

Sous la direction de Nathalie Clobert et Nicolas Gauvrit

Psychologie du haut potentiel

Comprendre, identifier, accompagner



Compléments
numériques
à télécharger

Psychologie du haut potentiel

Carrefour des psychothérapies

Collection dirigée par Édith Goldbeter-Merinfeld

Carrefour des psychothérapies a pour objectif de proposer à un large public de psychothérapeutes (psychologues, psychanalystes, psychiatres, etc.) des ouvrages écrits par des professionnels portant sur les différentes approches psychothérapeutiques.

La collection accueillera également des ouvrages de réflexion sur la psychothérapie, ainsi que des auteurs qui apportent un éclairage original sur la pratique du thérapeute.

Résolument pluridisciplinaire, la collection est avant tout dédiée à la rencontre des pratiques et de théories d'orientation très diversifiées.

Sous la direction de
Nathalie Clobert et Nicolas Gauvrit

Psychologie du haut potentiel

Téléchargez les compléments numériques à l'adresse :
<https://www.deboecksuperieur.com/site/328150>

Pour toute information sur notre fonds et les nouveautés dans votre domaine de spécialisation, consultez notre site web : **www.deboecksuperieur.com**

© De Boeck Supérieur s.a., 2021
Rue du Bosquet, 7 – B-1348 Louvain-la-Neuve

Tous droits réservés pour tous pays.

Il est interdit, sauf accord préalable et écrit de l'éditeur, de reproduire (notamment par photocopie) partiellement ou totalement le présent ouvrage, de le stocker dans une banque de données ou de le communiquer au public, sous quelque forme et de quelque manière que ce soit.

Dépôt légal :
Bibliothèque nationale, Paris : mai 2021
Bibliothèque Royale de Belgique, Bruxelles : 2021/13647/093

ISSN : 1780-9517
ISBN : 978-2-8073-2815-0

Sommaire

Avant-propos	9
Liste des abréviations et sigles	15

Partie 1 **Penser le haut potentiel**

CHAPITRE 1.	Une brève histoire du haut potentiel	23
	David Dai et Nicolas Gauvrit	
CHAPITRE 2.	Les enjeux de la définition du haut potentiel entre pratique et théorie	37
	Ghislaine Labouret	
CHAPITRE 3.	Panorama des modèles contemporains du haut potentiel	47
	Nicolas Gauvrit	
CHAPITRE 4.	Le modèle synthétique du haut potentiel intellectuel	59
	Catherine Cuche	
CHAPITRE 5.	Le modèle des trois anneaux	69
	Nicolas Gauvrit	
CHAPITRE 6.	Le modèle WICS	79
	Nicolas Gauvrit	
CHAPITRE 7.	Transformer la douance intellectuelle en talents scolaires	89
	François Gagné	
CHAPITRE 8.	Haut potentiel intellectuel et créatif	103
	Emma Tourreix, Corentin Gonthier, Todd Lubart et Maud Besançon	

Partie 2

État des lieux des connaissances scientifiques

CHAPITRE 9.	Aspects neuro-développementaux de l'enfant à haut potentiel	127
	Laurence Vaivre-Douret	
CHAPITRE 10.	Biologie du haut potentiel	137
	Franck Ramus et Nicolas Gauvrit	
CHAPITRE 11.	Caractéristiques cognitives	151
	Nicolas Gauvrit	
CHAPITRE 12.	Performances scolaires et académiques	165
	Nicolas Gauvrit	
CHAPITRE 13.	Fonctionnement social et émotionnel	175
	Sophie Brasseur	

Partie 3

Identifier et différencier

CHAPITRE 14.	L'identification du haut potentiel intellectuel	203
	Jacques Grégoire	
CHAPITRE 15.	Au-delà du QI : donner du sens au bilan intellectuel	221
	Isabelle Goldschmidt et Sophie Brasseur	
CHAPITRE 16.	Approche globale de l'identification du haut potentiel	233
	Catherine Cuche	
CHAPITRE 17.	Enfants doublement exceptionnels	247
	Katia Terriot	
CHAPITRE 18.	Haut potentiel et TDAH	271
	Gabriel Wahl	
CHAPITRE 19.	Autisme et haut potentiel	295
	Jacques Grégoire	
CHAPITRE 20.	Haut potentiel et troubles de la personnalité	309
	Nathalie Clobert	

Partie 4

Accompagner l'enfant et l'adolescent

CHAPITRE 21.	Haut potentiel? Les enjeux de la demande de bilan intellectuel de l'enfant	337
	Virginie Dezère	
CHAPITRE 22.	Quand les résultats du bilan intellectuel sont mis au service des enseignants	351
	Isabelle Goldschmidt	
CHAPITRE 23.	Différencier en classe ordinaire pour les élèves à haut potentiel	369
	Line Massé, Claudia Verret et Claire Baudry	
CHAPITRE 24.	Adaptations pédagogiques pour les élèves à haut potentiel : impacts et enjeux	385
	Claire Baudry, Line Massé, Geneviève Ouellet et Isabelle Martineau-Crête	
CHAPITRE 25.	L'accélération scolaire	403
	Line Massé, Claire Baudry, Julie Grenier, Christine Touzin, Isabelle Martineau-Crête et Amélie Courtinat-Camps	
CHAPITRE 26.	Accompagnement psychoéducatif des enfants à haut potentiel en France	429
	Sylvie Tordjman et Corinne Paillard	
CHAPITRE 27.	Atouts et limites du haut potentiel dans le processus thérapeutique	445
	Mehdi Liratni	
CHAPITRE 28.	Haut potentiel et système familial	459
	Alice Fourez	

Partie 5

Accompagner l'adulte

CHAPITRE 29.	Haut potentiel? Accompagner la demande d'évaluation de l'adulte	481
	Ghislaine Labouret et Nicolas Francois	
CHAPITRE 30.	Le modèle ISA : trois enjeux pour accompagner les personnes à haut potentiel	503
	Nathalie Clobert	

CHAPITRE 31.	Le travail émotionnel avec les adultes à haut potentiel	523
	Sophie Brasseur	
CHAPITRE 32.	Accompagner les adultes à haut potentiel dans le monde du travail	543
	Beata Mazurczak	
CHAPITRE 33.	L'après burn-out : accompagner la reconstruction de l'identité professionnelle	563
	Sabine Bataille	
CHAPITRE 34.	Haut potentiel et résilience : l'alchimie des ressources	583
	Nathalie Clobert	
Conclusion		595
Glossaire		597
Références		609
Annexes		637
Présentation des auteurs		639
Index		645
Table des matières		659

Avant-propos

Dans l'histoire de l'humanité, certaines personnes remarquables ont influencé les sciences, la culture ou les idées. On peut penser à Pythagore, Léonard de Vinci, Jean-Sébastien Bach ou Alexandre Grothendieck. Leur impact culturel et leur réussite exceptionnelle tiennent en partie à la chance : chance d'être né dans un milieu favorable, d'avoir rencontré les bonnes disciplines et un contexte épanouissant. Outre cet environnement favorable, il a fallu des dispositions personnelles particulières pour que s'épanouisse le talent. La plus évidente de ces dispositions est l'intelligence, mais la créativité a également son importance, ainsi que des traits de personnalité comme la persévérance et la motivation.

Ces dispositions qui, lorsqu'elles sont présentes chez une personne, peuvent laisser penser qu'elle *pourrait* avoir un impact sur la culture humaine, apporter une pierre marquante à l'édifice intellectuel – qu'il s'agisse de science, de philosophie ou d'art – forment ce qu'on appelle « le haut potentiel (intellectuel) ». Depuis plus d'un siècle, des scientifiques – et des praticiens, éducateurs et psychologues – tentent d'en savoir plus sur les personnes à haut potentiel, afin de détecter les talents en herbe, de les favoriser et d'en saisir le fonctionnement particulier. On a parlé selon les lieux et les temps de génies, de personnes douées, de surdoués, d'individus intellectuellement précoces ou à haut potentiel pour désigner ces talents potentiels.

Même si ces différents termes peuvent être considérés comme des synonymes, ils véhiculent des connotations divergentes. L'idée de *précocité* s'applique aux enfants et aux adolescents, car elle implique une avance dans le développement. Elle ne permet pas de penser l'adulte. Le « génie » et le « surdon » laissent penser à une différence radicale avec le reste de la population que ne suppose pas l'expression plus neutre de « haut potentiel intellectuel ». Il nous fallait faire un choix, et celui-ci fut guidé à la fois par un souci

de neutralité et par l'usage. Nous utiliserons ainsi préférentiellement le terme de *haut potentiel* (HP), qui tend à s'imposer chez les professionnels, laissant sous-entendu le qualificatif *intellectuel* qui pourrait s'y accoler. On parlera ainsi de personnes à haut potentiel ou *du* haut potentiel pour évoquer une capacité intellectuelle exceptionnelle. Nous dérogerons à cette règle en parlant de *douance* (*giftedness*) dans la présentation du « modèle différenciateur de la douance et du talent », pour rester fidèle au nom d'origine du modèle.

Le haut potentiel renvoie à des représentations diverses et parfois contradictoires. Ainsi, si on invoque aisément l'icône du savant fou ou de l'artiste révolutionnaire, figure grandiose à la vie palpitante, le haut potentiel rappelle aussi le cliché de l'élève à problème, socialement rejeté ou scolairement inadapté. Ces représentations antagonistes, toutes deux possibles mais peu représentatives de la tendance générale, ne concernent pas que le grand public. Souvent, les praticiens et les éducateurs, abreuvés aux mêmes sources (les plus accessibles en langue française), partagent ces représentations sans en percevoir les limites. Les dégâts peuvent être multiples : danger de passer à côté de difficultés réelles, qui sont à tort attribuées à l'intelligence ou au haut potentiel. Danger de créer des angoisses immotivées, sur la base de capacités exceptionnelles... Si l'essor de la thématique du haut potentiel a l'avantage d'amener de nombreuses personnes à s'interroger sur elles-mêmes et à consulter un professionnel, il faut pouvoir transformer cette demande d'aide en opportunité thérapeutique ou en ressource pour le développement des compétences.

Or, les professionnels confrontés au haut potentiel – psychologue, psychiatre, psychothérapeute, enseignant, consultant ou responsable en ressources humaines – sont pris au dépourvu par l'absence de manuel de référence complet sur cette question. Car si les *handbooks* écrits par des spécialistes internationaux sont légion, il n'existe guère d'équivalents en langue française. Notre ambition est précisément de combler ce vide en offrant un ouvrage complet, écrit par des spécialistes du haut potentiel – psychologues praticiens, chercheurs, psychiatres, éducateurs, professionnels de l'accompagnement au travail. Loin des portraits à l'emporte-pièce et avec les nuances qui s'imposent, en reconnaissant toute la complexité du phénomène du haut potentiel.

Les théories de l'intelligence sont multiples et ramifiées, mais l'une d'entre elles est simple et consensuelle. L'intelligence y est confondue avec le *facteur g*, une caractéristique générale qu'on pourrait appeler la « puissance mentale » ou « efficience intellectuelle ». Pour estimer cette efficience intellectuelle, on utilise couramment des tests d'intelligence qui fournissent un « quotient intellectuel » ou QI. En première approximation, le QI fournit une évaluation de l'intelligence. La moyenne des QI est de 100, et seulement 2,3 % de la population présente un score dépassant le seuil de 130. La définition la plus minimaliste que l'on puisse donner du haut potentiel repose sur cette mesure globale de l'intelligence générale : « est à haut potentiel toute personne ayant

un QI d'au moins 130». Si cette définition est utile pour donner un repère précis, et importante parce que directement opérationnelle, elle est bien loin de résumer tout ce que recouvre la notion si riche de haut potentiel, tant pour les praticiens que les théoriciens.

Dans l'ouvrage, de nombreux cas sont présentés sous forme de vignettes. Le plus souvent, il s'agit de personnes ayant des difficultés, voire des troubles importants. Ces cas illustrent certaines problématiques, mais ne doivent pas masquer la majorité silencieuse des personnes à haut potentiel qui ne présentent pas de troubles particuliers. Nous connaissons tous des jeunes studieux et bien intégrés qui avancent brillamment pendant leurs études et décrochent les plus prestigieux diplômes, des entrepreneurs insatiables inventifs, des artistes acclamés, des leaders charismatiques et visionnaires, etc. Parmi eux, la plupart sont sans doute à haut potentiel. Bien qu'ils représentent la majorité de cette population, ils n'apparaissent que rarement dans les vignettes cliniques.

Outre les vignettes cliniques, l'ouvrage comporte trois autres types d'encadrés. Chaque type d'encadré est repérable grâce à un symbole :



signale un encadré de synthèse, qui résume un chapitre ou une section de l'ouvrage ;



indique un encadré plus spécifique, qui relate une étude particulière ou expose un point de vue ;



précède une recommandation, ou l'exposé d'une « bonne pratique » ;



enfin, indique une étude de cas ou vignette clinique.

L'ouvrage se décompose en cinq parties. Si elles forment un fil de raisonnement, il est cependant tout à fait possible de les lire séparément ou dans un ordre personnel.

La première partie, intitulée *penser le haut potentiel*, offre une présentation de la richesse des réflexions savantes sur le haut potentiel et replace le concept dans une perspective historique. On y découvrira ainsi l'histoire de la notion de haut potentiel, une présentation de différentes « vagues » de modèles, quelques exemples de théorisation illustrant ces vagues. Enfin, la question de la créativité, souvent associée à la notion d'intelligence, est également traitée.

