement pour ta participation à ce projet.**

QUESTIONNAIRE

Nom et prénom : Cas 9

Sexe¹ : *M*

Age : 17 ans

¹Rappel : surligne les réponses qui te correspondent tout au long de ce questionnaire.

I/ PROFIL PEDAGOGIQUE

1/ Processus intellectuels

Perception :

Quelle est ta dominante perceptive ?

	<i>Auditive/Verbale</i>	<i>Mouvement</i>	<i>Visuelle</i>	<i>nsp²</i>
Sais-tu la gérer de façon efficace ?			<i>oui non nsp</i>	

²nsp : ne sait pas

Evocation mentale :

Dans un 1^{er} temps, sous quelle forme ta pensée fait-elle revenir tes souvenirs ?

	<i>Auditive/Verbale</i>	<i>Mouvement</i>	<i>Visuelle</i>	<i>nsp</i>
Utilises-tu des outils de travail adaptés à cette dominante (ex. logiciel de mapping ...) ?			<i>oui non nsp</i>	

Privilégies-tu ton imaginaire au niveau des raisonnements plus complexes ?			<i>oui non nsp</i>	
--	--	--	--------------------	--

Es-tu particulièrement logique au niveau de tes raisonnements ?			<i>oui non nsp</i>	
---	--	--	--------------------	--

Apprentissages et réutilisation :

Peux-tu faire plusieurs choses à la fois sans que cela nuise à la qualité de ta production écrite ou orale ?

Es-tu très précis (e) et complet (e) dans ta description des objets observés ?			<i>oui non nsp</i>	
--	--	--	--------------------	--

As-tu l'impression que tu es trop rapide lorsque tu enregistres une perception mentalement ?

Selon toi, as-tu une bonne mémoire ?			<i>oui non nsp</i>	
--------------------------------------	--	--	--------------------	--

Comment gères-tu ta mémorisation ?

· Par cœur			<i>oui non nsp</i>	
------------	--	--	--------------------	--

· Schématisation visuelle			<i>oui non nsp</i>	
---------------------------	--	--	--------------------	--

· Enregistrement audio			<i>oui non nsp</i>	
------------------------	--	--	--------------------	--

Réutilises-tu tes acquis mémorisés ?			<i>oui non nsp</i>	
--------------------------------------	--	--	--------------------	--

As-tu des difficultés de compréhension dans le système scolaire ?			<i>oui non nsp</i>	
---	--	--	--------------------	--

Demandes-tu de l'aide dans ce domaine en cas de non compréhension ?			<i>oui non nsp</i>	
---	--	--	--------------------	--

De quel type d'aide aurais-tu besoin pour comprendre? :

· Souhaites-tu avoir la méthode à respecter en 1 ^{er}			<i>oui non nsp</i>	
--	--	--	--------------------	--

· Souhaites-tu qu'on te définisse les mots de la consigne ?			<i>oui non nsp</i>	
---	--	--	--------------------	--

· As-tu besoin de l'origine de la règle ou de la formule pour en comprendre l'usage dans l'exercice ?			<i>oui non nsp</i>	
---	--	--	--------------------	--

· As-tu besoin de références déjà existantes, de « déjà » vu pour comprendre ?			<i>oui non nsp</i>	
--	--	--	--------------------	--

Dois-tu solutionner tes erreurs de compréhension en 1 ^{er} ?	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
As-tu l'impression de ne pas toujours comprendre les règles ou les consignes ?	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
As-tu tendance à te mécaniser (par cœur ou systématisation de la procédure) si tu ne comprends pas une règle ?	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
Rencontres-tu des difficultés de rédaction ?	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
Tes enseignants relèvent-ils en général des problèmes de méthode dans tes copie ?	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
As-tu du mal à élaborer un raisonnement dans tes copies bien que tu aies compris ?	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
As-tu du mal à organiser tes idées dans une copie ?	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
As-tu des difficultés pour développer ta pensée bien que le résultat soit juste ?	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
En général, tes raisonnements sont-ils très originaux ?	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
As-tu beaucoup d'humour ?	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
As-tu tendance à utiliser une formule ou une règle autre que celle en lien avec le chapitre que tu as étudié ?	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
T'est-il souvent reproché d'être « hors sujet », de mettre dans tes copies des connaissances justes mais sans rapport avec le sujet ?	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
T'arrive-t-il d'être confus (e) dans tes propos ?	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
T'arrive-t-il d'avoir du mal à te limiter dans tes connaissances pour répondre à une question précise ?	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
Préfères-tu travailler sur un projet personnel ?	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
Es-tu plus impliqué (e) si le sujet est libre ?	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
Recherches-tu l' originalité ou la nouveauté dans tes productions ?	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>

2/ Sens et motivation

Lorsque tu es confronté (e) à une règle (grammaire, mathématiques ...), du vocabulaire, en recherches-tu l'origine ou l'étymologie ?

	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>
Es-tu plutôt intéressé (e) par l'usage de la règle, sa manipulation et son fonctionnement dans un exercice ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>
Préfères-tu avoir un cours très structuré ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>
T'intéresses-tu plus particulièrement aux causes des phénomènes observés ou des évènements ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>
Préfères-tu faire les exercices en 1 ^{er} avant d'apprendre une règle ou une leçon ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>
As-tu besoin de ficher ou schématiser ton cours pour l'apprendre ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>
Te contentes-tu d'apprendre les leçons ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>
Fais-tu beaucoup d'exercices supplémentaires pour t'entraîner ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>
Dans une activité orale, intervient-tu systématiquement ; tu ne peux pas t'en empêcher ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>

Acceptes-tu facilement d'être aidé (e) ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>
Es-tu très observateur (trice) des autres ou des évènements, sans forcément interagir ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>
As-tu en général besoin de te comparer aux autres ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>
Le rang est-il plus important pour toi que le score ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>
Te mets-tu seul(e) sous pression pour améliorer tes résultats et progresser ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>
Es-tu sans cesse, quel que soit ton activité, à vouloir réaliser quelque chose d'inhabituel, d'original ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>
Cherches-tu à construire des théories sur tout ce qui t'interpelle ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>
Te projettes-tu dans l'avenir ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>
Es-tu intuitif (ve), vas-tu droit au résultat ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>
Ne te motives-tu que lorsque tu envisages un objectif particulier ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>
As-tu du mal à prendre une décision ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>
Referas-tu un devoir perdu ou égaré ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>
N'es-tu efficace que dans l'urgence ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>
Le « stress » est-il envahissant, réduisant tes capacités ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>
En général, tes raisonnements se construisent-ils sur les détails ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>
Apprends-tu de tes erreurs ou de celles des autres ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>
Favorises-tu le tri par élimination pour arriver à une solution ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>
En général, privilégies-tu les associations d'idées pour développer ta pensée ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>
Es-tu plutôt critique sur toi-même et sur les autres ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>
Construis-tu ton raisonnement progressivement, par étapes ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>
Depuis ton enfance, t'intéresses-tu plutôt à la manipulation des objets (ex. lego, tutoriel ...)?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>
Es-tu curieux (se) du comportement humain ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>
As-tu besoin d'apprendre une leçon avec quelqu'un, est-ce plus facile, plus rapide ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>
Travailles-tu de préférence « au milieu du salon » ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>
As-tu besoin de solitude ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>
Es-tu très indépendant ; apprends-tu seul dans un livre ou sur le net ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>

Recherches-tu le dialogue avec l'Autre, les rencontres te motivent-elles ?	Jamais	Parfois	Fréquemment	Très souvent
Dans ta vie de tous les jours, respectes-tu les consignes à la lettre ?	Jamais	Parfois	Fréquemment	Très souvent
Fais-tu souvent du hors-sujet sur une consigne alors que ta production reste de qualité ?	Jamais	Parfois	Fréquemment	Très souvent
As-tu tendance à exagérer, ou à améliorer la réalité dans tes propos ?	Jamais	Parfois	Fréquemment	Très souvent
Es-tu rigoureux (se) dans tes productions ?	Jamais	Parfois	Fréquemment	Très souvent
Privilégies-tu le débat pour avoir le dernier mot avec tes proches et tes amis?	Jamais	Parfois	Fréquemment	Très souvent
Aimes-tu faire des hypothèses sur ce qui pourrait-être ?	Jamais	Parfois	Fréquemment	Très souvent

II/ TOI, AUJOURD'HUI

1/ Comportement général et social

Personnalité :

Comment définirais-tu globalement ton tempérament aujourd'hui ?

- **Extraverti** *oui non nsp*
- Introverti *oui non nsp*

Sur le plan émotionnel, es-tu aujourd'hui plutôt :

- **Hypersensible** *oui non nsp*
- Normalement sensible *oui non nsp*
- Moins sensible que la moyenne *oui non nsp*

Sur le plan affectif, penses-tu être épanoui (e) ?

oui non nsp

Sais-tu exprimer tes besoins affectifs ?

oui non nsp

As-tu une bonne estime de toi ?

Excellente bonne moyenne mauvaise fluctuante nsp

Si mauvaise, tes parents, ton entourage scolaire et/ou tes amis en ont-ils conscience ?

oui non nsp

As-tu besoin d'être aimé(e) ?

oui non nsp

Socialisation :

Dans ton rapport aux autres, es-tu aujourd'hui touché (e) par leurs problèmes ?

oui non nsp

Montres-tu une forte empathie* vis-à-vis de l'Autre ?

oui non nsp

As-tu de bonnes capacités relationnelles ?

oui non nsp

A ton avis, as-tu su te faire des amis qui te correspondent ?

oui non nsp

Tes amis te connaissent-ils vraiment ?

oui non nsp

As-tu des difficultés à t'intégrer dans les groupes ?

oui non nsp

Peux-tu t'intégrer dans un groupe en restant toi-même ?

oui non nsp

Te sens-tu en décalage avec les autres ?

oui non nsp

Es-tu exigeant (e) dans tes relations avec les autres ?

oui non nsp

As-tu des amis ?