La deuxième partie, *état des lieux des connaissances scientifiques*, passe en revue ce que les études scientifiques les plus rigoureuses peuvent nous apprendre sur les spécificités des personnes à haut potentiel *en général*. Cette partie n'est pas directement applicable à des cas singuliers, car en sciences humaines l'exception est la norme. Mais elle *informe* le praticien et permet d'orienter l'analyse casuistique, elle corrige ou prévient certaines représentations

trompeuses. Nous y découvrirons tour à tour les signes précoces de haut potentiel et leur valeur prédictive, les spécificités cérébrales, cognitives puis émotionnelles ou liées à la personnalité des personnes à haut potentiel.

La troisième partie, *identifier et différencier*, donne les outils nécessaires à l'identification pratique du haut potentiel, et permet d'éviter les confusions souvent constatées entre certains troubles psychologiques et le haut potentiel – qui n'est pas un trouble. Nous y découvrirons comment utiliser les tests d'intelligence et les interpréter avec finesse pour identifier un haut potentiel. Nous y verrons aussi comment dépasser ces tests pour – grâce au bilan global – réintégrer le haut potentiel dans un cadre plus général de compréhension du fonctionnement de la personne. Les confusions, les liens possibles et les interactions entre le haut potentiel et certains troubles (troubles des apprentissages, de l'attention, du comportement, autisme ou troubles de la personnalité) seront ensuite éclairés par des experts de chaque thématique.

La quatrième partie, *accompagner l'enfant et l'adolescent*, évoque à la fois l'accueil et l'accompagnement psychologique des jeunes à haut potentiel lorsque celui-ci s'avère nécessaire, mais aussi la question de l'éducation. Ces élèves peuvent en effet être considérés comme ayant des besoins éducatifs particuliers. C'est d'ailleurs dans le cadre éducatif qu'une bonne partie des réflexions autour du haut potentiel sont nées. Comment adapter, si c'est souhaitable, la pédagogie à ces enfants et adolescents particuliers ? Quels sont les risques et avantages des différentes propositions éducatives ? C'est ce que nous découvrirons dans cette partie. Des éclairages ciblés sont également proposés concernant l'accompagnement thérapeutique des enfants et des adolescents à haut potentiel : l'analyse des enjeux de la demande d'évaluation intellectuelle de l'enfant, le dialogue du praticien avec les partenaires éducatifs, les atouts et les limites du haut potentiel dans le processus thérapeutique, et l'impact du haut potentiel dans le travail sur le système familial.

La cinquième et dernière partie enfin, *accompagner l'adulte*, aborde des problématiques liées à l'accompagnement psychologique et professionnel de l'adulte à haut potentiel. Nous y découvrirons comment accueillir la demande d'aide de l'adulte qui se pense à haut potentiel, mais aussi comment inclure les enjeux liés à l'extrême intelligence dans l'accompagnement de la personne, même lorsqu'elle ne consulte pas pour haut potentiel. Le travail émotionnel avec les adultes à haut potentiel ainsi que l'accompagnement des processus de résilience font l'objet de chapitres dédiés. Cette dernière partie se caractérise également par une ouverture sur le monde du travail à travers le développement de thématiques liées à l'accompagnement professionnel des personnes à haut potentiel, que ce soit du point de vue du consultant ou du professionnel des ressources humaines en entreprise.

Nous espérons ainsi que le professionnel trouvera dans cet ouvrage les ressources nécessaires à l'intégration du haut potentiel dans sa pratique, dans l'intérêt des enfants, des adolescents et des adultes.

**TABLE 1. Correspondance entre les systèmes scolaires internationaux
(étasuniens, français, québécois, suisse et belge).**

Grades (USA)	FRANCE		QUÉBEC		SUISSE ROMANDE		BELGIQUE (WALLONIE)	
Preschool	École maternelle	Petite section					École maternelle	1 ^{re}
Pre-K		Moyenne section			École enfantine	1 ^{re}		2 ^e
Kinder- garten		Grande section		Maternelle		2 ^e		3 ^e
1	Élémentaire	CP	Primaire	1 ^{re}	École primaire	3 ^e	École primaire	1 ^{re}
2		CE1		2 ^e		4 ^e		2 ^e
3		CE2		3 ^e		5 ^e		3 ^e
4		CM1		4 ^e		6 ^e		4 ^e
5		CM2		5 ^e	Cycle de transition	7 ^e		5 ^e
6	Collège	6 ^e	Secondaire	6 ^e		8 ^e		6 ^e
7		5 ^e		1 ^{re}	Collège	9 ^e	École secondaire	1 ^{re}
8		4 ^e		2 ^e		10 ^e		2 ^e
9		3 ^e		3 ^e		11 ^e		3 ^e
10	Lycée	Seconde	Collégial	4 ^e	Gymnase	1 ^{re}		4 ^e
11		Première		5 ^e		2 ^e		5 ^e
12		Terminale baccalauréat		1		3 ^e Maturité		6 ^e
				2 DEC				7 ^e (facultative)

Liste des abréviations et sigles

ABRICOT	Antécédents, Bulletins, Récit, Intemporel, Classification, Observation, Troubles associés
ACE	Additive genetic variance (A), common (or shared) environmental factors (C), specific (or nonshared) environmental factors plus measurement error (E)
ACT	Acceptance and Commitment Therapy
ADN	Acide DésoxyriboNucléique
AESH	Accompagnant des Élèves en Situation de Handicap
AFEP	Association Française pour les Enfants Précoces
ANPEIP	Association Nationale Pour les Enfants Intellectuellement Précoces
ASH	Adaptation scolaire et Scolarisation des élèves Handicapés
ASRS	Adult ADHD Self-Report Scale
AVC	Accident Vasculaire Cérébral
BFLPE	Big Fish Little Pond Effect
CHC	Cattell-Horn-Carroll
CIM	Classification Internationale des Maladies
CMPP	Centre Médico-Psycho-Pédagogique
CNAHP	Centre National d'Aide aux enfants et adolescents à Haut Potentiel
CNV	Communication Non Violente
CPE	Conseiller Principal d'Éducation
CPMS	Centre Psycho-Médico-Social
DASEN	Directeur Académique des Services de l'Éducation Nationale

DEPP	Direction de l'Évaluation, de la Prospective et de la Performance
DGESCO	Direction Générale de l'Enseignement SCOLAire
DIVA	Diagnostisch Interview Voor ADHD
DMGT	Differentiating Model of Giftedness and Talent
DSM	Diagnostic and Statistical Manual of mental disorders
EEF	Education Endowment Foundation
EES	Économie Sociale et Solidaire
EHP	Élève à Haut Potentiel
EIAG	Indice d'Aptitude Général Étendue
EIP	Enfant Intellectuellement Précoce
EMDR	Eye Movement desensitization and Reprocessing
ENTER	Explore, Narrow, Test, Evaluate and Review
EPoC	Évaluation du Potentiel Créatif
FFM	Five Factor Model
GRS	Gifted Rating Scales
GWAS	Genome-Wide Association Study
HP	Haut Potentiel
HPC	Haut Potentiel Créatif
HPE	Haut Potentiel Émotionnel
HPI	Haut Potentiel Intellectuel
HQI	Haut Quotient Intellectuel
HSPS	Highly Sensitive Person Scale
IAG	Indice d'Aptitude Général
IAS	Iowa Acceleration Scale
IC	Intervalle de Confiance
ICC	Indice de Compétence Cognitive
ICV	Indice de Compréhension Verbale
ICV	Intégration du Cycle de la Vie
IEN	Inspecteur de l'Éducation Nationale
IMT	Indice de Mémoire de Travail
IMTA	Indice de Mémoire de Travail Auditive
INETOP	Institut National d'Étude du Travail et d'Orientation professionnelle
INM	Indice Non Moteur

INRP	Institut National de Recherche Pédagogique
INV	Indice Non Verbal
IRF	Indice de Raisonnement Fluide
IRM	Imagerie par Résonance Magnétique
IRQ	Indice de Raisonnement Quantitatif
ISA	Identité, Socialisation, Accomplissement
IVS	Indice VisuoSpatial
IVT	Indice de Vitesse de Traitement
K-ABC	Kaufman Assessment Battery for Children
MBTC	Mindfulness-Based Cognitive Therapy
MDDT	Modèle Différenciateur du Don et du Talent
MDPH	Maison Départementale des Personnes Handicapées
MFIQ	Motor Free Intelligence Quotient
MSCEIT	Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test
MSHPI	Modèle Synthétique du Haut Potentiel Intellectuel
MSOI	Mainstream Science On Intelligence
NAGC	National Association of Gifted Children
NAGTY	National Academy for Gifted and Talented Youth
NCA	Necessary Condition Analysis
NLS	National Longitudinal Surveys
NLSY	National Longitudinal Surveys of Youth
OCEAN	Ouverture, Conscience, Extraversion, Agréabilité, Névrosisme
OEQ	OverExcitability Questionnaire
OMS	Organisation Mondiale de la Santé
OPQ	Ordre des Psychologues du Québec
PAP	Plan d'Accompagnement Personnalisé
PPEHP	Plan de Personnalisation du parcours de l'Élève à Haut Potentiel
PPRE	Programme Personnalisé de Réussite Éducative
PPS	Projet Personnalisé de Scolarisation
PTSD	Post-Traumatic Stress Disorder
QADAPS	Questionnaire d'Aide à la Décision d'Ajustement du Parcours Scolaire
QE	Quotient Émotionnel
QI	Quotient Intellectuel

QIT	QI Total
RASED	Réseau d'Aides Spécialisées aux Élèves en Difficulté
RIASEC	Réaliste, Investigateur, Artistique, Social, Entreprenant, Conventionnel
RP	Rang Percentile
SAAS	School Attitude Assessment Survey
SAT	Scholastic Assessment Test
SAWS	Self-Assessed Wisdom Scale
SDQ	Strengths and Difficulties Questionnaires
SMART	Spécifique, Mesurable, Atteignable, Réaliste, Temporellement défini
SMPY	Study of Mathematically Precocious Youth
SNP	Single-Nucleotide Polymorphisms
STAT	Sternberg Triarchic Abilities Test
TAT	Thematic Apperception Test
TCC	Thérapies Comportementales Cognitives
TCT-DP	Test of Creative Thinking-Drawing Production
TDAH	Trouble Déficit de l'Attention avec ou sans Hyperactivité
TDC	Trouble Développementale de la Coordination
THPI	Très Haut Potentiel Intellectuel
THQI	Très Haut Quotient Intellectuel
TND	Trouble Neuro-Développemental
TOC	Trouble Obsessionnel Compulsif
TOP	Trouble d'Opposition avec Provocation
TSA	– Trouble du Spectre Autistique – Trouble Spécifique des Apprentissages
TTCT	Torrance Test of Creative Thinking
UNICEF	United Nations International Children's Emergency Fund
WAIS	Wechsler Adult Intelligence Scale
WASI	Wechsler Abbreviated Scale of Intelligence
WICS	Wisdom, Intelligence, Creativity, Synthesized
WISC	Wechsler Intelligence Scale for Children
WPPSI	Wechsler Preschool and Primary Scale of Intelligence

PARTIE 1

Penser le haut potentiel

Le haut potentiel est généralement considéré dans le grand public comme un concept relevant de la cognition – on parle à ce propos d'intelligence supérieure –, mais aussi souvent de la personnalité – avec par exemple des caractéristiques émotionnelles spécifiques ou une sensibilité morale plus importante. Dans cette représentation commune souvent floue, on perd les origines historiques de la création du concept de haut potentiel et la richesse des réflexions savantes qui l'entourent. L'objectif de la partie qui s'ouvre est de montrer la complexité et d'évoquer les nombreuses ramifications des élaborations théoriques savantes sur le concept de haut potentiel. Cette mise en perspective permet d'interroger les représentations du haut potentiel, et de les replacer dans un cadre théorique et réflexif plus étayé. Pour pouvoir penser le haut potentiel, pour le remettre dans une perspective historique, il faut avoir une idée – même si c'est pour ensuite la dépasser – des diverses réflexions que les spécialistes de la question ont pu déployer au fil des décennies depuis la fin du 19^e siècle.

S'il fallait donner du haut potentiel une définition qui tienne en quelques mots, on pourrait dire que l'expression « haut potentiel » est synonyme de « qui possède un quotient intellectuel supérieur ou égal à 130 ». C'est en effet la définition la plus concise, et celle qui prévaut – du fait de son objectivité – dans les recherches scientifiques. Si, comme nous le verrons, cette définition brutale et simple possède des qualités et une validité certaines, s'arrêter à celle-ci masquerait les détails d'un débat séculaire qui a débouché sur de multiples modèles. Tous ont en commun de considérer l'intelligence comme un élément central du haut potentiel. Tous ont en commun de partir de l'idée que la racine même du concept tient en ceci : une personne à haut potentiel est quelqu'un qui *pourrait* accomplir des réalisations exceptionnelles, dans le domaine intellectuel essentiellement. Mais ils divergent sur les particularités précises à prendre en compte et les seuils à considérer, entre autres choses. Aussi, les différents modèles, même s'ils renvoient au même concept général, présentent des dissemblances théoriquement significatives.

Le premier chapitre retrace à grands traits l'histoire du concept de haut potentiel depuis qu'il a acquis un statut rigoureux avec les premières enquêtes méthodiques il y a un siècle et demi environ. Nous verrons que les conceptions ont évolué en se complexifiant petit à petit et en intégrant des éléments nouveaux. Pour autant, les concepts initiaux, plus simples et directs, n'ont pas disparu. Aussi, le praticien se retrouve-t-il aujourd'hui face à une panoplie de modèles ayant chacun des avantages et des défauts, entre lesquels il doit naviguer. Le chapitre suivant fournit une réflexion plus focalisée, à la frontière des préoccupations théoriques et pratiques, sur les enjeux de ces définitions divergentes. Nous dessinerons ensuite une vue d'ensemble englobante de l'ensemble des modèles contemporains. Ces modèles se répartissent en 4 *vagues* identifiées par Robert Sternberg, un des spécialistes internationaux de la question. Si les modèles de la première vague sont élémentaires, les autres sont plus

touffus et nous en décrivons quelques exemples de manière plus approfondie en guise d'illustration. Le modèle MSHPI développé par Catherine Cuche illustrera la vague 2. Le modèle des trois anneaux de Joseph Renzulli et le modèle WICS de Robert Sternberg font partie de la vague 3. Le modèle MDDT de François Gagné, enfin, est emblématique de la vague 4. Si l'intelligence est centrale dans *tous* les modèles, la créativité l'est dans beaucoup, et nous consacrerons à cette brûlante question de la créativité, à ses liens avec l'intelligence et l'idée de haut potentiel créatif, un chapitre clôturant cette partie de réflexion sur le concept de haut potentiel.

CHAPITRE 1

Une brève histoire du haut potentiel

David Dai et Nicolas Gauvrit

On retrouve déjà les traces d'un intérêt pour le haut potentiel – au sens le plus large de cette expression – chez Platon (voir à ce sujet Grinder, 1985). Il faudra néanmoins attendre la fin du 19^e siècle pour que l'étude rigoureuse du thème et une pensée plus systématique sur la question se mettent progressivement en place. Parmi les pionniers de cette analyse du haut potentiel, Sir Francis Galton et Alfred Binet sont sans doute les plus remarquables – mais loin d'être les seuls. Un tournant important se présenta en 1925 lorsque Lewis Terman lança sa célèbre étude longitudinale (voir encadré page 123). Le domaine entra alors pleinement dans le giron de la science. Depuis un siècle maintenant, des scientifiques cherchent à déterminer ce qu'est le haut potentiel, où il réside et d'où il provient. Après un siècle, le champ de recherche n'est pas encore stabilisé. On n'a pas encore atteint le consensus espéré sur la définition du haut potentiel (qu'il soit précisé « intellectuel » ou pas). Ainsi, malgré des avancées impressionnantes, le domaine reste encore partiellement en friche.

Dans ce chapitre, nous présenterons un tableau de l'histoire du concept de haut potentiel, qui s'organise selon des courants de plus en plus complexes. Nous poursuivrons en présentant des éléments liés aux aménagements pédagogiques visant spécifiquement les élèves à haut potentiel. La question éducative est indissociable des premières réflexions sur le concept de haut potentiel, qui a d'abord émergé dans une quête pour identifier les futurs talents, ou tout au moins décrire ce qui, dès l'enfance, signe le potentiel et donc la possibilité d'une réussite. En conséquence, elle reviendra souvent au fil de l'ouvrage.

Perspectives sur le haut potentiel

Les causes et la genèse du haut potentiel se sont avérées plus difficiles à cerner que les premiers chercheurs ne l'avaient imaginé. De ce fait, l'histoire du concept montre une complexification progressive, évoluant d'une image unitaire simple à des théories plus touffues. On peut identifier quatre étapes de développement historique du concept, correspondant chacune à une perspective particulière. Par perspective, il faut comprendre un ensemble de règles, de concepts, de méthodes et d'idées partagées par une communauté de chercheurs, souvent implicitement, mais qui s'oppose à d'autres manières d'envisager le même objet.

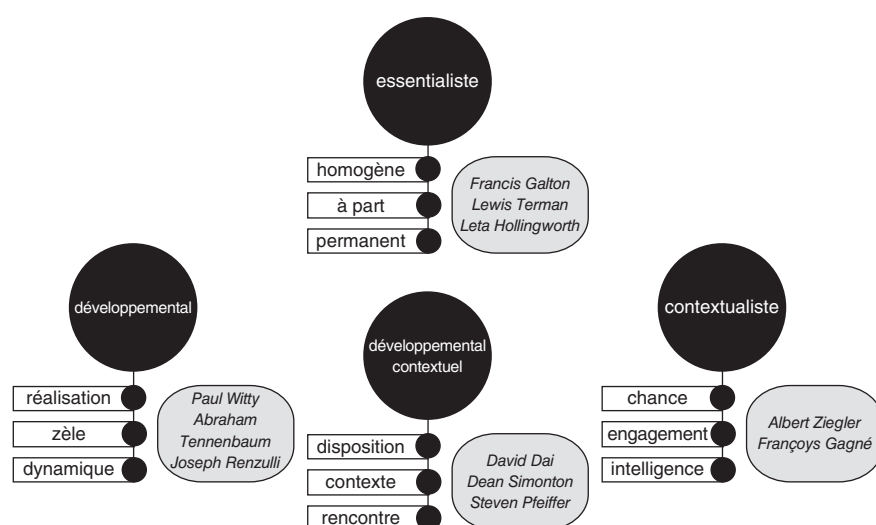


FIGURE 1. Carte mentale des différentes perspectives sur le haut potentiel, de leurs caractéristiques essentielles et de quelques auteurs affiliés.

La perspective essentialiste

Il n'est pas exagéré de dire que Sir Francis Galton, avec son « étude génétique sur les génies » publiée en 1869, marqua le point de départ de ce champ de recherche passionnant. On pourrait dire que Galton, mais également bon nombre de ses successeurs proches, évoluait dans une perspective *essentialiste*, marqué par l'idée que le haut potentiel est quelque chose que certains individus *sont*. Dans cette optique, le haut potentiel est un trait individuel stable et unidimensionnel, une catégorie à part. On parle d'essentialisme parce que l'idée sous-jacente est ontologique : on est ou on n'est pas à haut potentiel, et cela pour toute la vie. La position de Galton est cependant pour le moins

paradoxe. D'un côté, il considère le génie (ou, pour nous, le haut potentiel) comme un caractère tranché, individuel, stable au cours du temps et en large partie génétique. Pour Galton, il existe en quelque sorte un gène du haut potentiel. Pourtant, lorsqu'il définit son thème central, la *capacité naturelle*, il affirme ceci :

Par capacité naturelle, j'entends les qualités d'intelligence et de disposition, qui poussent et qualifient un homme à accomplir des actes menant à la célébrité. Je n'entends pas par là une capacité sans zèle, ni un zèle sans capacité, ni même une combinaison des deux, sans une puissance suffisante pour accomplir un travail très laborieux.

Autrement dit, ce pionnier semble étrangement présenter le haut potentiel comme une combinaison de trois caractéristiques *en système* (intelligence, zèle, puissance) qui ne sont pas sans rappeler la créativité, l'intelligence et la motivation du modèle des trois anneaux par exemple (voir chapitre 5). Il semble pourtant difficile de concilier cette vision multicausale du haut potentiel et la position essentialiste qui marque le positionnement du chercheur. La manière dont la capacité naturelle est décrite en fait une conjonction de composantes en interaction qu'il est ardu de considérer comme un trait unitaire et génétiquement déterminé.

Pour Lewis Terman (1925) ou Leta Stetter Hollingworth (1924, 1942), le haut potentiel est un concept simple, mesurable par le dépassement d'un seuil à un test de QI. L'existence d'un continuum sur l'échelle de l'intelligence n'empêche pas ces auteurs de considérer que les personnes à haut potentiel forment un groupe à part du reste de l'humanité, ce qui les place clairement dans la perspective essentialiste. Leurs écrits suggèrent que les personnes à haut potentiel forment non seulement une classe relativement homogène, mais également tout à fait singulière à la fois au niveau cognitif, et selon d'autres critères relevant de la personnalité (voir chapitre 13), du champ social et émotionnel, et du point de vue de la trajectoire de développement.

Terman finit par reconnaître la grande hétérogénéité de sa cohorte de personnes à haut potentiel. Il admet également que des traits de personnalité et des facteurs environnementaux permettent d'expliquer en grande partie les différences de trajets de vie observées parmi les personnes à haut potentiel. Il conserva malgré tout une vision unitaire et, selon certains auteurs de courants différents, simpliste, de cette population.

On retrouve donc chez les défricheurs de la recherche sur le haut potentiel les idées d'*homogénéité* et de *permanence* qui caractérisent la tradition essentialiste (Dai, 2010). On constate aussi assez souvent – mais pas toujours – cette optique chez ceux qui adoptent une définition du haut potentiel exclusivement fondée sur un seuil de QI. Cela fait sens, dans la mesure où le QI est statistiquement stable au cours de la vie et qu'il sert de mesure à un facteur

très général d'intelligence, le facteur *g* dont on sait qu'il est en grande partie héréditaire.

Plusieurs voix se sont élevées contre la perspective essentialiste, avec deux alternatives principales. Certains ont souhaité distinguer plusieurs types de haut potentiel. Pour Getzels et Jackson (1962) par exemple, il existerait un type distinct, le haut potentiel *créatif*, indépendant du haut potentiel intellectuel. Malgré tout, on retrouve chez ces auteurs l'idée que le haut potentiel créatif est, lui aussi, quelque chose que l'on *est*, ainsi que des implicites d'homogénéité et de permanence qui les placent dans la tradition essentialiste. D'autres ont questionné l'utilisation du QI comme unique critère d'identification, faisant valoir que si le QI est sans doute le meilleur prédicteur connu de réussite scolaire et professionnelle (voir chapitre 12), il n'explique pour autant pas tout. Des critères supplémentaires seraient donc nécessaires pour mieux cerner le haut potentiel intellectuel. Malgré toutes ces dissensions entre les tenants de la perspective essentialiste, ils partagent cette idée d'une catégorie à part, celle de personnes à haut potentiel, qui semble aujourd'hui désuète. Comme on le verra tout au long de l'ouvrage, le haut potentiel comme catégorie tranchée ne s'appuie pas sur des résultats empiriques, mais sur des couperets arbitraires qui masquent une grande continuité entre l'ordinaire et le haut potentiel.

La perspective développementale

Les spécialistes sont à peu près tous d'accord pour dire que ce qui fait le haut potentiel, c'est la possibilité de futures réalisations remarquables. Pour aller du potentiel à la réalisation, l'unique chemin est le *développement du talent*, un processus qui intéressa particulièrement les chercheurs de la perspective développementale. Dans cette approche, les critères d'identification du haut potentiel devraient inclure d'autres choses que le QI, même si celui-ci peut rester l'élément central. En 1983, Abraham Tannenbaum écrivait par exemple ceci :

En gardant à l'esprit que les réalisations exceptionnelles n'existent que chez les adultes, une définition possible de la douance chez les enfants est qu'elle dénote leur potentiel à devenir des interprètes acclamés par la critique ou des producteurs exemplaires d'idées dans des domaines d'activité qui améliorent la vie morale, physique, émotionnelle, sociale, intellectuelle ou esthétique de l'humanité.

On comprend d'ailleurs avec cette citation pourquoi les chercheurs se sont concentrés plus particulièrement sur les *enfants et adolescents* à haut potentiel, délaissant en partie la question des adultes. Pour détecter le haut potentiel ainsi conçu, on peut naturellement soit s'appuyer sur des capacités qui prédisent statistiquement les réalisations futures – et le QI, dans le cadre intellectuel, s'impose alors comme l'outil le plus évident – soit se fonder sur des réalisations tangibles. Un adolescent qui produit des récits originaux et riches

ne révolutionne pas l'art du roman du jour au lendemain, mais on pourra naturellement soupçonner chez lui la possibilité de grandes réalisations littéraires une fois le talent épanoui. Un étudiant qui résout rapidement et par des chemins inattendus des problèmes mathématiques complexes montre aussi la possibilité d'une carrière mathématique remarquable.

C'est sans doute dans les années 1950 que certains spécialistes, peu satisfaits d'une définition pour eux trop rigide fondée sur le seul QI, voulurent assouplir les critères d'identification. De ce point de vue, Paul Witty est tout à fait représentatif quand il écrit en 1958 (page 62) :

Il y a des enfants dont le potentiel exceptionnel – en art, en écriture ou en leadership social – peut être largement reconnu par leurs performances. Nous avons donc recommandé que la définition du don soit élargie et que nous considérions tout enfant doué dont les performances, dans un domaine d'activité humaine potentiellement valorisant, sont constamment remarquables.

Les approches fondées sur le seul QI et celles plus souples préconisées par Witty et de nombreux autres spécialistes ne sont pas fondamentalement différentes. Il est rare (bien que pas du tout impossible) qu'un enfant au QI faible ou dans la norme montre des performances exceptionnelles. Les approches plus souples restent cependant plus adaptées à la pratique clinique – mais pas à la recherche, qui requiert un critère objectif simple.

L'assouplissement des critères, qui élargit la définition en prenant aussi en compte les réalisations réelles – autrement dit, des signes écologiques d'intelligence mise en acte – donne une manière d'évaluer l'intelligence générale plus sûre qu'on ne peut le faire par la seule passation d'un test psychométrique. Mais ce n'est pas tout. À l'instar de Galton, Witty considère que le zèle – autrement dit, la motivation ou l'engagement dans la tâche – est un point couramment sous-estimé. Sans engagement dans la tâche, l'intelligence ne débouchera pas sur de grandes réalisations. Des performances scolaires continûment élevées garantissent simultanément une grande intelligence et un engagement important, deux éléments essentiels à la réussite.