Aucun Quelques-uns Beaucoup

*L'empathie est une notion désignant la compréhension des sentiments et des émotions d'un autre individu.
Plus généralement, elle permet de se mettre « à la place de l'autre ».

2/Style de vie

Activité au quotidien :

As-tu « plus d'énergie » que la moyenne	oui	non	nsp	
Es-tu plutôt du genre « hyperactif »	oui	non	nsp	
Es-tu plutôt du genre « méditatif »	oui	non	nsp	
As-tu besoin de changements réguliers dans tes activités ?	oui	non	surtout pas	nsp

Activité physique et hygiène de vie :

Fais-tu du sport régulièrement ?	oui	non		
Si oui, nombre d'heures par semaine :				
Quel genre de sport fais-tu ? :				
· Sport de fond (course, natation, vélo ...)	oui	non		
· Sports à sensations et/ou dangereux	oui	non		
· Sports de jeu (ex. tennis), ou d'équipe	oui	non		
· Arts martiaux (escrime, judo, karaté ...)	oui	non		
· Activité sportive de type yoga, taï-chi, chi-qong	oui	non		
Es-tu passionné(e) par un sport ?	oui	non		
Si oui lequel ? :				
Niveau acquis dans ce sport	Excellent	Bon	Moyen	nsp

Activité créatrice :

Pratiques-tu une activité artistique ?	oui	non		
Si oui, laquelle ? : Couture, Ecriture d'un Livre, Dessin, Bijouterie				
Niveau dans l'activité	Excellent	Bon	Moyen	nsp
La pratiques-tu en autodidacte ?	oui	non		
Rédiges-tu des textes régulièrement (poèmes, essais, roman...)	oui	non		
Inventes-tu des choses (bricolages, théories inédites etc) ?	oui	non		
Es-tu créatif (ve) dans ta vie de tous les jours ?	oui	non	nsp	

Activité socio-culturelle :

Es-tu actif (ve) dans une association ?	oui	non		
Si oui la ou lesquelles ? :				
Degré d'implication	Excellent	Bon	Moyen	nsp
Pratiques-tu des jeux de société (échecs, ludothèque ...) ?	oui	non	nsp	
Si oui, le ou lesquels ? :				
Degré d'implication	Excellent	Bon	Moyen	nsp

3/ Autonomie scolaire

Activité intellectuelle :

Aimes-tu apprendre de nouvelles choses ?	oui	non	nsp
As-tu des difficultés à te décider ?	oui	non	nsp
Es-tu naturellement curieux (se) ?	oui	non	nsp
Pour te sentir bien, as-tu besoin de stimulation intellectuelle ?	oui	non	nsp

Es-tu plutôt passif ?	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>	
Es-tu désinvesti sur le plan scolaire ?	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>	
Recherches-tu des informations complémentaires à la maison (culturelles, sociales ou scientifiques) ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>
Si oui, par quel biais ?				
· Echanges avec l'adulte	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>	
· Livres	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>	
· Nouvelles technologies	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>	
Aimes-tu analyser les situations ?	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>	
Es-tu très intuitif (ve), tes choix sont-ils rapides, parfois impulsifs ?	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>	

Organisation de ton travail :

Sais-tu gérer désormais ton temps de travail et ton temps de loisirs ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>	
Es-tu plus efficace dans l'urgence ?	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>		
Es-tu souvent stressé (e) ou bloqué (e) par la quantité de travail à effectuer ?	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>		
Travailles-tu de préférence tard le soir ?	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>		
Travailles-tu de préférence seul (e) ?	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>		
Préfères-tu travailler en groupe ?	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>		
Privilégies-tu les projets (TP, exposé ...) aux cours ?	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>		
Acceptes-tu de l'aide ou des conseils facilement ?	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>		
Gères-tu ton espace de travail (lieu, ambiance, travaille en groupe)	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>		
Mets-tu en place tes propres méthodes de travail ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>	<i>nsp</i>
Sais-tu organiser ton temps de travail ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>	<i>nsp</i>
Utilises-tu ton ordinateur en tant qu'outil de travail ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>	<i>nsp</i>
Es-tu désordonné (e) ?	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>		
Si oui, penses-tu être organisé (e) dans ton désordre ?	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>		

Relation avec tes enseignants :

Vas-tu en général au-devant de tes enseignants ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>
Respectes-tu la différence chez ton enseignant ?	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>	
Tes parents doivent-ils intervenir auprès de tes enseignants ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>
Emets-tu des propos négatifs sur tes enseignants ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>
Si le cours n'est pas conforme à tes besoins, en recherches-tu un autre ailleurs (net, livre, amis) ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>

Acceptation de tes résultats :

Considères-tu la « Note » comme ton salaire ?	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
Tes résultats sont-ils une source de stress pour toi ?	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
Les bons résultats scolaires sont-ils prépondérants dans la relation que tu as avec tes parents ?	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>

Si la note ne te satisfait pas, cherches-tu à comprendre les causes de cette note ?

	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquentment</i>	<i>Très souvent</i>
Si oui, quelle est l'origine du problème selon toi :				
· Cours mal appris			<i>oui</i>	<i>non nsp</i>
· Cours mal compris			<i>oui</i>	<i>non nsp</i>
· Hors-sujet			<i>oui</i>	<i>non nsp</i>
· Non compréhension de la consigne			<i>oui</i>	<i>non nsp</i>
· Stress et précipitation (ex. erreurs de calcul ...)			<i>oui</i>	<i>non nsp</i>
· Non-respect des méthodes attendues			<i>oui</i>	<i>non nsp</i>

Selon toi un mauvais résultat est dû à :

· Cours mal appris	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
· Cours mal compris	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
· Hors-sujet	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
· Non compréhension de la consigne	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
· Stress et précipitation (ex. erreurs de calcul ...)	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
· Non-respect des méthodes attendues	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>

Mets-tu en place de nouveaux moyens pour améliorer tes résultats ?

	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquentment</i>	<i>Très souvent</i>
Es-tu toujours facilement abattu par tes résultats ?				

	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquentment</i>	<i>Très souvent</i>
Rejettes-tu ta déception du résultat sur l'enseignant ou le système scolaire ?	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Fréquentment</i>	<i>Très souvent</i>

Orientation :

Te projettes-tu dans le futur (métier) ?	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
Vis-tu plutôt au présent ?	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
Es-tu satisfait (e) de ton orientation scolaire ?	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
Es-tu compétitif (ve) vis-à-vis de tes pairs ?	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
Privilégies-tu les métiers d'argent ?	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
Favoriserais-tu le travail en équipe dans ton orientation ?	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
Favoriserais-tu l'humanitaire dans ton orientation ?	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
Vises-tu les « meilleures » sections ?	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>

4/ Relations parents-enfants

Respectes-tu les règles de vie établies par tes parents ?	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
---	------------	------------	------------

Parmi les qualités suivantes, lesquelles sont les plus importantes pour toi ? :

· Politesse	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
· Ambition	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
· Générosité	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
· Curiosité d'esprit	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
· Travail	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
· Efficacité	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
· Respect des autres	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
· Obéissance	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
· Honnêteté	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
· Indépendance	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>
· Persévérance	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>nsp</i>

Parmi les principes éducatifs suivants lesquels te paraissent vraiment essentiels :

· Faire confiance	oui	<i>non</i>	<i>nsp</i>
· Récompenser	oui	<i>non</i>	<i>nsp</i>
· Favoriser le dialogue	oui	<i>non</i>	<i>nsp</i>
· Punir	oui	<i>non</i>	<i>nsp</i>
· Donner l'exemple	oui	<i>non</i>	<i>nsp</i>
· Encadrer avec souplesse	oui	<i>non</i>	<i>nsp</i>
· Avoir une discipline stricte	oui	<i>non</i>	<i>nsp</i>
· Laisser beaucoup de liberté	oui	<i>non</i>	<i>nsp</i>
· S'adapter à chaque enfant	oui	<i>non</i>	<i>nsp</i>
· Surveiller ce qu'il fait	oui	<i>non</i>	<i>nsp</i>
· Responsabiliser	oui	<i>non</i>	<i>nsp</i>
· Préserver des mauvaises fréquentations	oui	<i>non</i>	<i>nsp</i>

Comment comprends-tu la notion de jugement ?

· Porter un regard critique sur l'Autre	oui	<i>non</i>	<i>nsp</i>
· Etre capable de formuler une pensée précise sur un sujet particulier	oui	<i>non</i>	<i>nsp</i>
· Développer ses capacités intellectuelles	oui	<i>non</i>	<i>nsp</i>
· Evaluer et/ou punir	oui	<i>non</i>	<i>nsp</i>
· Exprimer ses opinions	oui	<i>non</i>	<i>nsp</i>
· Porter un regard critique sur le monde	oui	<i>non</i>	<i>nsp</i>

Le Profil Pédagogique a-t-il fait évoluer ta connaissance de ton fonctionnement personnel ?

oui *non* *nsp*

Si oui, parmi les termes suivants, le ou lesquels caractériseraient au mieux ton expérience de la Gestion Mentale ?