Le basculement entre une définition uniquement fondée sur une mesure de QI et l'approche proposée par Witty porte à la fois sur des critères supplémentaires, comme l'engagement, et sur l'élargissement des domaines d'application – c'est-à-dire des domaines de réalisation de l'intelligence. Celle-ci peut s'exprimer dans les arts ou les sciences, les mathématiques ou la philosophie : dans chacun de ces domaines, on peut inférer de performances élevées à la fois une intelligence et une motivation qui font le cœur du haut potentiel.

L'influence de Witty est particulièrement sensible sur certains successeurs, tel Renzulli dont le modèle est dans la même lignée (voir chapitre 5). Ce que le modèle des trois anneaux de Renzulli a de révolutionnaire est d'abord l'élargissement du haut potentiel à divers domaines, mais plus encore

l'intégration de la motivation (engagement dans la tâche) comme partie essentielle de la définition de la douance. Cependant, ce qui en fait un modèle toujours controversé est sa vision anti-essentialiste. Dans cette optique, le haut potentiel n'est plus une caractéristique de la personne, mais un passage, un moment du développement rendu possible par un contexte et une conjoncture favorable. À tel point que, comme nous le verrons plus loin, Renzulli préfère parler de *comportement talentueux* plutôt que de personne à haut potentiel.

Si les dernières décennies ont été marquées par une volonté d'élargissement et d'assouplissement du concept, de prise en compte du contexte et de mise en perspective dans un cadre développemental, au moins deux autres courants sont à remarquer. D'abord, de nombreux travaux ont abordé la question du don dans des domaines spécifiques, multipliant ainsi encore les lieux d'expression du haut potentiel, allant des mathématiques aux arts en passant par les sciences ou les échecs (Bloom, 1985 ; Feldman, 1986 ; Csikszentmihalyi, Rathunde et Whalen, 1993). Ensuite, un autre courant de réflexion a tenté de réconcilier les approches fondées sur la psychologie différentielle (issue des premiers travaux essentialistes) et l'approche développementale qui voit le haut potentiel comme une rencontre, à un certain moment, entre un contexte favorable et des caractéristiques personnelles (Ziegler et Heller, 2000).

La perspective contextuelle-développementale

Sous l'impulsion notable de Tannenbaum (1997), puis de Dean Simonton (1999, 2005), une vision intégrative s'est progressivement mise en place afin de prendre en compte les différents mouvements vus plus haut. L'objectif était notamment de réconcilier une approche différentielle (le haut potentiel comme trait d'un individu, stable et homogène), une approche développementale (le haut potentiel comme moment du développement de certaines personnes), et une approche contextuelle (le haut potentiel comme rencontre entre une personne et un environnement favorable à l'émergence de comportements exceptionnels).

Dans le modèle proposé par Simonton (*emergenic-epigenetic model*), le haut potentiel et le talent sont liés à des domaines d'expression spécifiques qui concordent parfois avec les intérêts d'une personne particulière. Qu'un comportement talentueux émerge ou non de cette conjonction de contexte et de traits personnels dépend (1) de la complexité du domaine considéré, (2) des prédispositions génétiques de la personne concernée, (3) de la manière dont ces composantes personnelles s'agencent et (4) si les composantes sont, au moment dont on parle, suffisamment matures pour déboucher sur une production remarquable. Autrement dit, le haut potentiel – ou les réalisations qui en font la preuve – est déterminé par des aspects personnels biologiques, d'autres liés au domaine culturel, par le contexte social qui détermine les opportunités

d'expression et l'influence des pairs, mais aussi par des aspects temporels qui définissent les moments où l'émergence est possible. Dans ce modèle dynamique, les comportements talentueux peuvent apparaître, puis disparaître, en fonction de ces nombreux paramètres.

David Dai (2010; Dai et Renzulli, 2008) a proposé une approche flexible des comportements talentueux et de l'expression des potentialités. Pour lui, l'émergence des réalisations exceptionnelles arrive par l'interaction de caractères personnels et contextuels qui, le cas échéant, se différencient progressivement. Autrement dit, la composante personnelle dans les réalisations se détache progressivement des effets contextuels, permettant une plus grande autonomie de l'expression du haut potentiel. Cette manière d'aborder la question résout les tensions conceptuelles entre les approches différentielle et développementale. Steven Pfeiffer (2013) a proposé, dans le cadre de son modèle tripartite de la douance, une tentative de réconciliation similaire.

Marion Porath (2006), de son côté, a abordé la question sous l'angle (néo-) piagétien. Les observations qu'elle a menées avec ses collègues montraient que dans l'émergence des talents, les signes d'un développement particulier et spécifique au domaine d'expression du talent apparaissaient très tôt, souvent avant même l'entrée à l'école élémentaire. On trouve ainsi des prédispositions en mathématiques ou en écriture dès les toutes premières années chez les futurs élèves brillants dans ces disciplines. Les chercheurs ont cependant noté le facteur général limitant que représente la capacité de mémoire de travail dans cet épanouissement du potentiel. Ces travaux ont par la suite été étendus au-delà de l'enfance. C'est ainsi qu'Horowitz, Subotnik et Matthews (2009) ont pu édifier une perspective dynamique similaire, mais qui s'étend sur toute la vie de l'individu.

La perspective contextualiste

Au début du 20^e siècle, l'esprit du temps menait les chercheurs à une vision simple du haut potentiel et des réalisations exceptionnelles. Charles Spearman (1904) venait de prouver que l'intelligence, au sens du facteur *g*, était objectivement mesurable. Les analyses statistiques montraient en effet un tableau clair : toutes les compétences cognitives sont liées et sous la dépendance d'une caractéristique unique de la personne, qu'on pouvait appeler l'intelligence générale, qu'on avait le moyen de mesurer scientifiquement et qui résumait en un score unique la puissance cognitive d'une personne. Cette intelligence générale, estimée par le quotient intellectuel, est séduisante : elle est stable au cours de la vie (du moins après la petite enfance), elle prédit remarquablement bien la réussite scolaire et professionnelle. On voyait donc le QI comme la mesure ultime des potentialités intellectuelles d'une personne, et cela avec des arguments tout à fait solides.

Pourtant, le balancier du temps a rendu cette vision démodée et les réflexions plus récentes ont été à contre-courant de cette manière d'aborder le phénomène. Non que le QI ne soit plus stable au cours de la vie *en général*, non qu'il ne prédise pas la réussite et les réalisations exceptionnelles *statistiquement*, mais il faut nuancer, surtout si l'on s'interroge sur des cas particuliers, son caractère unidimensionnel, sa force prédictrice de réussite. Les débats sur la nature et la culture sont incessants en psychologie. S'il ne fait aucun doute que le QI et de nombreuses compétences cognitives plus particulières dépendent partiellement de facteurs génétiques innés, il semble qu'on ait pendant un temps passé sous silence les autres facteurs – culturels, environnementaux, de personnalité – dans l'émergence du talent. Aujourd'hui, les réflexions théoriques sur le haut potentiel tendent plutôt à dépasser la vision première d'un don inné et immuable pour mettre l'accent sur des aspects acquis. Les travaux de Ericsson (2006) sur l'expertise ou ceux de Weisberg (2006) sur la créativité scientifique exceptionnelles relativisent le rôle du don et des prédispositions cognitives dans les grandes réalisations. Certes, un don musical est précieux pour devenir un grand musicien, des facilités dans l'usage du langage sont utiles pour marquer la littérature et une souplesse intellectuelle dans l'abstraction indispensable pour révolutionner les mathématiques. Mais autre chose est nécessaire : un effort considérable et constant, de la chance et des opportunités.

Un exemple emblématique de cette vague « contextualiste » est le modèle actiotope de Albert Ziegler (2005), qui décrit le haut potentiel dans un espace indifférencié dans lequel environnement et individus se mêlent. Ziegler insiste sur l'importance de nombreux aspects tant individuels (les objectifs, la représentation de l'espace des possibles, les intentions, les aspirations) et environnementaux (les ressources disponibles, la culture, etc.).

Selon ces nouvelles perspectives, on ne peut pas comprendre les grandes réalisations intellectuelles sans prendre en compte le contexte, les valeurs et les domaines d'expression. Celui qui se cantonne à mesurer l'intelligence regarde les choses par le petit bout de la lorgnette. Dans ces nombreuses dissensions, on aura toutefois remarqué que les termes de dons et de talents – autrement dit de potentiel et de réalisations exceptionnelles – sont le plus souvent confondus. C'est peut-être une des raisons qui explique ces tensions, et la raison majeure de la création par François Gagné de son modèle différenciateur qui, précisément, distingue clairement les deux concepts (voir chapitre 7).

Tensions fondamentales entre conceptions du haut potentiel

On le voit, les discussions théoriques sur le haut potentiel sont loin d'être entièrement derrière nous. Il faut comprendre aussi que les modèles les plus récents n'ont pas rendu caducs les premiers modèles. C'est pourquoi il existe

aujourd'hui des tensions entre des conceptions divergentes du haut potentiel. En 2010, David Dai proposait une liste de neuf tensions ou désaccords fondamentaux entre les modèles existants. Trois sont ontologiques et relèvent de ce qu'est le haut potentiel, trois autres sont épistémologiques et relèvent de la manière d'identifier le haut potentiel, et les trois dernières sont normatives en ce qu'elles concernent ce que l'on devrait faire, ou ce à quoi on devrait être attentif. Nous les énumérons ci-dessous.

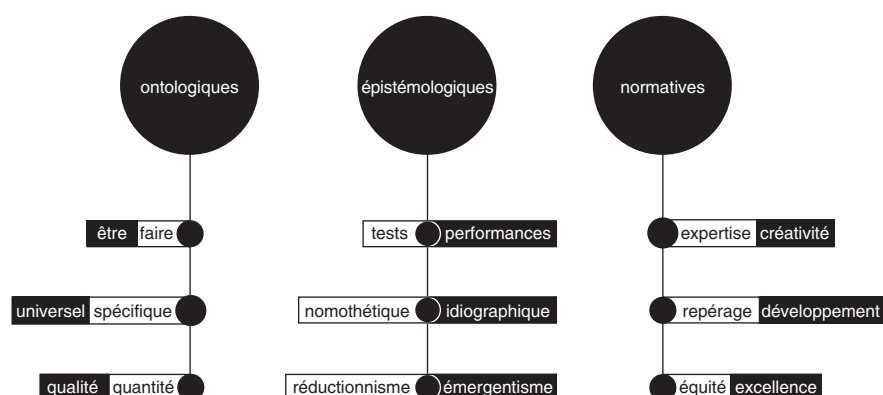


FIGURE 2. Carte mentale des neuf « tensions » entre les différentes approches du haut potentiel.

Tensions ontologiques

Première tension ontologique, celle entre *être* et *faire/devenir*. Pour certains théoriciens, on *est* à haut potentiel. Le haut potentiel est un trait inhérent à la personne. Pour d'autres, il se *réalise*, c'est quelque chose que l'on fait ou que l'on devient – au sens où l'on devient à haut potentiel quand on actualise le don en talent. Cette deuxième école est souvent celle qui insiste fortement sur le contexte, sur les interactions, le milieu, etc. La distinction don/talent y devient alors vaporeuse.

Deuxième tension ontologique, celle entre *universalité* et *spécificité*. Certains considèrent le haut potentiel comme une caractéristique générale, universelle, dans le sens où il englobe la totalité du champ cognitif. Dans cette optique, on n'est pas à haut potentiel en sciences ou en philosophie, on est à haut potentiel tout court, même si ce don universel peut s'exprimer ici ou là. Pour d'autres au contraire, le haut potentiel est spécifique à un domaine. Certains le sont en mathématiques, d'autres en musique. Il est bien sûr possible d'avoir des potentialités multiples, mais elles restent indépendantes dans le sens où elles ne sont pas déterminées par un facteur universel sous-jacent.

Troisième tension ontologique, celle entre la *qualité* et la *quantité*. Pour certains, les personnes à haut potentiel sont des humains d'un type qualitativement différent du reste de la population. Ils se développent différemment, pensent différemment. Ils sont uniques et forment une catégorie objective. Pour d'autres au contraire, les personnes à haut potentiel ne se distinguent de leurs pairs que par leur place sur un continuum. Ils ne pensent pas différemment, mais ont *plus* de capacités en moyenne. Leur trajectoire développementale peut être par certains aspects plus rapide, ou quantitativement différente, mais ils parcourent néanmoins les mêmes étapes. Ils ne forment pas, dans cette optique, une catégorie *objective* à part.

Du point de vue ontologique, la plupart des recherches empiriques s'appuient sur une vision où on est à haut potentiel, en considérant le haut potentiel comme un caractère universel mais quantitatif. Considérer le haut potentiel comme transitoire et mouvant pose en effet de nombreuses questions, notamment celle du caractère prédictif – pourtant avéré – des signes précoces de haut potentiel. Si une position contraire est parfaitement tenable au niveau individuel, chaque personne évoluant bien entendu selon une trajectoire difficile à modéliser, elle l'est beaucoup moins au niveau statistique. Les deux ne sont pas contradictoires : il est difficile de dire si tel enfant progressera jusqu'à produire des réalisations remarquables. On peut en revanche prédire que, statistiquement, la plupart de ceux qui exhiberont des productions exceptionnelles montraient déjà des signes de haut potentiel auparavant.

Tensions épistémologiques

Première tension épistémologique identifiée par Dai (2010), celle entre *tests d'aptitudes* et *performances réelles*. Pour les premiers, le meilleur moyen de savoir si une personne est à haut potentiel consiste à lui faire passer un test d'aptitudes cognitives qui révélera son potentiel – sans nous dire avec certitude si ce potentiel débouchera ou non sur des réalisations remarquables dans l'avenir. Pour les seconds, on ne peut connaître le potentiel avec certitude que lorsqu'il donne naissance à des performances manifestes. C'est donc en observant les réalisations effectives de la personne qu'on pourra dire si elle présente un potentiel ou non. Dans cette optique, les résultats scolaires, les productions artistiques ou la reconnaissance des experts ont bien plus de valeur que les tests de QI.

Deuxième tension épistémologique, celle entre une approche *nomothétique* et *idiographique*. Pour les tenants d'une approche nomothétique, les manifestations du haut potentiel suivent des lois générales et universelles qui, bien que cachées et mal connues, existent bel et bien. Il est donc possible en théorie de déterminer qui est à haut potentiel et comment le don se développe. Pour les tenants d'une approche idiographique, il n'existe aucune loi générale, chaque individu se développant de manière singulière. Seule une vision clinique individuelle est alors possible pour dire si telle ou telle personne est ou n'est pas à haut potentiel.

Troisième tension épistémologique, celle entre *réductionnisme* et *émergentisme*. Pour les premiers, le haut potentiel s'explique, malgré la diversité de ses manifestations, par des composantes plus simples comme l'intelligence, la créativité ou la motivation intrinsèque. Il est donc possible de comprendre le haut potentiel plus simplement qu'il ne s'exprime. Pour les seconds, le haut potentiel est un phénomène émergent d'une interaction irréductible entre de nombreux principes et caractéristiques de l'individu et de l'environnement, et il est fondamentalement impossible de réduire le haut potentiel à quelques composantes explicatives principales.

Beaucoup d'auteurs plaident aujourd'hui en réalité pour la prise en compte conjointe des résultats à des tests de capacités et des réalisations réelles, résolvant ainsi la première tension. Du côté de la recherche scientifique, une approche idiographique ou émergentiste *stricte* est intenable. Si par nature le haut potentiel ne se manifeste que de manière imprévisible sans aucune régularité, alors il est impossible de déterminer objectivement qui est ou n'est pas à haut potentiel, et nous sortons du domaine de la science. S'il n'est pas possible de déterminer des principes élémentaires qui expliquent ou décrivent au moins en partie le haut potentiel, alors celui-ci n'est pas abordable rigoureusement. C'est pourquoi les travaux empiriques sont, le plus souvent, menés dans une optique nomothétique et réductionniste. Pour autant, cela ne signifie pas que les chercheurs ignorent la complexité du phénomène et la multiplicité de ses manifestations. Ils partent en revanche du principe que certaines régularités existent, et que l'on peut identifier quelques éléments essentiels expliquant *en partie* le haut potentiel.

Tensions normatives

On a également identifié trois tensions normatives. La première est celle entre *expertise* et *créativité*. Pour la norme d'expertise, on devrait être particulièrement attentif à repérer les enfants qui pourraient montrer une expertise remarquable dans un domaine. Le but de l'éducation est de développer la connaissance et les performances dans un domaine connu. Pour la norme de créativité, à l'inverse, l'objectif n'est pas de découvrir ou produire des adultes qui *savent*, mais des adultes qui *créent*. Elle prône l'innovation et la nouveauté. Ce qui compte est de sortir des chemins battus et la créativité doit être au centre des réflexions et des efforts de développement.

Deuxième tension normative, celle entre le *repérage des enfants doués* et le *développement du talent*. Pour les uns, l'objectif à viser est le repérage des enfants à haut potentiel, qui sont des élèves à besoins éducatifs particuliers et à qui il faut, pour cette raison, proposer un enseignement adapté. Il nous faut donc identifier ces jeunes et les accompagner. Pour les seconds, ce n'est pas tant l'enfant que le processus d'émergence des talents qui doit guider les réflexions. L'objectif de l'éducation n'est pas de fournir à certains, parce qu'ils en ont

besoin, un environnement pédagogique différent. Il faut préférentiellement chercher à favoriser le développement des talents pour tous – même si cela peut finalement passer par les mêmes politiques de détection et de différenciation.

Troisième et dernière tension normative, celle entre *l'excellence* et *l'équité*. Pour les tenants de l'excellence, il existe de bonnes raisons, notamment sociales, de promouvoir et encourager l'éminence. Ils font valoir que permettre à ceux qui en sont capables d'apporter une contribution majeure fait avancer toute la société, et c'est ce qu'on doit souhaiter. Pour les tenants de l'équité, à l'inverse, offrir à des enfants déjà gâtés un enseignement d'excellence qui accentuera les inégalités n'est pas justifiable dans une démocratie qui met l'égalité dans ses valeurs fondamentales. La seule justification à un traitement spécifique ne peut être qu'universelle, fondée par exemple sur l'idée que chaque élève doit pouvoir s'épanouir dans sa scolarité. Pendant longtemps en France, le pouvoir a raisonné selon le mode de l'équité, en refusant d'envisager une éducation différente pour les élèves que l'on nommait alors « intellectuellement précoces ». Aujourd'hui encore, les aménagements pédagogiques, lorsqu'ils sont mis en place, sont souvent compris comme des moyens de pallier des difficultés supposées liées à une intelligence trop élevée pour la réussite.

Le concept du haut potentiel en lien avec l'éducation

La science ne se prononce pas sur les tensions normatives, qui ne concernent pas les faits, mais des choix de société. Ces tensions sont pourtant importantes pour la question de l'éducation qu'il est difficile de dissocier du concept de haut potentiel. La motivation sous-jacente à la plupart des réflexions autour du haut potentiel est en effet de pouvoir offrir aux enfants les moyens *d'exprimer* leur potentiel (sur la question de la réalisation du potentiel, voir chapitre 30). La question éducative est centrale dans les théories et la pratique liées au haut potentiel. Bien qu'on puisse évidemment s'intéresser au talent en dehors de toute considération scolaire ou académique – notamment chez les adultes –, on ne saurait avoir une vue d'ensemble complète de l'histoire de ce concept en laissant de côté les aspects éducatifs ou pédagogiques qui ont façonné une bonne partie des définitions, critères et normes en vigueur aujourd'hui.

Dans tout le courant éducatif, on a longtemps cherché à définir des méthodes adaptées aux élèves à haut potentiel, et le plus souvent une unique méthode qui fonctionnerait pour l'ensemble de ces jeunes. Les présupposés conceptuels influencent évidemment directement les pistes pragmatiques à suivre. Partant d'une position essentialiste, par exemple, selon laquelle le haut potentiel est un trait immuable de la personne, il paraît naturel de chercher à identifier très tôt les jeunes intellectuellement précoces afin de leur fournir un

cadre propice. Si au contraire on postule que le haut potentiel est mouvant, passager et surtout affaire de contexte, on essaiera plutôt de modifier les cursus ordinaires pour que chaque élève ait la plus grande probabilité d'y rencontrer, à un moment de sa scolarité, les moyens d'émergence du talent.

Dai et Chen (2013, 2014) ont identifié trois paradigmes éducatifs (les paradigmes de l'enfant à haut potentiel, du développement des talents, et de la différenciation), que l'on peut analyser à partir des questions *quoi*, *pourquoi*, *qui* et *comment*. Quoi, c'est la nature du haut potentiel dans le courant de pensée considéré; Pourquoi, c'est la raison pour laquelle nous devons ou souhaitons développer une éducation adaptée aux jeunes à haut potentiel; Qui, c'est l'ensemble des critères d'identification et les élèves à qui nous pensons utile de proposer des aménagements; Comment, enfin, renvoie aux méthodes pédagogiques probablement efficaces.

Du point de vue éducatif, les pionniers que sont Terman (1925) et Hollingworth (1942) restent deux figures incontournables de ce qu'on appellera ici le *paradigme de l'enfant à haut potentiel*. Dans ce courant, on considère les enfants à haut potentiel (c'est-à-dire, en réalité, à haut QI) comme faisant partie d'une catégorie à part, génétiquement déterminée, qui requiert une éducation particulière répondant à des besoins singuliers. Les deux pionniers n'ont en revanche pas le même avis sur le *pourquoi*. Borland (1989) a bien décrit ce désaccord entre les deux raisons différentes avancées en faveur d'une éducation spécialisée. Pour Hollingworth, qui se place dans une *approche de besoins spécifiques*, c'est pour répondre aux besoins particuliers de l'enfant à haut potentiel que l'on doit proposer des aménagements. Pour Terman, qui se place plutôt dans une *approche de ressources nationales*, il faut le faire pour que la nation profite, à terme, des meilleures avancées possibles en permettant l'émergence de savants, de penseurs et d'artistes d'envergure.

Dans le paradigme de l'enfant à haut potentiel, on considère que le haut potentiel est une caractéristique immuable et essentielle des personnes (Quoi), qu'il faut une éducation spécialisée pour répondre aux besoins de ces enfants particuliers (Pourquoi), que l'on peut identifier ces jeunes par des tests psychométriques (Qui) et que des programmes éducatifs particuliers créés pour les élèves à haut potentiel (EHP) sont à mettre en place pour cette catégorie (Comment).

À partir des années 1970, un nouveau courant est né en réaction à cette approche jugée trop catégorielle, unidimensionnelle et simpliste. S'appuyant notamment sur les idées de Stanley (1996) ou Renzulli (1986), il promeut plus de souplesse dans les critères, la prise en compte de divers domaines d'expression possible pour le haut potentiel. Dans ce *paradigme du développement des talents*, on considère le haut potentiel comme un état éventuellement transitoire du développement, malléable et aux expressions diverses (Quoi), on cherche avant tout à soutenir des domaines d'excellence particuliers et l'innovation (Pourquoi), on repère les étudiants ou élèves à qui proposer un cursus spécifique sur la base

d'aptitudes remarquées dans un ou plusieurs domaines ciblés (Qui), et on leur propose des aménagements très divers selon le profil particulier de chacun, par exemple des programmes d'*enrichissement* (Comment, voir chapitre 24).

La nécessité d'un enseignement différencié – où l'enseignant propose des contenus légèrement différents à l'intérieur de la classe – est reconnue depuis des décennies. Pourtant, ce n'est que récemment qu'il eut un écho important sur la question des élèves à haut potentiel, en conjonction avec l'idée d'inclusion. Dans ce *paradigme de la différenciation*, on considère qu'il est préférable de préserver les classes et de proposer un enseignement adapté aux élèves à haut potentiel (EHP) à l'intérieur de leur classe, plutôt que de les placer dans des groupes à part. Une des raisons avancées est que le haut potentiel s'exprime parfois dans une seule discipline. Une autre est que les études sont mitigées en ce qui concerne l'efficacité des méthodes de regroupement, qui séparent les élèves à haut potentiel des autres. En allant plus loin encore dans l'idée de différenciation pédagogique, certains proposent tout bonnement d'abandonner la classification binaire entre élèves à haut potentiel et sans haut potentiel, et d'adapter simplement l'enseignement dans les classes aux besoins de chaque élève, sans les étiqueter (Peters *et al.*, 2013). Dans ce cadre, on considère donc les élèves doués ou non individuellement, sans préjuger de la nature du haut potentiel (Quoi), on cherche à atteindre autant que possible la meilleure éducation possible (Pourquoi), en adaptant la pédagogie à chaque élève, pas seulement pour les plus doués (Comment). On considère chaque élève en fonction de ses forces et de ses faiblesses sans chercher à les catégoriser (Qui).

Conclusion

On le voit au travers de ces classifications, 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. La question, non résolue mais dont on a dressé ici un portrait historique, de la *définition* du haut potentiel a un impact à la fois théorique et pratique. Les enjeux sont à la fois scientifiques, éducatifs et politiques.



En résumé

Les conceptions du haut potentiel forment une constellation de modèles, qui s'opposent sur des questions ontologiques (ce qu'est le haut potentiel), épistémologiques (comment identifier les personnes concernées) et normatives (que doit-on en faire).

Au cœur de ces définitions divergentes, l'intelligence rassemble tous les courants. Les dissensions peuvent sembler anecdotiques, mais dans certains cas, elles influencent les politiques éducatives et la représentation des personnes à haut potentiel.

CHAPITRE 2

Les enjeux de la définition du haut potentiel entre pratique et théorie

Ghislaine Labouret

La notion de haut potentiel découle historiquement de l'observation, dans la population, de différences notables de performances entre les individus, dans diverses activités. Ces activités peuvent appartenir à différents domaines, les plus courants étant le domaine intellectuel (on peut alors parler de haut potentiel *intellectuel* – HPI) et le domaine artistique. Les premières approches du haut potentiel ont émis l'hypothèse que ces différences de performances pouvaient découler, du moins en partie, de différences au niveau de caractéristiques intrinsèques des personnes, appelées aptitudes ou capacités. Les approches présentées dans le chapitre précédent ont développé des positions différentes sur le caractère inné ou acquis, fixe ou mouvant, de ces capacités, ainsi que sur leur importance relative par rapport aux autres facteurs favorisant la performance.

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. Parmi les conceptions évoquées dans le chapitre précédent, la plupart concordent avec cette définition. Celles qui ne le font pas confondent la *potentialité* et les *réalisations*.

Dans ce chapitre, nous allons nous intéresser à la façon dont cette définition peut être déclinée pour un usage pratique, ainsi qu'aux conséquences des différentes conceptions théoriques du haut potentiel.

Les usages pratiques

Un concept flou conduisant à une variété de définitions opérationnelles

Une définition du haut potentiel comme « des capacités nettement supérieures à la moyenne de la population » reste assez floue, donc difficile à traduire concrètement, avec des critères utilisables en pratique. En effet, quel degré de différence choisit-on de qualifier de « nettement supérieure » ? Comment évalue-t-on les capacités, sachant que seule la performance sur des tâches précises est observable ? Quelles capacités prend-on en compte, et comment les combine-t-on quand on souhaite évaluer un domaine large, et non une aptitude précise ? Chacun de ces aspects est soumis à des choix, ce qui conduit à observer différentes définitions opérationnelles du haut potentiel.