· Eclairage	oui	<i>non</i>	<i>nsp</i>
· Compréhension	oui	<i>non</i>	<i>nsp</i>
· Accompagnement	oui	<i>non</i>	<i>nsp</i>
· Orientation	oui	<i>non</i>	<i>nsp</i>
· Pédagogie scolaire	oui	<i>non</i>	<i>nsp</i>
· Connaissance de Soi	oui	<i>non</i>	<i>nsp</i>
· Connaissance de l'Autre	oui	<i>non</i>	<i>nsp</i>
· Respect de l'Autre	oui	<i>non</i>	<i>nsp</i>
· Autres :			

Si oui, comment qualifierais-tu cette découverte de soi ?

Excellente *Bonne* *Moyenne* *Mauvaise* *Fluctuante* *nsp*

Encore merci pour ta participation !

. Aptitudes liées au graphisme et à la vitesse de traitement : /19

		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19
Code : graphisme	11											x								
Symboles	12												x							

Total Aptitudes Vitesse de Traitement : 109 /160

. Résultats généraux : QI/160

	Très faible	Limite	Moyen faible	Moyen	Moyen fort	Supérieur	Très supérieur
Total Global 118 /160					X		
	69 et -	70-79	80-89	90-109	110-119	120-129	130 et +

Résumé des résultats :

Compréhension Verbale (ICV) : 126 (Supérieur entre 120 et 129)

Raisonnement Perceptif (IRP) : 124 (Supérieur entre 120 et 129)

Mémoire de Travail (IMT) : 85 (Moyen faible entre 80 et 89)

Vitesse de Traitement (IVT) : 109 (Moyen entre 90 et 109)

QI Général (QIT) ~ intelligence niveau : 118 (QI Moyen fort)

(QI normal moyen entre 90 et 109 pour 50% de la population)

Tests de compréhension verbale (limite de notation : 1/19)

Les résultats sont compris entre 11 et 16

- Raisonnement verbal, faculté de distinguer entre les éléments essentiels et ceux qui ne le sont pas : (**Similitudes** : 16)
- Connaissance et étendue du lexique, formation de concepts verbaux : (**Vocabulaire** : 16)
- Intégration et investissement des normes sociales, capacité à expliquer des situations pratiques (**Compréhension** : 11)

Tests de raisonnement perceptif (limite de notation : 1/19)

Les résultats se situent de 12 à 16

- Coordination visuomotrice, capacités de conceptualisation à partir de matériel concret mettant en jeu la structuration spatiale (**Cubes** : 16)
- Capacités au raisonnement catégoriel et au raisonnement abstrait : (**Identification de concepts** : 12)
- Capacités de classification, raisonnement analogique et raisonnement sur des séries : (**Matrices** : 12)

Tests de mémoire de travail (limite de notation 1/19)

Les résultats se situent entre 5 et 11

- Mémoire auditive à court terme, capacités de séquençage, attention et concentration : **(Mémoire des chiffres : 5)**
- Capacités à manipuler mentalement, mémoire auditive à court terme, représentations visuospatiales : **(Séquence lettres-chiffres : 10)**
- Mémoire à court terme et à long terme, capacités de raisonnement numérique, raisonnement logique : **(En option : Arithmétique : 11)**

Tests de graphisme et vitesse de traitement (limite de notation 1/19)

Les résultats se situent entre 11 et 12

- Vitesse de traitement, perception visuelle, capacité de balayage visuel, coordination visuomotrice, maîtrise gestuelle : **(Code : 11)**
- Mémoire visuelle à court terme, discrimination visuelle, concentration, aptitudes à anticiper et à apprendre : **(Symboles : 12)**

Conclusion :

Au test d'aptitudes intellectuelles Wisc IV, [REDACTED] obtient un QI total de 118 c'est-à-dire très légèrement supérieur aux enfants de son âge.

[REDACTED] présente un langage avec un stock lexical particulièrement développé.

Il a d'assez bonnes capacités de jugement et de raisonnement face à certaines situations ou contextes sociaux. Il a également d'excellentes capacités de catégorisation et de synthèse. Globalement son expression verbale est d'une excellente qualité.

Les épreuves liées au développement psychomoteur révèlent une organisation spatiale très bien établie et il fonctionne la plus part du temps par stratégie. Ses capacités de logique et d'abstraction sont d'un bon niveau.

En ce qui concerne son graphisme, celui-ci est assez efficace avec une préhension de l'outil graphique en pince digitale bien adaptée. Sa coordination oculomotrice fonctionne bien.

En revanche, sa mémoire auditive à court terme est gênée par une attention parfois très peu mobilisable.

Comportement de l'enfant : [REDACTED] s'est montré agréable et souriant. Il participe au test avec plaisir et motivation.

Son attention est parfois fluctuante et de mauvaise qualité.

Je ne relève pas d'agitation motrice.

En résumé, le test révèle un bon potentiel intellectuel mais avec une disparité.

Au niveau psycho-affectif, il est important de l'aider à grandir de façon à ce qu'il accepte mieux les contraintes de la vie quotidienne et par conséquent, celles de la vie scolaire. Son attention devrait alors s'améliorer.

[REDACTED]

Chapter One

“The train in destination of Shellshire will depart shortly” suddenly announces the female expressionless voice from the speakers.

I don't believe it! That woman has been uttering messages for the past hour, during which I was very patiently waiting, and none had been about my train. Only now when it's about to depart does she actually decide to make an announcement.

I jump to my feet and start jostling my way through the heavy crowd. There are men and women smartly dressed in crisp suits probably rushing to work, bunches of children running around, with their frantic parents running after them, waiting for a train to go on vacation, and groups of teenagers, giggling and whispering, their heads so close together, I wonder how they walk. Why oh why does King's Cross have to be so crowded on the day I take my train. I run, dragging my huge suitcase behind me. And as I do so, people nudge and bump into me. Can't they see I'm in a hurry? Obviously, they must be thinking that I'm the one bumping into them.

To be honest, it's not very easy for me to slip through crowds. Those skinny, tall girls clattering by in their high heels can avoid the people very easily. Let's just say I'm not exactly on the slim side.

I'm not huge. I'm just a bit chubby, or full. At least I'm large enough for it to be a nasty handicap for when I have to do exercise, or for people to make snide remarks about it. But hey! I'm fine with it. I know that it's not good but I love cooking, especially deserts. It's my indulgence. And you know what! When you're a plump person, you have the most amazing bust ever. And those skinny girls with not an ounce of fat aren't exactly womanly, are they? So as you can see, I have absolutely no complex about being a bit abundant. Now, don't get false images either. I'm not an elephant size either. You can still make out the outline of my waist.

I dash jolted by the crowd, my enormous suitcase trundling along behind. The colourful shops, many posters and publicities add to the heady cacophony.

And suddenly I freeze and the bottom of a staircase. Heaving up a huge suitcase up stairs is not my best asset. I gaze around helplessly, jogged by the people around. But no magical solution arises so I am forced to go up the steps. Don't I seem feeble, not even being able to heave a suitcase up the step? You haven't weighed this suitcase. It's got be heavier than a dead wale. Still, I prefer weighing this enormous suitcase up the steps, than not have all of the things inside, and risk my grandmother disappointment. She is very attached to traditions, and these need a lot of clothing and other frivolities.

Thus, when I received my grandmother's invitation to stay with her at her place in the countryside, the first thing I did was to go out on a shopping excursion. I bought things that I wouldn't have in a million years. And then I bought the biggest suitcase I could find, and stuffed everything inside. The gigantic suitcase was nearly too small for all the things I needed. I had to sit on it for everything to fit.

“Damn it” I can’t help but swear out loud as I drop the suitcase on my foot. A woman passing by with her little girl looks at me very sternly. I repress the urge to stick my tongue out at the little girl, who is acerbically looking back at me.

When I finally reach the top, I’m terribly breathless. So, even if I risk missing my train, I wait a few moments to catch my breath, and calm my thundering heart. An interesting title in a magazine in a booth nearby catches my eye. “Mysterious tornadoes near Glenshire”. Some would think that those of magazines are idiotic. They’re same one that would talk about alien sightings. But I can stop a sense of uneasiness. When my grandmother had phoned to invite me, she had said that I would finally meet my cousins, who would be back from a trip to Glenshire. It has got to be a nasty coincidence.

Suddenly pulled out of my reverie by the idea that my train is about to leave, I swirl of the spot and...

Wham! I hit straight into someone, and the next second I’m the face against the ground, pain etching through my knees.

“Can’t you be careful” says a contemptuous cold voice from above me.

“Please forgive me. I can be a bit clumsy,” I say before I even look up.

“I don’t care about your balance problems,” the man answers disdainfully.

“Come on, you didn’t even fall,” I think madly.

I quickly look up at him, anger boiling up. When I meet his eyes, I instantly regret not keeping them on the ground. The striking young man I see is one of the most terrifying I have ever seen. His body is entirely clad in black, like a shadow come to life. A cascade of jet black locks frames his harsh and cold visage, as if he was permanently cloaked by night itself. His eyes are the worst of all. They look like stars in a black night. Imagine a white glow from the centre of the eye invading the dark iris. How is that even possible? And they seem to be piercing me straight to the soul.

A sneer draws itself on his lips as he sees my terrified expression. Then, in a swirl of his long leather black coat, he is gone.

I gape a bit longer at the spot where he stood, dumbstruck. Then, I slowly get to my feet and slowly walk to my train. The man has terrified me so much, I’m nearly shaking. Those eyes!

Finally, I reach my train. It’s a rusty machine, seeming older than old. I dread going inside. If I reach my grandmother in one whole piece, it’ll be a miracle. I count the wagons, walking down the quay, until I reach mine.

The inside smells of rot, dust, and rust. It’s such a strong stench; it feels like a huge slap in the face the moment I come in.