Parmi les différences observées, on peut citer (1) l'étendue des domaines d'activités inclus. Ainsi, aux USA, le terme « gifted and talented » désigne souvent la présence d'un haut potentiel dans un ou plusieurs domaines : intellectuel, artistique, leadership (McClain et Pfeiffer, 2012). En France, le code de l'éducation parle « d'élèves intellectuellement précoces ou manifestant des aptitudes particulières », terme auquel le ministère de l'Éducation nationale a récemment préféré « élèves à haut potentiel (EHP) » (Ministère de l'Éducation nationale et de la jeunesse, 2019), indiquant que le haut potentiel pouvait par exemple être intellectuel ou créatif ; (2) les méthodes d'évaluation, qui peuvent aller de l'observation libre (avis des parents, des enseignants) à des instruments de mesure standardisés (test de QI, test de performances scolaires, etc.) ; (3) les critères retenus, qui peuvent être souples (10 % supérieurs dans un seul domaine, présence d'une production jugée remarquable par l'entourage) ou plus stricts (2,3 % supérieurs sur une note de synthèse comme le QI).

Généralement, ces différences résultent des objectifs associés à l'identification du haut potentiel : accès à un programme scolaire, à une association proposant des activités, inclusion dans une recherche scientifique, etc. Elles sont aussi fortement dépendantes des contraintes pratiques : disponibilités d'outils d'évaluation, moyens pour les administrer, nombre de places dans le programme ou nombre de sujets requis pour l'étude, etc.

Dans ces circonstances, les différences de critères d'identification du haut potentiel ne sont pas forcément problématiques, elles sont simplement adaptées au mieux à chaque situation. Une absence de rigidité dans les critères du haut potentiel présente aussi l'avantage de favoriser une analyse personnalisée de la situation de chaque personne et de ses besoins, ainsi que des réponses adaptées.

Ces différences dans les critères peuvent toutefois poser un problème en termes d'égalité de traitement, par exemple si des conditions variables d'accès

aux programmes sont appliquées selon les régions. Pour la recherche scientifique, les divergences de critères de sélection des sujets vont empêcher la comparaison des résultats entre études. Les chercheurs ont donc intérêt à s'accorder sur une définition commune.

Une définition courante du haut potentiel et sa justification

Le QI comme outil d'évaluation

En psychologie, l'étude du haut potentiel s'inscrit dans l'étude des différences entre les individus, objet de la psychologie différentielle. Dans le domaine intellectuel, cette étude doit beaucoup à la psychométrie, avec le développement d'outils d'évaluation quantitative des performances cognitives, telles que l'échelle métrique de l'intelligence de Binet et Simon en 1905, puis différentes échelles ultérieures, comme celles de Wechsler (WPPSI, WISC, WAIS) ou de Kaufman (K-ABC). En testant, sur un principe commun, un ensemble varié de compétences, ces outils ont permis d'objectiver des écarts notables de performances entre les individus. Mais surtout, ils ont mis en évidence l'existence d'une cohérence entre les notes obtenues par un sujet. Les scores aux différents exercices sont tous corrélés, c'est-à-dire qu'une personne qui obtient un score élevé à un exercice a plus de chances d'obtenir un score élevé aux autres. Ce lien entre les scores indique que les fonctions cognitives ne sont pas indépendantes les unes des autres, et présentent suffisamment de cohésion entre elles pour constituer un domaine, celui de l'intelligence. Au sein de ce vaste domaine, la psychologie différentielle a ensuite identifié une hiérarchie de sous-domaines plus restreints, aujourd'hui décrits dans le modèle Cattell-Horn-Carroll ou CHC (Schneider et McGrew, 2012 ; chapitre 3).

L'existence d'un lien entre tous les scores permet de faire l'hypothèse d'un facteur commun, propre à l'individu, qui influence les performances dans l'ensemble des exercices. C'est le facteur général d'intelligence, ou facteur *g*, initialement repéré par Spearman (1904). Il justifie le calcul d'une note unique, faisant la synthèse de toutes les autres. Cette note de synthèse est souvent appelée Quotient Intellectuel (QI). Bien que non rigoureusement égal au facteur *g*, car prenant aussi en compte des compétences moins générales, le QI reste assez représentatif d'une différence de niveau général entre les individus. Il permet donc une comparaison simple, sur une seule dimension. Lorsqu'il est estimé au moyen de tests d'aptitudes cognitives de qualité, le QI possède également d'autres propriétés intéressantes : il est fiable (deux mesures chez une même personne donneront presque systématiquement des résultats proches) et présente une bonne validité concourante (des mesures avec deux tests différents donneront des résultats proches) ainsi qu'une bonne validité prédictive (le QI prédit d'autres comportements, comme les performances scolaires). Ces

différentes propriétés du QI en font un bon critère pour une définition opérationnelle du haut potentiel intellectuel.

On peut alors dire d'une personne qu'elle présente un haut potentiel si elle obtient un QI très élevé, supérieur à un seuil donné. Comme les échelles d'intelligence fournissent uniquement des scores relatifs, c'est-à-dire une comparaison avec les personnes du même âge, un tel seuil ne représente pas un niveau de performance absolu, mais un degré de rareté. Fixer un seuil revient alors à choisir le pourcentage de personnes que l'on va considérer comme étant à haut potentiel. En pratique, le seuil est souvent fixé à deux écarts-types au-dessus de la moyenne, soit les 2,3 % de personnes obtenant les meilleures performances (1 personne sur 44). Dans les échelles de Wechsler, cela correspond au score de 130. On trouve aussi utilisé le seuil de 125 (4,8 % de la population, soit 1 personne sur 21). Ces seuils sont arbitraires, sans justification biologique ou cérébrale. Cette définition du haut potentiel est donc posée par choix pratique, par souhait de sélectionner un petit nombre de personnes les plus performantes. Elle n'est pas fondée sur l'observation d'une entité naturelle bien délimitée, bien distincte du reste de la population. Autrement dit, dans la définition du haut potentiel intellectuel basée sur un seuil de QI, le choix du QI est fondé sur une observation, celle de l'existence d'un facteur commun qui influence les performances dans l'ensemble des tâches cognitives. Le choix d'un seuil, en revanche, est arbitraire, sans base observationnelle ou théorique. Il est donc erroné de dire que les études évaluent le nombre de surdoués à 2-3 % de la population ou à un élève par classe : c'est la définition retenue qui détermine le nombre de personnes auxquelles on attribue le qualificatif de surdoué.

Lorsque les performances élevées concernent un domaine plus restreint

Du fait de la corrélation entre les scores, obtenir un QI très élevé est généralement synonyme de très bonnes performances dans la plupart des compétences cognitives testées. Dès lors, que dire d'une personne qui présente un pic de compétence dans un domaine plus restreint, par exemple sur un seul indice du WISC ou de la WAIS ? Si, comme c'est traditionnellement le cas, on choisit d'associer le terme de haut potentiel à une performance globalement supérieure dans le domaine intellectuel, alors un niveau très élevé uniquement dans certaines activités ne suffit pas pour utiliser ce qualificatif. Cependant, il est intéressant de pouvoir qualifier ce pic de compétence en précisant le domaine. C'est pourquoi Cuche et Brasseur (2017) ont proposé de parler de « zone de haute potentialité ». À noter qu'une zone de haute potentialité est beaucoup moins rare qu'un haut potentiel intellectuel. Si, par construction, seules 2,3 % des personnes obtiennent un QI d'au moins 130, dans le WISC-V français, environ 8,7 % obtiendront un profil où au moins un indice

est supérieur ou égal à 130 (au moins une zone de haute potentialité avec un seuil à 130), et 16,8 % au moins un indice atteignant 125 (au moins une zone de haute potentialité au seuil de 125).

Avantages et limites d'une définition opérationnelle par le QI

Par rapport à notre définition initiale du haut potentiel, celle de capacités très supérieures, l'utilisation de tests de QI présente des avantages et des inconvénients.

Le principal avantage, pratique, est la disponibilité de tests de qualité. Parmi les multiples tests disponibles, les échelles de Wechsler ont fait l'objet d'adaptations locales multiples, les rendant disponibles dans de nombreux pays. Leur standardisation garantit l'objectivité de l'évaluation et l'utilisation de critères identiques pour tous, donc un traitement égalitaire. Ces échelles présentent de bonnes qualités psychométriques, assurant une mesure représentative et utile : sensibilité (capacité à différencier finement les individus), fidélité (stabilité des scores entre deux passations, entre deux correcteurs, etc.), validité (corrélations avec d'autres tests, prédiction d'autres mesures, fondements théoriques). De plus, ces tests sont administrés de manière individuelle, par un psychologue, ce qui permet l'observation du fonctionnement de la personne. Dans un usage clinique, ces observations viendront alimenter l'analyse réalisée et d'éventuelles propositions de prise en charge.

Malgré ces qualités, les tests restent imparfaits, fournissant notamment une évaluation approximative. Ils nécessitent donc de la part des utilisateurs une bonne conscience de leurs limites, pour permettre une interprétation nuancée.

Un test de QI mesure des performances à un instant donné, et non les capacités de la personne, son potentiel. Ce que l'on observe est la manifestation de ces capacités, mais aussi d'autres facteurs, comme la motivation, le niveau d'éveil, les opportunités d'apprentissage, etc. Ces tests essaient toutefois de se rapprocher au mieux des capacités, en faisant appel à des habiletés basiques et génériques (mémoire, vitesse, logique simple, connaissances courantes, etc.), plus qu'à des compétences élaborées ou pointues. C'est un peu comme si on évaluait un potentiel sportif en mesurant la force musculaire, la capacité respiratoire, la coordination, etc. Le principe de la comparaison avec des personnes du même âge rendra toutefois difficile une évaluation juste du potentiel de sous-populations qui n'auraient pas bénéficié des mêmes conditions que la population de référence, notamment en termes d'accès à l'éducation.

Par ailleurs, tout test évalue un nombre limité de compétences, et peut donc ne pas mettre en évidence des capacités très élevées dans un domaine voisin de ceux testés. Dans les échelles de Wechsler, les exercices ont été sélectionnés en tenant compte de leur capacité à évaluer le facteur général d'intelligence, ainsi que diverses compétences fondamentales. Bien qu'imparfait, le score de

QI est donc assez représentatif d'un niveau d'intelligence général. En pratique, le choix des exercices utilisés dans son calcul peut toutefois faire aisément basculer un score autour de 130, comme on peut le constater lorsqu'on substitue à un exercice principal un exercice complémentaire. Cela invite donc à relativiser la signification du QI.

À l'opposé, certains jugent l'étendue des compétences couvertes par les échelles de Wechsler trop vaste, car incluant des compétences assez indépendantes du facteur général d'intelligence. De fait, tous les exercices n'ont pas un lien aussi fort avec le facteur *g* (on parle de charge en facteur *g* d'un exercice). Par exemple, l'épreuve *Vocabulaire* est très chargée en facteur *g*, tandis que les exercices de vitesse le sont beaucoup moins, la vitesse étant plus indépendante de l'intelligence. En conséquence, ces auteurs proposent de baser la définition du haut potentiel sur les exercices les plus chargés en facteur *g*, via des indices comme l'IAG (indice d'aptitude générale) dans le WISC-IV et la WAIS-IV, ou l'EIAG (IAG étendu) dans le WISC-V (Silverman, 2018). Cependant, le QI s'avère être un meilleur prédicteur de la réussite scolaire que l'IAG (voir par exemple Rowe *et al.*, 2010), ce qui milite en faveur de sa plus grande pertinence, en particulier dans un cadre scolaire.

Au-delà de cela, il convient de ne pas oublier que l'évaluation de compétences cognitives de base ne couvre pas directement les multiples compétences qu'il est possible de développer dans divers domaines d'activité (créativité, activités artistiques, sportives, sociales, etc.). Des écrits comme ceux de Howard Gardner sur les « intelligences » multiples rappellent la variété des domaines de compétence existants (voir page 53 pour une approche critique de la thèse de Gardner). En pratique, l'évaluation des capacités dans d'autres domaines reste souvent limitée par l'absence de tests adaptés, obligeant à se fonder sur des réalisations, au risque de ne pas détecter un potentiel non exprimé.

Ces difficultés à traduire de façon opérationnelle la notion de haut potentiel nous ramènent aux différentes conceptions théoriques de cette notion et à leurs implications.

Les conceptions sous-jacentes

Nous avons démarré ce chapitre par un rappel de l'observation historique de différences de performances notables entre les individus, qui a conduit à s'interroger sur les causes des performances extrêmes. Comme l'ont rappelé David Yun Dai et Nicolas Gauvrit au chapitre précédent, différentes approches théoriques de cette question ont privilégié différents facteurs de réussite. Nous sommes passés d'une vision simpliste, focalisée sur des capacités innées, à une complexification des modèles, avec des paradigmes plus développementaux et la prise en compte de multiples facteurs contextuels. Quelles conséquences ces conceptions ont-elles aujourd'hui sur l'abord pratique du haut potentiel ?

Limites et conséquences de la vision essentialiste

Les conceptions initiales du haut potentiel, comme celle adoptée par Galton et Terman, considéraient le haut potentiel comme une caractéristique innée et fixe, transmise par les gènes. Il s'agit là d'une conception essentialiste, dans laquelle le haut potentiel est vu comme une entité naturelle, qui distingue les individus concernés du reste de la population.

Cette vision perdure aujourd'hui, visible par le fait de dire qu'un individu « est » surdoué (voire par l'utilisation d'un terme animalier, évoquant une différence d'espèce), qu'il possède des différences qualitatives, une structure et un fonctionnement distincts. Cette nature particulière est de plus supposée impacter la personne dans son ensemble. Son mode de pensée, sa personnalité, ses besoins éducatifs ou encore sa trajectoire développementale sont présumés différents, et nécessitant des adaptations de l'environnement. Détecter ces personnes permettrait alors de leur fournir les conditions idéales au développement de leurs talents.

Une conséquence de la conception essentialiste peut donc être la tentation de dresser un profil type de l'individu à haut potentiel, et d'étendre la définition à un ensemble de caractéristiques supposées associées au haut potentiel. À l'extrême, les capacités peuvent se retrouver au second plan, jugées moins importantes que les autres caractéristiques supposées.

Toutefois, l'idée d'une catégorie naturelle, qualitativement distincte, n'a pas été émise à la suite de l'observation d'un saut qualitatif dans le fonctionnement des individus, à un certain degré d'intelligence. Ainsi, Terman avait-il choisi un seuil de QI arbitraire, les 1 % supérieurs sur l'échelle Stanford-Binet. L'absence de fondement scientifique à cette idée de catégorie distincte se confirme aujourd'hui : lorsque l'intelligence augmente, on observe une progression continue des mesures cérébrales et comportementales, sans saut qualitatif permettant de différencier deux catégories bien distinctes (voir chapitre 10). Au niveau génétique, la recherche n'a pas identifié un petit nombre de « gènes de l'intelligence », mais pointe plutôt vers une multitude d'influences génétiques de faible taille sur les performances cognitives, associées à un effet notable de l'environnement et des interactions entre gènes et environnement (Plomin et von Stumm, 2018 ; Ramus, 2010). Enfin, les supposées caractéristiques non cognitives des personnes à haut potentiel ne semblent pas non plus fondées pour la plupart (Gauvrit, 2014). La persistance d'une vision essentialiste du haut potentiel découle donc plus probablement de son aspect simple et séduisant (deux catégories de personnes, *versus* une multitude de facteurs complexes variant de façon continue) et de son intérêt identitaire (se sentir appartenir à un groupe, justifier et résumer ses particularités par une étiquette).

Une conception essentialiste du haut potentiel a par ailleurs pour effet de considérer le haut potentiel comme attaché à la personne de façon innée et

définitive. Or, si le niveau intellectuel relatif présente bien un degré de stabilité élevé au cours de la vie (Deary, 2014), il n'en demeure pas moins variable en fonction des conditions : éducation (Ritchie et Tucker-Drob, 2018), activités pratiquées, maladies et accidents, etc. Que dire également lorsqu'une personne présente un trouble des apprentissages ou un trouble de l'attention (TDAH), tout en se montrant capable de bonnes performances dans certaines tâches cognitives ? La vision essentialiste peut amener à considérer qu'un trouble vient masquer un haut potentiel, comme si la structure du cerveau permettait un fonctionnement très performant, mais qu'une maladie ou des circonstances particulières venaient altérer ce fonctionnement de façon temporaire et réversible. Dans le cas du TDAH et des troubles des apprentissages, il semble plus réaliste de considérer que les faiblesses et les forces observées sont le reflet d'un fonctionnement inégal des différentes fonctions cognitives, qui impactent différemment les diverses activités intellectuelles. La présence de forces notables peut alors permettre de compenser des faiblesses, sans pour autant permettre d'atteindre un fonctionnement cognitif globalement exceptionnellement efficace.

Enfin, sur un plan plus politique et moral, il a été reproché à l'approche essentialiste que considérer l'intelligence comme essentiellement innée peut inciter à moins investir dans l'étude de son développement et dans les programmes éducatifs, avec pour conséquence de favoriser la reproduction socio-économique.

Apports et défis des approches développementales et contextuelles

L'étude du haut potentiel a progressivement fait l'objet d'approches moins centrées sur la présence d'aptitudes fixes, essentiellement intellectuelles. Partant du constat de la diversité des profils talentueux, la recherche s'est élargie à de multiples domaines où des performances élevées peuvent être observées, et s'est intéressée au développement des compétences et de l'expertise dans ces domaines. On est alors passés d'un focus sur les caractéristiques des individus, des aptitudes innées et fixes, à la prise en compte d'un ensemble de facteurs externes et de leurs interactions, dans une perspective dynamique. Le haut potentiel, précédemment perçu comme un trait de la personne, devient un état passager et dépendant du contexte. Son analyse passe alors par l'étude de la façon dont se développent les performances, sur des activités humaines écologiques. Les modèles élaborés décrivent l'apparition de talents comme résultant de la combinaison de multiples facteurs : les caractéristiques de la personne (y compris des aspects comme la motivation), le domaine d'activité, le contexte social, la simultanéité de conditions favorables. Dans ces modèles, le haut potentiel n'est plus attaché à la personne, mais émerge à un moment

donné, dans un comportement ou des performances particulières. Il peut disparaître si les conditions de sa manifestation ne sont plus réunies.

En s'intéressant au développement des compétences, au niveau des mécanismes en jeu et des conditions de leur optimalité, ces approches présentent l'avantage de prendre en compte une plus grande part de complexité. Elles semblent également plus à même de produire des connaissances bénéfiques pour tous. Elles représentent cependant un défi de taille lorsqu'il s'agit de les traduire dans des usages éducatifs ou cliniques.

Conclusion

La notion de haut potentiel, et en particulier de haut potentiel intellectuel, est liée au développement des tests de QI, qui ont permis d'objectiver et de quantifier des différences de performance entre individus. Malgré leurs limites, ces tests conservent une utilité pratique, notamment parce qu'ils permettent une évaluation, assez fiable, d'un ensemble de fonctions cognitives importantes. L'évolution de l'approche du haut potentiel, avec une perspective plus développementale, prenant en compte de multiples facteurs et processus qui conduisent à l'émergence de performances très élevées dans divers domaines, invite à rester conscients de l'importance de tous ces facteurs, et du caractère limité des mesures cognitives. La complexification des modèles rend plus difficile une définition opérationnelle simple du haut potentiel, celle-ci devant relever le défi de gérer la diversité des profils et des situations possibles. À cet égard, une solution possible peut être la proposition du Modèle synthétique du haut potentiel intellectuel (MSHPI, chapitre 4) de conserver une identification basée sur les capacités cognitives, tout en contextualisant ces informations, pour une prise en compte globale de la situation singulière du sujet.



L'essentiel à communiquer aux personnes en questionnement sur le haut potentiel

Le terme de haut potentiel (intellectuel) désigne des capacités cognitives globales nettement supérieures à la moyenne.

Selon le consensus scientifique actuel, l'emploi de ce qualificatif est conditionné à l'obtention, sur une échelle d'intelligence comme le WISC ou la WAIS, d'un score de QI supérieur ou égal à 130.

Ce seuil est arbitraire, choisi car il correspond à une raréfaction importante du nombre de personnes atteignant ce niveau (2,3 % de la population, 1 personne sur 44). Il n'a pas de base ou de justification biologique ou cérébrale, mais découle d'un besoin de sélectionner objectivement des groupes de personnes, pour la recherche ou pour des programmes éducatifs par exemple. Cela explique une variation du seuil retenu selon les lieux et les usages. Par exemple, un seuil de 125 (5 % supérieurs) est parfois utilisé dans certains pays.

En pratique, il est important de garder à l'esprit que les performances cognitives se répartissent selon un continuum. Rien n'indique qu'il existerait une catégorie de personnes possédant un fonctionnement cognitif fondamentalement différent, avec une rupture qualitative nette. Il n'est donc pas approprié de chercher à tout prix à qualifier une personne de façon binaire, surdouée ou pas. Ce d'autant plus que les performances cognitives peuvent varier au cours de la vie ou selon les circonstances. Néanmoins, plus les scores s'éloignent de la performance standard, c'est-à-dire de la majorité de la population, plus la différence de fonctionnement cognitif peut se faire sentir au quotidien et dans les interactions avec les pairs.

Par ailleurs, les capacités cognitives sont multiples, comme le montre la variété des domaines couverts par le WISC ou la WAIS. Le QI constitue un résumé global des compétences cognitives, qui dépend du choix des capacités prises en compte dans son calcul et peut masquer des variations au sein des domaines. Des scores très élevés dans certains domaines (zones de haute potentialité) peuvent suffire à causer un sentiment d'écart avec la norme. Au-delà du QI total, le profil des scores indique les forces et les faiblesses selon les domaines. À noter que la présence d'écarts entre les scores ne remet pas en question l'utilisation du QI pour identifier la présence d'un haut potentiel au niveau global.

CHAPITRE 3

Panorama des modèles contemporains du haut potentiel

Nicolas Gauvrit

La réflexion abondante sur le haut potentiel en provenance des spécialistes du domaine qui, depuis plus d'un siècle, tentent de définir et de comprendre ce concept a mené à une série de modèles reconnus et âprement disputés par les experts, de théories divergentes, dont chacune présente des qualités et des défauts. Nous avons déjà vu dans le cours du chapitre 1 que l'histoire du concept de haut potentiel (ou de génie, douance ou précocité, tous ayant été utilisés par le passé) ne fut ni lisse ni linéaire. Le consensus sur une définition tranchée fondée sur le seul QI n'est pas parfait, tant s'en faut, mais cette définition est encore tout à fait vivace, surtout en recherche, du fait de ses nombreux avantages évoqués dans le chapitre précédent. Aujourd'hui, alors que se stabilisent en partie certains courants de pensée autour du haut potentiel, les conceptions restent nombreuses en lice et méritent qu'on s'y penche. C'est l'objectif de ce chapitre.

Si l'idée informelle à la base du concept de haut potentiel est la possibilité d'une réussite future, deux questions se posent immédiatement. D'abord : qu'appelle-t-on réussite ? Et d'autre part : quels sont les signes précoces d'une telle réussite ? Ces questions peuvent sembler triviales, mais divisent les spécialistes. Si pour beaucoup de scientifiques la réussite est mesurée par les résultats scolaires, académiques et professionnels, d'autres chercheurs, tels notamment Robert Sternberg, considèrent que la véritable réussite se mesure à ce que l'on est capable d'apporter à l'humanité. Dans une telle optique, la réussite scolaire – même si elle est corrélée à la possibilité d'une action humaniste – est un élément secondaire, et non pas central, dans l'acception du haut potentiel.

D'autre part et indépendamment de ce qu'on appelle la réussite d'une vie, si l'on considère que le haut potentiel est une caractéristique individuelle de chaque personne, il est naturel de penser en tout premier lieu à l'intelligence au sens du QI, parce qu'elle indique un niveau de possibilité intellectuelle. Mais on pourra imaginer que des éléments non cognitifs, tels la persévérance ou l'engagement dans la tâche, pourraient aussi prédire les performances et réalisations futures, et donc être inclus dans la définition du haut potentiel... Et tous les spécialistes ne sont pas d'accord sur ces questions.

Quatre points clés pour penser le haut potentiel

Dans un chapitre – publié en 2018 – présentant une revue synthétique des différentes conceptions du haut potentiel, le psychologue étasunien Robert Sternberg de l'Université Cornell et son collègue Scott Barry Kaufman de l'Université de Pennsylvanie commencent par lister quatre points essentiels à garder à l'esprit quand on parle de haut potentiel.

Premier point, *le haut potentiel est une étiquette, ni plus ni moins*. Les personnes à haut potentiel ne forment pas un groupe objectivement à part. Aucune manifestation radicale n'indique si une personne est à haut potentiel ou non. Ainsi, lorsqu'on se demande si telle ou telle personne « est » ou « n'est pas » à haut potentiel, tout repose en réalité sur la définition qu'on s'en donne... Et il n'existe pas de bonne définition ou de mauvaise définition, c'est affaire d'opinion, pas de fait. Rien dans les données empiriques ne permet de dire, si l'on se fonde par exemple sur un seuil de QI, qu'il faudrait plutôt choisir un seuil de 130, de 120 ou de 145. Ni qu'il faille ou qu'il ne faille pas considérer à part le cas des personnes au QI hétérogène (c'est-à-dire dont les indices sont fort divergents, avec par exemple une compréhension verbale élevée mais une mémoire de travail ordinaire, voire faible). La discussion vive qui perdure entre les spécialistes n'a pas pour but de faire émerger une vérité de fait sur un groupe de personnes par ailleurs bien connu, mais mal défini. Elle vise bien plutôt à faire émerger un consensus entre des *opinions* divergentes, chacune ayant de bonnes raisons d'être suivie, mais également des défauts. Qu'on se rassure pourtant : tout semble montrer que, malgré les divergences, le recoupement des points de vue est très large entre les diverses conceptions du haut potentiel que nous allons passer en revue.

Deuxième point, *l'étiquette de haut potentiel peut être appliquée de manière plus ou moins spécifique*. Au sens le plus général, le haut potentiel est une capacité universelle qui s'applique à de nombreux domaines. Dans cette optique, quelqu'un à haut potentiel pourra, selon ses envies et les opportunités qu'il rencontrera, développer ses talents dans diverses disciplines. Tel grand mathématicien aurait ainsi bien pu devenir philosophe ou écrivain s'il tel avait été son choix. Dans une acception plus spécifique, on peut être à haut potentiel

dans un domaine cognitif bien particulier. Compétences verbales, mémoire, écriture ou raisonnement, voire plus spécifique encore si l'on n'est doué que pour l'écriture de livres de fiction. Les données empiriques ne permettent pas de trancher clairement entre ces points de vue, car s'il est bien établi que les compétences dans les divers domaines sont statistiquement liées (c'est d'ailleurs la raison pour laquelle on a pu définir le facteur *g* et son estimation par le *QI*), il reste bien sûr de nombreux cas particuliers de talents spécifiques réservés à un ou quelques domaines.