I sit down in my seat, after checking that there was no used chewing gum on it, nor any other unpleasant surprises. Then, I gaze through the window, the terrible weather sky outside permitting me to use it like a bad mirror. Don't go thinking I'm vain, or obsessed with appearance. I do like wearing tasteful things, but I'm not the type who spends two hours in the morning applying makeup on. I prefer comfortable and easy things. Pretty is a bonus. No I'm checking because my grandmother is obsessed by appearances.

One day I was wearing jeans. Yes you heard me right, jeans! And my grandmother told me sternly that she wouldn't have her granddaughter wear such horrific outfits, and asked me to go and put on one of her dresses.

With my grandmother, each day must be lived as if you were at a grand party. So we must be "not too ostentatious, respectful, elegant, beautiful, polite, discreet, eloquent, astute, and over all live up to the name of the family."

That's why right now I'm wearing a knee length, long sleeved pastel dress made of tightly woven wool. Above that I have a cream reefer shaped coat, with a high collar. I'm also wearing the set of pearls that my grandmother had given. Not the best outfit for a journey. I must say thank god I had used a lot of hair spray to keep my locks in place. The running would've destroyed them if I hadn't done so. They had taken me hours to do, as I'm not very used to handling hair products and tools.

Well you know what! I may be all primped up and pretty, but honestly, I still think I don't look great. Some people say I look a bit like a doll. That comment usually comes from my very round and pink cheeks, contrasting with my otherwise pale complexion. Maybe it's the very pronounced dimples. My lips are plush, small and round, like a little girls pout. Finally, I have absolutely humongous eyes! Well it sounds good said like that. I find that there just isn't anything there. I'm not hideous of anything; I'm just not *gorgeous* as my best friend Alec says.

Alec... Oh he's gorgeous, with brown wavy hair, tanned skin. You might've guessed! I have a crush on him. So I may not be very objective concerning his looks.

When I was younger, I found it very difficult to be round. I used to be teased. And one day, Alec stepped into my life. He became my shield, my confident, and my greatest friend. Thanks to him, my self confidence received a huge boost.

Turmoil behind me pulls me out of my musing. But I don't turn to look at what has happening. The train hasn't even started so it can't be the steward pulling the food trolley.

"Well this is an interesting twist of fate," says a deep throaty and harsh voice from behind me.

My heart jumps a beat at the sound of the voice I identify belonging to the stranger I knocked over earlier. He is going to be my neighbour for the whole journey. I turn around; ready to face the terrifying stranger. Thank goodness, he's wearing sunglasses. He's also still wearing his evil smirk. Without his terrifying eyes freezing me, I could very frankly stand up and slap him. But that would probably make his glasses fall off...

Instead, I just nod in response. The reply is rude, I know, but seeing the way he treated me earlier, I don't feel any regret in being like so.

"Well, your parents haven't taught you politeness, I see" he replies, the smirk finally off his face.

Ouch! That remark sends shards at an already wide open wound in my heart. I quickly look away

"I have no parents" I respond slowly. He doesn't respond, seemingly not caring a bit about my terrible past life.

I lost my father very young when our house burned because of a gas problem. As for my mother, one day, when I was six, I went to school on what I had thought an ordinary day. I didn't see my mother much at all, because she kept locked in her room as often as possible. We'd fought that on that fatal morning. Now, after all these years, I've convinced myself that she had been ill for many years. When I came back from school that day, I found my grandmother waiting for me in the kitchen. She was crying. I ran to my room and buried myself in my bedcovers, as though my mother would come up to console me.

After that, she sent me to a very expensive boarding school in London. Following my graduation, I stayed in London where my life was. Don't think that she sent me to a boarding school because she did not want of me. No, she sent me there because her home was lost far in the countryside, and she rightfully believed that it wasn't a place for a little girl to grow up.

I have only rare memories of my mother. The clearest one I have is of her singing a lullaby, for me to go to sleep. It went a bit like this;

*Dream of flying high above the stars,
Of swimming in the fathomless sea,
Of dancing on the surface of Mars,
Of climbing a millennium tree.*

*Keep your eyes shut and be unafraid
My love for you, dear, shall never fade
I'll forever be there when you wake
I'll be close to you in any sake.*

*Dream of touching fire without pain
Of running faster than everyone
Of catching the falling drops of rain
Of reaching the gorgeous golden sun*

*Keep your eyes shut and be unafraid
My love for you, dear, shall never fade
I'll forever be there when you wake
I'll be close to you in any sake.*

I'm so annoyed at the dark haired stranger that I look away, staring through the window. Yet, as he sits down next to me, I find him hard to avoid. His scent is musky, and fragrant. It's like firewood, yet with a touch of evergreen forest. It's overwhelming.

Finally, the train lurches forward, beginning the journey to Shellshire. My doubts about this wrack of a train are confirmed. The machine trundles along slowly, jumps along the rusty rails, creaks in every turn, lurches then speeds up, to then slow down, nearly stopping. It's one of the most uncomfortable rides I have ever been in, including the underground, and the London morning traffic jams.

Outside, London slowly goes past. I watch as the dear city flies past. The familiar buildings seem to be saying goodbye. Suddenly, out of the city walls, the train seems invigorated, and it starts to gather speed. It feels like being at the back of a merchandise van on a bumpy road. I'm thrown around in my seat, although making very careful not to fall against my neighbour. Fields now fly past, enclosed in their barriers of greenery. Here and there, small towns appear, lost amongst the sea of green.

Estranged landscapes surprise me as time rolls on. I'm way too used to the city. Rain starts to pound the train. Thank god the rusty old wagons aren't leaking. I watch the rain crash on the window, and then flow down in a frantic stream because of the speed.

Maybe I've given you the wrong impression concerning my grandmother. You must think she's a tyrannical old lady, obsessed by keeping up a good impression. Well she is! But she is also a very loving and caring old lady. She's strict, but with kindness and diplomacy - an iron hand in a velvet glove. And she does do nasty remarks at my expense, especially on my weight. But that her way of showing she cares for someone. She's also one of my last true relative.

I do have cousins, but I've never met them. Each time I met my grandmother, it was away from her great mansion in Shellshire, away from my cousins. She once told with a sad smile that my mother hadn't wanted me to mix with any of them. I stopped asking when she told me that.

Now, I'm in a rusty train, going straight there. I'm a bit scared. What did my mother wasn't to keep me away from? Are my cousins mean? Could they be a bad influence?

Night falls over us, and the train is still going. Shellshire must really be far, seeing that the train left at half eleven. To be honest, I don't have a clue where Shellshire actually is. Outside, everything is dark. Far in the distance, I can see the blazing lights of small towns.

At some point, a steward pulling the trolley arrives. She's a smiling woman, with big green eyes.

"What can I get you?" she asks sweetly.

I'm so stressed by everything, that I order a huge cupcake, with strawberry icing. It looks absolutely scrumptious.

Then the woman addresses me again, this time worry is etched on her face. She is eyeing my neighbour apprehensively.

“Do you think I should wake him?” she says as quietly as she can.

“No” I mouth back.

The woman sighs in relief. It seems I’m not the only one to be scared of this strange man. It might seem mad, but it seems as though a smile is tugging at his lips as the trolley woman goes off. Has he heard us? Is he deflecting our fear of him? Terrifyingly, it seems like it.

I decide not to care about the stranger next to me and start eating my strawberry cupcake. The icing is sweet and creamy; the cake is soft and tasteful. It feels even better because I’m stressed. It’s like a streak of sunlight in the dark.

The train continues its course into the unknown. After some time, night has truly fallen. The broken lights in the train and the terribly dark outside make it impossible to truly discern anything. Although, shining like little lights, I do see the gleaming eyes of my neighbour flicker towards me a few times. I try to act as though I have imagined these, as I’ve decided not to care about him. Yet these star-like eyes are not easy to erase from my mind. Perhaps they just shocked me so much that my imagination is toying around with them.

After hours and hours of journey, the train finally grinds to a halt, the machine emitting a deafening shriek. Every bolt in the train seems about to pop off because of the strain. I take the ending of the terrible screeching as my cue to leave.

The dark haired stranger had already been standing for more than a quarter of an hour before the train had actually arrived. Thus, I don’t have to face him. I drag my suitcase along the rows of seats, which are all empty. Most people seem to have left the train at an earlier stop.

The Shellshire train station can be summarized in one simple and short word: Empty! Apart from a raised platform made of dug up earth to reach to train, and a rusty, broken wooden sign and a dead end earth road, there is literally nothing.

When I see this desolate place, the first thing I think is “Where have I landed?” Suddenly, I feel very lost. I feel like a little girl alone in dark woods; scared, with chill creeping up my spine. I don’t know where this peculiar and off-putting feeling comes from, as I’m usually not the scared type of girl. There’s something in the air. Something that makes the birds fall silent and the wind stand still. There’s something powerful and unnerving at hand.

Far down the small slope that forms the dreary train station, my grandmother is waiting for me, leaning against her old fashioned white 1950’s Rolls-Royce Drophead Coupé, the creamy paint still gleaming after all its years of life.

Seeing that she is a very proper woman, all about ruler and tradition, I will not dare tell you her age. And even though I know she had my mother very late in her life, I can make myself believe that she'd be over sixty. Today, she wears a long wide white coat, with golden buttons as big as my fist at the front, the hem of a black pleated skirt showing underneath and a white hat, encircled by a discreet black velvet bow, over her very neatly organized ironed curls. Her whole outfit, as always, is opened in the back, revealing her bare skin. I shiver just to think about wearing it. Her posture, even though it may seem very casual, is very elegant. Her back is straight, her chin is high. Her lined face shows dignity and pride. She seems regal, as though surrounded by an aura of authority and respectfulness.

As I walk down to meet her, I pat my hair, flatten the crinkles in my dress and readjust my set of pearls. Heels are not the best shoes to wear when walking down a grassy, muddy hill, and I have to be extra careful where I put my feet down. Although, I'd prefer flattening myself on the ground than seeing her purse her lips in dismay at any improper shoes, such as the usual trainers I wear. The pursing of the lips is how I know if I've disappointed her. She wouldn't say anything as it wouldn't be proper, but she still manages to show it, and make you feel terribly uneasy.

After five long minutes of carefully going down the slope, I reach the car. I'm surprised I didn't fall even once.

"Good Evening Grandmother." I tell her in my most polite voice.

"Good Evening dear Siobhan." she responds, her face lightening up as she smiles, "I hope that your journey was agreeable"

"Oh it was fine" I respond, lying through my teeth.

Her eyes flit over to something or someone standing behind me. This time, the firewood musky scent permits me to identify the stranger before I even turn around. He is standing far behind us, glaring in our direction. With my grandmother's aura strengthening me, I look fearlessly into his gleaming eyes. This time, his face doesn't show any amusement. It seems to show acrid regret, as though he regrets missing not killing me during the journey. The feeling just makes the uneasiness even worse.

"Shall we be on our way? I'm sorry to tell you that the journey will still be long" my grandmother tells me.

Then she looks at me up and down and purses her lips.

"Have you been putting on even more weight?" she asks in an innocent, conversational tone, yet full of reproach.

"It's great to see you too" I think sardonically, as I climb in the passenger seat the ancient car.

Chapter Two

I honestly believed that the train brought me in the deeper, most obscure parts of nowhere. Apparently, I was mistaken. My grandmother is driving me into the wilder places of England. The night is still inky black, yet something shows that it's slowly creeping to an end. The stars seem to quiver in the slowly waning darkness.

The atmosphere in the car is very tense, although my grandmother's lips aren't pursed. I thus know that I didn't do something out of the traditional protocol she follows so strictly.

"What links you to the dark haired stranger? The one who was staring at us." she suddenly asks, breaking the heavy silence.

"We were neighbours during the train journey." I answer, worried by the crispness of her tone.

My grandmother can be very stiff in her demeanour. Her voice on the other hand is always steady and calm. The only moments I ever heard her voice crack was when my mother had died, and also when she'd thought I had been in a deadly accident. Why is she so tense now?

Suddenly, after another two hours of driving the sea appears next to us down below. The moon and the stars are mirrored in its liquid surface. The mirroring sea seems like the continuation of the heavens above, giving the impression that the sea and the sky merge in one disturbing ensemble, and that the stars float in both sea and sky.

Finally, while following a winding, uneven dirt road along the cliff we reach our destination. The car stops in front of an intricate gate.

Thousands of delicate silver strands twist and twirl to shape the gate, reminding me of a mix between a spider's web and dragonfly's wings. The dark night makes the silver gate stand out, shimmering in the dim light.

My grandmother elegantly leaves the car, just like in the old Hollywood movies. I don't understand how she does it. When I do it, I feel like an old rusty piece of metalwork that someone is trying to bend into its right shape again. Not the most graceful gesture.

Before I can actually ask the question, she forestalls me.

"It is traditional to be on foot. Anyway, technology will not work beyond these gates. You could just as well leave our phone behind." she tells me, matter-of-factly.

Oh darn! I ditch my phone and my iPod in the glove compartment, grumbling as do so. I was supposed to keep in contact with Alec during this trip. He seemed a bit worried of me going to visit my Grandmother's place. After all, she is a hard person to describe, and I think I may have exaggerated my views a bit when I described her to him.

She stops before the gate, and almost reverently pushes it open. The gate glides smoothly on its invisible hinges, without a sound, revealing a narrow cobbled path leading the way into a peculiar forest.

My Grandmother steps lightly ahead into the undergrowth. She turns, her steady gaze asking me to follow her. If I dare to do so of course!

You could find this situation laughable, me standing in front of gate, hesitating to go through, scared of whatever is beyond. It's not. It feels horribly tense. The whole place seems to quiver, awaiting my response. When I finally take that step, the one that makes me cross the gate, it seems to reverberate through my entire body.

I follow my grandmother through the odd forest. After a time, the distorted lines of trees that surrounded us disappear. An exotic scenery appears in front of my eyes. There are plants that I've never ever seen in my entire life. None of the plants seems to crop up under my eyes twice. Even in the dark, this undergrowth is extremely colourful.

My grandmother is forced to stop every now and then in her tracks for me to catch up. But I'm so awed by my surrounding that it's hard not to want to gaze at every plant there is.

At a turn, I actually do recognise a plant. It's a very odd plant that we had studied when we talked about South American flora. The waxy black thorns of this creeper vine are starting to choke the plants nearby. Brightly coloured leaves surround its tiny white flowers. But these plants are not supposed to grow in England...

"How did this Bougainvillea grow in this weather?" I ask my grandmother.

She stops her incessant walking. She turns and gives me a wry half-smile.

"You'll see in due time." she answers mysteriously.

We continue our walk through this odd forest, my grandmother leading on firmly, me silently following.

Where am I? What garden has so many varieties of plants? And my question is partly answered when we finally reach the end of these exotic woods.

The woods end very abruptly onto an open space, a much more rigidly kept garden. And there, far in front, standing firmly on the edge of the cliff, high above the calm sea, is one of the most imposing edifices I have ever seen. The word castle cannot exactly describe it. It's not a big block of a building like those medieval castles. No! This building has no true regularity, even though amazingly harmonious. The style of the architecture is not one that I recognise. It seems as old as time itself, yet perfectly preserved.

It oddly reminds me of a gothic abbey, even though nothing religious transpires from it. It's probably because of the massive flamboyant arches that compose the building. These open arches seem

to create a labyrinth-like façade to the massive construction, so complex it reminds of Esher's twisted impossible perspective paintings. Low on the side, it seems to pick up height in the middle. There, an enormous corridor traced out like a church aisle leads to a massive double door,

We make our way to the strange monument. As we walk, I cannot tear my eyes away from it. It seems like new details crop up at every step we take. I ask. I try and keep away the tremble in my voice. Everything is so bizarre, that suddenly it's starting to scare me. My Grandmother had always told me that her home was an unusual place. I must admit that I've never seen anything else than the centre of London, and sometimes the outskirts, so I'm not an expert in England's countryside. Yet I find hard to believe that they're anything close to this.

"Welcome to Leaharreyonaleann's domain" says my Grandmother in a whisper.

"Leah-what?" I sputter a bit too expressively.

"Leaharreyonaleann! You will learn more about whom I speak of in due course." she relies sternly to my overreaction.

My Grandmother picks up the pace along the path. When I start walking towards the huge aisle of arches, she freezes in her steps.

"Today, we shall pass through a back door. These doors" she tells me pointing down the aisle, "are opened only on one special occasion"

How many traditions does my family have? I've honestly stopped counting now. Everything seems to revolve around them in my Grandmother's world; the way you talk, the way you act, the way you think. It's a bit oppressive, and somewhat alienating. I feel no link to all these customs. Should I? I am part of her family, so I should.

Finally, we enter the massive building, and find ourselves into a wide dim-lighted kitchen. No one is working at this early time in the morning, yet the disordered pots and pans show that people are actually working hard. The pile of food tottering on the nearby counter is proof that some sort of a huge reception is to soon take place.

My Grandmother sweeps through the place without a glance, me shyly following her. Along wide, elegant corridors we walk, both of us perfectly quiet. The silence is only broken by my heels, which by now have made my feet feel numb. My eyelids are starting to droop because of tiredness. Finally, we arrive at a simple door.

"Behind this door is the room in which you will be staying." she tells, her voice dimmed by tiredness, "Sleep as long as you wish. Meet me at tea time in the East Drawing Room. I'll be able to present you to Mina, who is very interested in meeting you."

"Who is Mina?" I cannot help asking.

"A cousin of yours" she replies, pursing her lips, the tiredness replaced by a sharp tone.

Oh! She mustn't like this Mina at all. I wonder why? What type of person is my cousin? We say goodnight, the elder kissing the younger on the forehead as it is traditional, in sign of peace and harmony.

Then, I'm so tired that I slump through the room without identifying my surroundings, collapse onto the massive bed and fall asleep fully dressed.

I have to tell you, I am a very heavy sleeper. I could sleep through an apocalypse as soundly as ever. So it doesn't surprise me at all to wake up and find the hands of the Grandfather clock in the corner of the room pointing twelve.

At the end of my bed is a laid out tray with a lunch. It consists as a bowl of unsweetened porridge, with chunked nuts and dried plums, and a cup of harsh black tea. The message sent by my grandmother is very clearly transpiring through this frugal lunch; she wishes me to lose weight.

Anyone not knowing my grandmother would find this way of acting absolutely terrible. But I know better. My Grandmother was raised amongst strict codes, and heavy customs ruling one's life. All this small actions that may seem unkind are her way of helping us, and showing us she cares.

When I finished my lunch, I sit around, reading a book I had brought with me until the clock strikes four.

It's only when I step outside my bedroom that I realize I have no idea where the East Wing Drawing Room is, and that, if I recall well, the corridors are like a labyrinth. Off I go into what will probably be an interesting visit of this place. I guess I'll be late for tea.

Right, then right again, left, third door on the left. I am in a Drawing room. The absence of anyone inside this small dusty room tells me it's the wrong one.

Left, dead end, backtrack, right. Seriously? A broom cupboard behind a silver embossed door with a swan shaped handle, a huge ruby in it mouth? I don't know who designed this place, but they were definitely likes decoration.

Third corridor on the left, sharp turn right, middle fork, right. I'm back in the kitchen of yesterday. And everything is turbulent now. Shouts, steam, the crashing of pots, the bubbling of soups and dishes, the roaring fire in the grate make me leave very quickly.

Right, left, left again, and again, and then along a mirror covered corridor, middle door at a dead end, right. I'm on a terrace, at the back of the building, at least fifty meters above the sea. The view of the glistening water is unique.

Left, middle fork, right. Oh dear me! I found a bathroom. With a huge bathtub dug out of a gigantic edgy stone. It's all surrounded by five three feet tall flamboyant arched windows. The person who bathes here mustn't be too scared of voyeurism.

The most astonishing in all this is that I am very aware that this huge maze of corridors is only a part of one the many apartments composing this castle. That's to tell you the sheer size of this place. After another hour of running through the apartments, I find the right place.

When I enter, I am astonished by the room. Deep green wood panels cover the walls. The wood isn't painted or varnished green. It seems to have been dried to have a smoky green colour. The place is elegantly, yet simply furnished. This contrasts with the three elaborately carved flamboyant arches on the east wall. Beyond, the arches open onto a small wrought iron greenhouse, containing many dwarf orange trees. The small trees perfume the room with a

Sitting down around a small coffee table is woman, facing away from me, so that her face remains unseen, dressed in a foot length white silk gown, low cut in the back, almost thirties like, with a white floral lace capeline. My grandmother is nowhere to be seen inside the room.

My sudden appearance in the room must've been heard, but this woman, probably my cousin Mina, doesn't react immediately. Only after a time does she slowly turns around.

The wide brimmed hat slowly reveals a heart shaped face, enhanced with sharp cheekbones, capped with short sleeked back blond hair. Her are hidden behind heavy white graphic sunglasses. Her coral red lips curl into a strange twisted smile, between happiness and contempt. Mina the kind of women that makes a room freeze when they come in. Not necessarily because of their beauty, but because of this aura that surrounds them.

The moment she sees me, she jumps up, walks to me, and kisses me on each cheek.

"I'm soooooo glad to finally meet you." she tells me in a sugary sweet voice, "Our grandmother has told me so much about you."

"Hum. Thank you very much. I'm very glad to meet you too" I reply.

I can't but smile. This person seems so warm and nice. Although, there is something in her eyes that is a bit disturbing. There is that glint in her eyes of someone who's won something precious. A shadow passes behind us.

"Hello Mina. I'm very glad you are getting along." says my Grandmother, suddenly appearing behind us.

Without a word, my Grandmother guides me to the chesterfield sofa, making the basic presentations and politenesses. She takes the seat next to me, and Mina the one in front. Silence presses on. Then my Grandmother slips her eyes from Mina's face to the hat she is wearing, her lips pursed.

The atmosphere suddenly changes, turning as heavy as lead. Mina smiles, but it is disdainful.

"I'm sorry! I forgot to remove my hat. Where are my manners?" She exclaims, the smile still on her lips.

As her delicate hand slowly removes the fastenings, I understand the subtlety of such an action, and at the same time, the importance of certain traditions. Because it is traditional to uncover oneself when entering a room out of respect to the people present, the fact that she kept her is a distinct sign of disrespect and animosity towards my grandmother. Such a sign may seem benign and stupid, but as the two women look at each other in the eyes, smiles still plastered on their faces, I understand that a heavier meaning must be hidden inside. All these small traditions and customs are to toy around the unspoken and the implied meanings, while keeping a clear demeanour, and a conformed to the codes facade. My first impression of Mina was probably the wrong one, the one she wanted me to believe.

“So you’re from London. How is it?” Mina says turning towards me.

The discussion gets back on track, but this time I weigh my words before uttering them, answering Mina’s questions without telling too much about me, lingering on silly details that are not incriminating or important, not giving her anything that she could twist against me. Only at one moment do I let something slip.

“Oh! I was taken out of school because of my depressed state.” I say after Mina asked me about my youth.

“Depressed?” she suddenly asks, bending forward, intrigued, “How so?”

“Please don’t worry about me, I’ve healed.” I answer quickly. I had just been exposing a weakness to this person who definitely seems able to use them to wound me.

This discussion is exhausting. Every word has to be carefully chosen, the slightest meaning must be reviewed. I find myself speaking as slow as possible, nearly stuttering for the next two hours, making sure to bend the story away from major details. This verbal battle is more intense than anything I’ve ever felt.

It is a battle! Words fly across the room like arrow. Each sentence is meant to hit a deadly spot on the opponent.

My grandmother is at ease, her tactic very well thought. She always manages to turn back the discussion to Mina, forcing her to be the one to speak. Never does she attack directly, preferring to slightly imply. Of course everything is implicitly said, but my grandmother wields each word with so much cunning that each finds a second meaning, like a small sting.

On the other hand, Mina is an attacker. Her words are only on the edge of implicit. Her language is cruder, less refined. Her words are mostly directed to me. She seems to want to uncover my entire person before the end of the day.

And I am in between these two adversaries, trying my very best not to fumble with my words. Thankfully, my grandmother shoulder’s me many times, cutting in when I am at a complete loss.

When the talk is not about me, it's about a scheme that my grandmother would have devised. When Mina brings up this subject, which is very often, and my Grandmother brushes it away quickly, definitely not wishing to hear of it.

Even as the assault-like discussion goes on, both women's composes remain perfect. Nothing shows anger, or distress. They always smile, their face showing only gladness or amusement. Only the tone of the voice sometimes wavers, sometimes stressing certain parts of a phrase rather than another, rising in pitch, or just quivering slightly when emotions are hard to truly keep covered.

Finally the clock above the chimney chimes eight O'clock.

"Oh! Already? Time has flow hasn't it" my grandmother says, "It's nearly time for dinner. Please Mina, could you this time accompany Siobhan when you go and get changed. We wouldn't want her to get lost again."

Mina only smiles brightly in reply.

As we walk out the room, I turn to her.

"To get changed?" I prompt her.

"You weren't about to eat in these day clothes!" she exclaims laughing, even though I feel a slight bite from her through that laughter.

"It's just that I forgot all of my evening ones. I didn't think I would be conveyed to such meals." I say, as unabashed as I can muster.

"Oh don't worry! I'm sure I'll find a gown that suits you." She assures me, sympathetically. Or at least she appears sympathetic.

And she does manage. She finds this horribly heavy, empire style, deep purple velvet gown, with lace ruffles at the brim of the sleeves. I can't say it's very fashionable.

"Go on! Try it." She tells me pressing it into my arms.

The message is clear. She wishes me to try it on in front of her; which means revealing myself unclothed in front of her. Out of a burst of brashness, I decide to comply. Shamelessly, I take away my pastel outfit and pearls. Mina gasps.

"How did you get *that*?" she exclaims suddenly pointing at my left shoulder, her emotions suddenly showing clearly.

She is pointing at my birthmark. Or at least I think it's a birthmark. It's a very odd marking on my skin; pearly white, embossed, and in the shape of what I identify as a lily.

"Oh! I've had it for as long as I remember." I reply, suddenly regretting

“The *star-fleur*.” she murmurs, more to herself than to anyone else.

“The what?” I reply as politely as I can, refraining from shaking her violently to have a straightforward answer.

Yet, Mina is no longer looking at me. She is biting her lower lip in a stressed manner. The mark is definitely not pleasing her at all. She seems to be trying to work things up. Now, her emotions are clear on her face; anger, fear, doubt and anguish take their turns to darken her visage.

“Were going to be late for dinner” I say delicately, pulling her out of her dark reverie.

“You’re right! Wait for me here while I go and get dressed” she tells me very briskly.

I nod trying to smile warmly. I also understand from that she wishes to have some time alone. This *star-fleur* has scared her out. There are definitely things I want to know about more. Why don’t I ask? My experience with my Grandmother, mostly during the past four hours of sly discussion has told me that I would never get a straight answer to my questions.

I know that *fleur* is French for flower. I’d always guessed that this mark looked like a flower. Now, the sharpness of the tips could certainly recall a star. Why does a birthmark scare her? Is it some sort of sign? The mark on my shoulder, that I was rather fond of because it defined me a bit, was not there. It’s scarring me.

Mina returns in a long black dress, opened in the back. She is still extremely worried. She doesn’t talk at all during the way to the dining hall.

This room is entirely made of white carved stone. I understand the choice of the black dress. It stands out like a stain in this room.

The dinner passes extremely silently. Mina, who had animated the discussion so far, is silently reflecting, biting her lower lip. All the while, my grandmother and I are silent, like we usually are when together.

The food is excellent; with a beautiful lobster as a main course, and a nice raspberry pie as a dessert. My grandmother’s eyes usually flit to my plate, probably controlling what I’m eating. I’m kind of annoyed this time. She is usually remarking my weight, but right now, she seems nearly worried by it. I want to look her square in the eyes and proclaim “I’m fine the way I am”.

When our plates are cleaned, my grandmother clears her throat.

“Please Siobhan? I would like to have a word with you in the East Wing Drawing Room.” she tells me, very seriously.

The three of us slowly walk to the Drawing Room, each of us lost in their thoughts.

I would love to know what Mina is thinking. That way she is biting her lip constantly clearly shows worry. I would love to know what worries her, seeing as I'm sure it concerns me in some way. Sadly I do not have my grandmother's skill with words. If I did, I could've perhaps wormed it out of her.

I'm also wondering about what my grandmother is about to tell me about. She has her lips tightly pursed, but I'm nearly sure it's because Mina is following us, even though she'd clearly implied that it was solely with me she wished to speak.

We reach the door of the East Wing, decorated by an elaborately carved orange tree.

"Mina, could you please let Siobhan and I have a private word." She tells her.

"Of course" she tells her smiling.

Then, she turns to me, and smiles a genuine wide smile, that seems more worrisome than all the fake ones she's given up to now. Her eyes are dark and piercing eyes are full of what seems like hatred.

"Don't worry too much about what she is going to tell you. I doubt you'll be chosen. Leaharreyonaleann would never choose someone like her. Someone who has no idea about *our* traditions." she says in a voice low and cold.

My grandmother clears her throat very loudly at this, as a clear response to my cousin. Mina's psychotic smile stretches in her direction.

"I'll leave you two now" she says and departs, leaving me absolutely lost.

My grandmother guides me inside the East Wing Drawing Room and seats me in front of her. I realize that the seat in which Mina had been in is as far away as possible of our face to face encounter, as if Mina's presence still lingered in the room through the seat she had occupied.

"What was that about?" I blurt out, unable to hold it any longer.

And even though it was extremely impertinent, my grandmother smiles kindly to me.

"There is a lot to be said, and it'll be a lot to take in. I ask you pay very close attention." she tells me in a calm voice, "Just know that it now is the last time you are able to turn around. Once you agree to hear me through, there will be no going back."

"Fine! Fire away" I say, quite unconcerned by her last words. I should be a bit more concerned, as they are quite dramatic. But hey! My Grandmother loves drama.

Chapter Three

Minutes roll on by in a deep silence. My grandmother has immersed herself in a strange quietness, gazing above my shoulder, far into the distance, seemingly giving me time to think, as though I should be readying myself to whatever she is shall say.

“What I am about to tell you is very complex so I ask you to pay close attention, and beg you not to interrupt. It will be nearly impossible for you to believe me, but I will try anyway, because it is a pressing matter. If there was a way for you to discover all this in a slower, less brutal manner, I would use it.” she finally breaks the silence.

To this, I nod, impatient to hear her.

“Living along mankind, today, there are Faeries.” she says slowly, as though with caution.

Inevitably, I open my mouth to talk, but she raises a finger to silence me. She waits quite a while, as though making sure I am focused upon her words. All the while I am thinking that she’s gone insane.

“Now, you must not imagine them as Tinker Bell.” she continues, “They have nothing in common with that detestable invention of mankind. They resemble men, but are fairer and greater. They are tall and elegant folk. Their features are fine, with colourful, jewel-like eyes. They are everlasting and are gifted with eternal youth. Most incredible of all is their wings. Soft as satin and extremely delicate, they are close in appearance to the wings of a dragonfly, although they fan out more, like the one of a butterfly. The Faeries treasure their wings greatly and adorn them with the rarest jewels. Faeries are an ideal for most humans, their image of perfection.

The Faerie society is divided into Twelve Families. Age is very important in this society, even though it does not show its marks on the appearance. For Faeries, age is wisdom. The eldest Faerie is at the head of the Family. And the hierarchy is organized by age. The Faerie society is based on honour and customs. It is exceedingly important to uphold the honour and to follow these customs. You might have noticed all this in the discussion we held earlier with Mina. That was child’s game compared to Faerie families.”

She takes a deep breath, but goes on before I can actually interrupt.

“Now, long before the arrival of men on earth, the faeries stacked all their knowledge, to secure it, underneath this very castle, building up a library vaster than any you could imagine. It goes deeper than the entrails of the earth, forming a maze that would shame the labyrinth of Daedalus. As the knowledge grew, the library gained life. It began to learn by itself. It became alive; it thought and felt as you and I. Leaharreyonaleann is the name of this spirit of the library. She knows everything that was and is; everything that is etched in stone. Now, Leaharreyonaleann is a spirit, and is thus separated entirely from the material world, and cannot express herself inside it. That is why she chooses a Faerie as her Carrier. She is tightly bound to the person chosen as Carrier, latched to his whole entity. She can then exchange with the Carrier, their minds being closely linked. The Carrier is then the intermediate between all the

Faeries and Leaharreyonaleann. When chosen, the Carrier becomes head of the Faerie society. She has all powers upon all Faeries, and has many duties to the people. The Carrier is, in a way, the regent of the Faerie Society. He or she imposes justice, enforces the law, can pardon a Faerie's crime, etc. It is a great honour for a family for one of their member to be chosen by Leaharreyonaleann as Carrier. Each family wishes their child to become the Carrier. Our family has had this honour for the half century. Now, the Faerie world is a dangerous one. With perfect, immaculate and kind facades upheld, backstabbing, betraying, lying are not considered as wrongdoings, or bad actions. Most Faeries would be willing to do such terrible actions to have a member of their family be Carrier."

At this point, I can't hold it anymore.

"You've gone completely mental" I blurt out loudly.

My grandmother sighs, and calmly looks me in the eyes. Her look is steady and strong, yet very kind. Her lips aren't pursed as I expected them to be.

"I'm not surprised that you believe me mad. It is a lot to take in. You will have to believe me sooner or later. For now, do as though you do believe me, even if you don't." she tells, then she adds after a short pause, "Just tag along with your 'mentally unstable' grandmother."

I comply with her wishes and do as though I believe the tales she is telling me. There's probably nothing else I can do.

"If there are Faeries, how come I never saw any?" I ask

"I was coming to that, but to explain why, I must first explain another centre point of the Faerie Society. It is the one of the Lines of Knowledge. The Lines of Knowledge are innumerable and invisible lines of power, each linking something of this world to the spirit of the Library. These thousands of Lines create a strange ethereal web covering the earth, whose heart is Leaharreyonaleann. Every single Line has a specific and unique Meaning, just like a word would. This Meaning is in no way tied to whatever the line is linked to in the Material world. They are complex, varying and exceedingly difficult to uncover. Thanks to these Faeries can create Weavings. Weavings are what humans would call spells or charms. Weavings are made by assembling the lines or knowledge, intertwining them together. This process binds the Meaning of the Lines together, forming a greater Meaning, like words would form up a sentence. Then, this weaving must be snapped. This is made pulling certain threads of the weaving, tearing them momentarily. The breaking of the Lines project the Meaning of this Weaving into reality. As you can guess, it gives near infinite possibilities to the Faeries, who can, thanks to the Weavings, create anything. The sole barrier is their ability in Weaving and their imagination. Do you understand all this?"

"So Faeries can create whatever they want thanks to these weird mystical lines that cover the earth that they 'Weave', to build up the "Meaning" they want, and then break the Weaving to make real whatever they meant through these lines."

"Crudely said but yes, that is basically what happens. Yet, you talk of Weavings as though they are trivial. Weaving is a complex art. It demands a very precise knowledge of the Meaning of the Lines, a great

skill in interweaving them together, and breaking the Weaving with great precision. A tiny error will make a Weaving have a complete different effect than what was wished. And there are very diverse ways of Weaving the lines. Actually weaving, like people work thread on looms is the traditional way, but there is also the brewing of elixirs, the reflection through mirrors, and many, many other complex ways. Now to answer your first question we must go back thousands of years, right after Mankind arrived on earth. The Faeries were already on this earth long before. Then, mankind arrived on earth, and they outnumbered the faeries. They didn't fight against them, but they overtook more space, overlooking the presence of the Faeries already on these lands. Not bellicose at the time, the faeries decided upon a peaceful solution. A great Weaving was cast upon all the faerie folk. This one changes the whole of Faerie existence. Faeries were to live two existences; one with a mortal human body, which ends in death, and one as their glorious faerie selves, which starts after this death and lasts for all of eternity. The transition from the human life to the Faerie life is called the Passing. The idea of this transformation was to bring Faeries closer to humans, for them to get used to the humans, and for the humans to get used to the Faeries. It was a too great a change and it didn't function as had been foreseen. Instead, a rift between the two races grew. The Faeries disappeared more, hiding from plain sight, and humans now ignore their existence completely. This of course, is a lot easier for Faeries today, as the greed of certain humans would be catastrophic for them. After this great change, most Faeries killed their newborn children, provoking the Passing as early as possible. This, of course, rendered all the efforts put into the great Weaving worthless. So the Faeries asked Leaharreyonaleann to choose as her Carrier a Faerie in her human life and not in their Faerie life. Until then, Leaharreyonaleann would choose a Faerie for one Lunar month. Now Leaharreyonaleann chooses a Carries for all of his human life. And this Faerie ceased to be Carrier at the time of his passing, and the Heart of the Library, Leaharreyonaleann's essence, returns to the material library from which she was born until the next Choosing Celebration."

"And she just decided to switch like that, from a Faerie to a Faerie in their human life as her Carrier. There was no hocus-pocus?"

My grandmother's lips tighten at this last phrase.

"It was complex change for her and it weakened her nature. But all she needs to choose a Carrier is for him or her to be willing to become Carrier. She thus cannot latch herself on a stone or animal, or any being without a mind. Before this change, she would pass from Faerie to Faerie without returning to the library. Now, when the Faerie dies in her human life, the passing is a huge change that the Heart detaches itself at once from the Carrier. It is left weightless and exceedingly vulnerable. If Leaharreyonaleann stayed as such, without any material binding, she would slowly fade. The Heart would be no longer bound to anything and would slowly dissipate itself. That is why, Leaharreyonaleann returns to the Library, to prevent from disappearing, and to heal."

"Seeing that you are still in your human life..." she continues after a pause.

But this time I interrupt.

"I am not a Faerie" a reply, and I am surprised at how calm my voice is. In all this talking, I'd lost foot with reality, and was losing myself in my Grandmother's fantasy.

“What about the star-fleur on your shoulder! Only Faeries can carry this mark. The star-fleur is the mark that appears where a Line of Knowledge has attached itself on the body. Normally, Faeries would mark the star-fleur themselves, to simplify their Weavings. Seeing that the Line is already attached, it gives more freedom to concentrate on the Lines that form the rest of the Weaving. But sometimes, a Faerie, whether in her human or faerie self, the star-fleur appears naturally, which means a line has attached itself to her.”

“Oh” I mutter biting my tongue as the shock hits.

These last words have unmistakable logic. Well not in themselves, but in the context. Why would Mina be so scared of a symbol on my shoulder is it weren't something special? And Mina is my cousin, which also means that she would be a Faerie. No! Siobhan stop thinking about this! It's just preposterous.

“Right. Okay. Sorry for the interruption, you were about to say something.” I say, smiling slightly in a very untrue manner.

“I wish you to become the next Carrier.”

I keep my face like marble. None of this could in any way be true, so why bother contradicting or snapping at her.

“Many have put themselves forward to take this role. Amongst these, there is Mina.” She continues.

“And why wouldn't Mina be a good Carrier? She seems great.” I say very untruthfully.

“Mina detests humans with all her being. Her reign would be a bloodbath. Understand that Faeries are immortal. The only state that comes close to death for a Faerie is called Sleeping. When a Faerie no longer feels the need, or the wish to live, they fall in hibernation like sleep. This usually comes from terrible sadness or, the feeling of accomplishment. The Crypt of the Sleeping is where these Faeries rest. None have ever reawakened, but they are not dead. Thus, Faeries are not ruled by fear of death, because for them it does not exist, and they cannot comprehend fear of the unknown that goes along with it. This caused many of the differentiations between human attitudes and Faerie attitudes. Humans live their life knowing they will one day die and all this will one day cease. Faeries, on the contrary live their life keeping in mind that none of this has any end, and that everything they do will follow them for the rest of eternity. Faeries rarely feel guilt when they commit murder. Thus, out of spite for humans, or some just as a sick sport, some Faeries hunt humans, like humans would hunt deer. And what they do with them after is not pleasant either. Just know that slave is the kindest option. These bloodthirsty faeries are thankfully uncommon, and very, very few. Mina's reign would literally set them free.”

Oh! She says this so naturally, without emotion. I feel as though I'm about to puke, and redecorate the fancy dress I'm wearing.

“That is why I am now asking you to put yourself forward as Carrier.” she says silently.

A long pause then settles itself. The day outside has died into night, the moon is a thin crescent. Tomorrow will be a new moon, a dark sky.

“Why can’t you be Carrier?” I suddenly ask, breaking the heavy silence.

“I explained that most Faeries are willing to do the worst to place their family as Carrier. I am old and weak. I would very quickly be erased. I even doubt I would survive the end of the Choosing Celebration” she replies.

“Do you honestly believe I could win any kind of contest against Mina?” I ask, very earnestly.

“This isn’t a Miss World Pageant. The physique has nothing to do with it. The mind is what is most important of all. Many Faerie families have raised their children to be Carrier. Like most Faeries, they are prideful, cunningly dangerous and many others of the faults that plague this society. Some families kill the other competitors until the last moment. That is why I made you come to Shellshire by such a dilapidated train. I hoped that no Faerie would take such a terrible way of transport. It was a way of protecting you. It was sadly a failure, seeing that Tash, of the Yroa family was your neighbour during the train.”

“He was a Faerie in his human life?” I ask

“Oh not in his human life!” she replies absentmindedly.

“Wouldn’t I have noticed it? Apart from very creepy eyes, he looked very human to me.” I say, a bit of derision in my voice again.

My Grandmother smiles at me.

“He made a Weaving around himself to hide from human eyes. It’s a Weaving most Faeries learn quickly for their existence to remain hidden.”

“There are male faeries?” I suddenly ask.

“Indeed there are. Why do you ask?”

“I just find it difficult to imagine this creepy guy in the role of a Fairy godmother.” I say, almost giggling at the mental image that forms in my mind.

“The Elehar family from the north give us that image. They are very separate from the normal faerie society, and closer to humans, weaving to their benefits. Many Faeries dislike them and wish them to be banished.”

“Banished?”

“Well as the name clearly states a Faerie may be banished from his or her family, and thus lose her family title and belonging to the faerie society. That faerie to all other shall never have existed. It is the worst that can happen to Faerie, the ultimate loss of honour.” She says calmly. “Now I must ask, are you ready to accept the task of Carrier?”

“Yes I am” I reply. This is all just a fantasy in her head anyway. There is nothing to be scared of. Seeing what she’s been telling about, if it were in any way true, I guess I wouldn’t exactly have choice.

My grandmother smiles to me. The answer seems to please her.

“Now, the ceremony when Leaharreyonaleann chooses a new Carrier happens in a very precise manner. It’s very important that we go through it beforehand. It starts at midday, the solar hour, not the changed human one. This building we are in is just like an outer skin to the actual library. The grand doors along that long aisle of arches that you saw when arriving leads to the Library’s outer-chamber. The first part of the Celebration is the greeting. Each member of each family is called by their name into the outer chamber. That is where everything happens. No one every actually enters the Library itself. As a Faerie, there is a very specific of naming someone. The first name is said, followed by the family to which this Faerie belongs to, then the name his parent of his or her gender, and finally, because it has so much importance in the Faerie society, the aspect of moon under which the faerie was born. So I would be called as “Alienor of the Alanar family, born to Estel, under the Waning Gibbous”. Then there is an actual celebration, until midnight strikes. The celebration always happens under the New Moon, called the Dead Moon by the Faeries. At midnight, each Faerie willing to be Carrier puts itself forward. To do this each Faerie must make a crystal cup sing. This tradition comes from the fact the sound was said to arouse Leaharreyonaleann from her torpor. When you shall be chosen, and I am almost certain that you will be, you will have to follow very specific actions.”

At this she gets to her feet, and starts explaining demonstrating the actions at the same time with eerie, feline movements, that I do not recognize in my Grandmother’s natural ways.

“Firstly, you must advance to the one guiding the ceremony and curtsy. Then, you must kneel in a very specific gesture. Both of your knees must touch, the back must be straight, almost stiff. Both arms must be held outstretched, as though ready to receive something, above the head, which must be bowed low. At this moment, honored Faeries will pass onto you the artifacts of the Carrier. Of course, the kneeling and the standing are in themselves difficult. Let me show you.”

After those words follow an hour of exercising the kneeling and the standing. I must keep my chin high and my arms at my side. Then I must bring the right foot to the back, pointing to the ground, and then have the right knee slowly touch the ground, while keeping the left leg straight and letting it slowly slide as the whole body goes down. Then I must bring the left leg to the back in a semi-circle, still keeping it straight. Finally, the left knee must fold to then touch the right one.

The standing movement is the same in reverse order, except that I must make the left leg make a three-quarter-circle instead of a semi-circle, then make the right knee glide on the ground while the upper body spins on itself in a semi-circular motion. The standing position must have me face the audience, without doing an “ungraceful, shuffling twist”. This standing position also demands that I make the cape (Which cape? No answer) brush against the ground with my and follow the gracefull, elegant movement.

At least, it’s supposed to be graceful. With all the twisting, I most of the time find myself face against the ground, another bruise blooming bluish purple.

“After this, you must bow twelve times, to each head of each Faerie family, who will have placed themselves in front of you. To do so you must advance one leg, bend both knees, and tilt your whole upper body, keeping you’re back straight.”

And off we go again...

Finally it’s all over and we sit back down. My grandmother scrutinizes my face for a while.

“You still don’t believe me?” she asks, a touch of what seems like sadness in her voice.

“No I don’t” I say in a truthful, resigned whisper.

“Well, tomorrow evening, you will not be given that choice anymore”

“What’s happening tomorrow?” I prompt, knowing the answer.

“Well tomorrow is the Choosing Celebration. It still happens during a dead moon. I thought that this was at least clear.” She says. Then she adds, checking the time on her watch. “That’s why we should be heading off to bed right now. We want to look our best, and we need our beauty sleep.”

We want to look our best... So that’s why she was checking my food like a maniac. I had been wondering. But it’s just like she explained, everything in the world she described must wear a perfect facade.

We slowly get to our feet in silence. My grandmother opens the door for me, and I walk into the corridor beyond. The change of atmosphere makes me shiver. Inside the green wood panelled room, I had gotten used to the heady citrus scent of the orange trees. It’s a warm smell, one of sunshine and good weather. The coldness of the dusty, windy corridor seems exaggerated by this sudden emptiness of fragrance.

The unappealing scene is completed with Mina, who is nonchalantly, yet superbly disdainfully, propped against the wall. She speaks even before my Grandmother has the time to reprimand her.

“Don’t worry Grandmother, I didn’t eavesdrop. I didn’t need to, seeing that I knew exactly what you were going to tell her.” She tells her. Then she continues, directing her speech to me, even though her eyes are still fixed on my Grandmother “You needn’t let any of this worry you. There is absolutely no way for you to be chosen. It’s not that you’re not a good person. But put things into perspective; I was *raised* to be Carrier”

“We’ll see” I say smiling, when all the while I’m thinking “Holy shit, here’s another one who’s gone marbles” But this time, I’m not as sure of what I’m thinking. It feels like I’m trying to reassure myself or to actually convince myself that all this nonsense is indeed untrue.

My grandmother’s lips are the thinnest of lines. She turns to me, smiles a very strained smile and says through gritted teeth.

“I’ll have your outfit ready for tomorrow. You’re meant to wear a specific tunic when you wish to become Carrier. Goodnight now” She kisses me on the forehead, as it is customary, and then strides off into the corridor.

Mina and I glare at each other for a long while. Finally, I fake a big smile and say in my most concerned and friendly voice “Goodnight Mina”. Then I blow past her.

As I walk away, I feel her stare like daggers dangerously following me.