Troisième point, *les conceptions implicites du haut potentiel varient en fonction de la culture et du temps*. Si on mettait jadis en avant la capacité à apprendre, parfois par cœur, des locutions latines et grecques, cette compétence spécifique est moins valorisée aujourd'hui. Le concept diffus d'intelligence se meut au gré des périodes et des cultures. Néanmoins, là encore, les différences indéniables ne doivent pas cacher un recouvrement important des notions. Certes, apprendre par cœur est moins valorisé aujourd'hui qu'hier, mais ceux qui sont en ce domaine les plus compétents tendent à être également très compétents dans d'autres domaines aujourd'hui mieux valorisés.

Quatrième point, *les théories du haut potentiel sont plus ou moins explicites*. Les théories les plus explicites indiquent une méthode objective pour déterminer qui est à haut potentiel. Les théories usuelles, celles partagées par le grand public, sont le plus souvent floues et relèvent des théories *implicites*. Les tout premiers éclaireurs de la recherche sur le haut potentiel s'appuyaient le plus souvent sur une théorie en grande partie implicite.

On peut distinguer quatre types de théories du haut potentiel chez les experts du domaine. Ces quatre types, Sternberg et Kaufman les nomment des « vagues », même s'il ne s'agit pas complètement d'un classement diachronique – les quatre vagues restent en effet représentées aujourd'hui dans le monde académique.

Modèles globaux unidimensionnels

Les premiers chercheurs à s'intéresser à la question – on disait à l'époque plutôt *giftedness* (douance) ou *génie* de manière à peu près interchangeable – avaient souvent une vision du haut potentiel globale et essentialiste : il était considéré comme une caractéristique unique et personnelle, qui touchait l'ensemble des domaines de la cognition. Cette conception reposait sur une *approche généraliste de l'intelligence*. Sir Francis Galton définissait par exemple en 1869 le génie comme « une capacité particulièrement élevée, et en même temps innée ». L'estimation de cette capacité élevée était, chez Galton, fortement subjective. Entrait par exemple directement en compte une notoriété durable – ce qui rend le concept d'*enfant* à haut potentiel délicat à mettre en œuvre.

En 1904, à peu près en même temps qu'Alfred Binet développait son célèbre test d'intelligence, le psychologue anglais Charles Spearman découvrait un résultat empirique d'un impact formidable. Les performances des individus à un ensemble très large et varié de tâches cognitives sont, en tendance, liées. Ainsi, ceux qui ont un vocabulaire riche ont tendance à avoir une bonne mémoire à court terme, à être rapides mentalement et à résoudre plus facilement des tests d'arithmétique. Mais ils sont également, en tendance, meilleurs à détecter un son ou à faire la distinction entre deux tonalités. Ce constat empirique justifie qu'on définisse formellement un facteur général d'intelligence (le facteur *g* de Spearman), qui était pour Spearman un indice de la *puissance mentale* (on peut aussi parler d'*efficience intellectuelle*) d'un individu et explique en partie des différences plus spécifiques de performances. Grâce au développement des tests d'intelligence par Alfred Binet et Théodore Simon, on disposa bien vite d'un outil de mesure qui pouvait servir à estimer le facteur *g* par un score : le *QI*.

Dès lors, il était naturel de définir le haut potentiel en référence à ce facteur *g*, ou, de manière plus opérationnelle, au *QI* qui en est une estimation. C'est ainsi que depuis Terman (qui utilisa une adaptation du Stanford-Binet), les définitions les plus consensuelles du haut potentiel chez les scientifiques sont celles qui fixent simplement un seuil de *QI* à partir duquel on est considéré comme à haut potentiel. Le seuil le plus conventionnel étant aujourd'hui de 130, même si comme le rappelait Ghislaine Labouret dans le chapitre 2, on rencontre aussi des seuils de 125, par exemple.

Cette approche a reçu de nombreuses critiques, dont beaucoup sont justifiées : le *QI* est une estimation de l'intelligence générale, mais dans un sens assez particulier de *l'intelligence*. Parmi les critiques les plus virulents de cette position, on retrouve Robert Sternberg qui milite pour qu'on s'appuie sur une autre définition de l'intelligence, sur laquelle reposerait une conception différente et plus riche du haut potentiel (voir encadré ci-dessous).



Le haut potentiel selon la théorie de l'intelligence adaptative

Si vous souffrez d'une maladie potentiellement mortelle, vous ne voudriez pas ouvrir votre armoire à pharmacie, sortir un médicament breveté datant de 1905 et l'avaler, en espérant que tout se passe bien. Les médicaments – et presque toutes les technologies – ont énormément changé depuis 1905. Mais une technologie n'a pas changé, celle de la mesure de l'intelligence. Un test de premier plan aujourd'hui, le Stanford-Binet, n'est qu'une révision – en grande partie, une révision cosmétique – du test de Binet et Simon. Et ce test – ainsi que ses substituts (comme ceux de Wechsler) – est un moyen ordinaire, dans de nombreuses écoles, d'identifier les personnes à haut potentiel.

Le monde a changé depuis 1905. Le plus grand défi aujourd'hui n'est pas seulement de faire progresser les enfants à l'école, mais plutôt de s'accrocher aux fils qui font de l'humanité une espèce viable dans un monde que l'humanité semble déterminée à détruire.

On a proposé (Sternberg, sous presse) une théorie de l'intelligence adaptative, qui suggère de s'en tenir à la définition originale de l'intelligence que pratiquement tous les théoriciens spécialistes de la question ont acceptée – l'intelligence comme *adaptation à l'environnement* (*L'intelligence et sa mesure*, 1921). Malheureusement, lorsque les constructions sont quantifiées, les définitions conceptuelles originales des constructions se perdent souvent au profit des définitions opérationnelles. Les tests d'intelligence et leurs substituts ne mesurent que très peu – voire pas du tout – l'adaptation à l'environnement.

Aujourd'hui, nous faisons valoir qu'une personne dotée d'une intelligence adaptative peut ou non avoir un niveau élevé « d'intelligence générale » telle que définie par les analyses statistiques (Carroll, 1993). La personne dotée d'une intelligence adaptative peut ou non être habile à résoudre des problèmes académiques, mais doit être capable de contribuer à la résolution des graves problèmes auxquels le monde est confronté : changement climatique, pollution de l'air, pollution de l'eau, armes nucléaires, violence, disparités croissantes de revenus, pauvreté. Trop de personnes ayant un QI élevé ont en fait, par leur magie technologique (comme le fracturage ou la fabrication de bombes), aggravé les choses. L'intelligence adaptative requiert la créativité pour voir les problèmes urgents sous un angle nouveau et trouver de nouvelles solutions ; les connaissances et les capacités d'analyse pour déterminer quelles sont les bonnes solutions ; les compétences pratiques (le bon sens) pour voir si les solutions sont viables et convaincre les autres de la valeur des solutions ; et surtout, la sagesse pour rechercher des solutions qui contribuent à promouvoir le bien commun à long terme comme à court terme. Les personnes dotées d'une intelligence adaptative s'efforcent de susciter une différence positive, significative et potentiellement durable dans le monde.

Combien de nos dirigeants créent une modification positive, significative et potentiellement durable sur le monde ? Malheureusement, très peu. De nombreux dirigeants élaborent et mettent en œuvre des politiques qui accéléreront la disparition de l'espèce humaine, que ce soit par le biais du changement climatique mondial, de l'empoisonnement des aliments, de la pollution ou d'autres facteurs. Ils placent la croissance économique – qui ne profite souvent qu'à ceux qui sont déjà bien lotis – au-dessus du droit de leurs enfants et petits-enfants à une vie décente. Nombre de ces dirigeants ont fréquenté les meilleures universités et les meilleurs instituts techniques de leur pays.

De nombreuses écoles citent comme exemples de personnes « à haut potentiel » celles qui obtiennent les premières places de leur classe ou sont admises dans les meilleures universités ou en sortent diplômées. Du point de vue de l'intelligence adaptative, un modèle vraiment impressionnant serait plutôt la jeune Suédoise Greta Thunberg, âgée de 16 ans au moment où ce texte est écrit. Par ses paroles et ses actions, elle a montré la voie aux jeunes pour qu'ils reconnaissent et agissent sur les catastrophes qu'une autre génération a infligées au monde. Parce que si nous ne commençons pas à modifier notre point de vue sur le haut potentiel et sur qui mérite le pouvoir, il n'y aura pas beaucoup de générations futures, du moins d'humains. Les avertissements d'innombrables scientifiques et de comités des Nations unies montrent clairement que notre temps est limité.

À l'époque de Binet, le monde était confronté à de nombreux défis, mais éviter l'élimination des humains et de plus d'un million d'autres espèces n'en faisait pas partie. Aujourd'hui, nous avons besoin d'une nouvelle génération de leaders, dont les compétences créatives, analytiques, pratiques et fondées sur la sagesse, et dont la persévérance pour avoir un impact positif, significatif et durable, seront reconnues et appréciées.

Quelles sont les implications pratiques de la théorie pour les écoles ? Tout d'abord, il faut reconnaître les limites des tests de QI, des tests de réussite et de leurs substituts, qui mesurent principalement l'intelligence dite générale. Ils nous ont misérablement desservis. Deuxièmement, reconnaître que le haut potentiel est développé, et non inné. Développez l'intelligence en enseignant aux élèves comment reconnaître, définir, résoudre et parfois résoudre à nouveau de graves problèmes dans leur vie individuelle et dans le monde. Troisièmement, lorsque vous testez, testez les enfants pour leur capacité à résoudre, ou du moins à essayer de résoudre, des problèmes réels, significatifs et conséquents, et non des problèmes vides de sens. Enfin, considérez les gens comme doués non seulement en raison de leur QI ou de leurs résultats scolaires, mais plutôt en raison de leur capacité et de leurs efforts à apporter des changements positifs, significatifs et potentiellement durables dans la vie des autres et dans le monde.

Robert J. Sternberg

Néanmoins, il existe aussi de très bonnes raisons – surtout pour la recherche – de choisir une définition (qui, rappelons-le, est affaire d'opinion et non de fait) fondée sur le dépassement d'un seuil à un test de QI. Le QI est en effet une des mesures psychométriques les mieux connues et validées, et bien qu'on puisse préférer une autre définition de l'intelligence pour diverses raisons, il est difficile de nier que le QI a au minimum quelque chose à voir avec l'intelligence. La définition conventionnelle est ainsi à la fois acceptable théoriquement – puisqu'elle repose sur l'idée que le haut potentiel est bien une capacité cognitive générale particulièrement élevée – mais aussi pragmatiquement du point de vue des études rigoureuses, puisqu'on dispose alors d'un moyen objectif de déterminer si une personne est ou non à haut potentiel.

Modèles locaux spécifiques

Pourtant, tous les spécialistes ne furent pas satisfaits d'une définition se fondant sur une unique valeur – le QI –, certains préconisant une vision multiple de l'intelligence. Et la dissension remonte à près d'un siècle, dans la question même de la compréhension des capacités cognitives. Louis Thurstone, lui aussi pionnier des études sur l'intelligence, n'arrivait pas à la même conclusion que Spearman en ce qui concerne l'organisation des compétences cognitives. Spearman montrait que l'on peut définir un facteur général qui résume en quelque sorte l'ensemble des différences observées entre les individus. Avec ce facteur général, on sait pourquoi deux personnes n'ont pas la même mémoire,

ou la même vitesse, ou la même capacité à comprendre les concepts complexes : c'est, en grande partie, parce qu'ils n'ont pas la même efficacité mentale, c'est-à-dire le même facteur *g*.

Cependant, on pouvait aussi analyser les données de Spearman différemment, et c'est ce que fit Thurstone. Avec ces nouvelles analyses – tout aussi justifiables statistiquement –, Thurstone arriva à la conclusion qu'il n'existe pas un unique facteur (*g*) résumant l'intelligence de manière unidimensionnelle, mais au contraire sept compétences que Thurstone supposait (à tort) indépendantes : la compréhension verbale, la fluence verbale, les compétences numériques, la vitesse perceptive, le raisonnement inductif, les capacités de visualisation spatiale, et la mémoire.

Les données ne pouvaient pas trancher entre Spearman et Thurstone, mais la communauté scientifique a finalement abouti à une conclusion mixte – les fameux modèles hiérarchiques de l'intelligence. Le modèle d'intelligence sans doute aujourd'hui le mieux accepté (le modèle CHC, pour Cattell-Horn-Carroll) en fait partie. Il distingue trois *strates*.

La strate la plus générale contient un unique facteur, le facteur *g*. Cela indique que le modèle CHC reconnaît l'existence d'un facteur d'intelligence général, mais ne s'arrête pas là. L'intelligence générale est en effet une approximation grossière des compétences mentales d'une personne. C'est pourquoi le modèle inclut aussi une strate moyenne comprenant des compétences relativement générales telles que celles de Thurstone, qui permettent une description plus précise du fonctionnement cognitif. C'est sur cette strate intermédiaire qu'on insiste le plus souvent – elle correspond, en quelque sorte, aux grands indices de la WAIS ou de la WISC. Enfin, même cette strate intermédiaire n'est pas suffisante si l'on veut décrire en détail le fonctionnement d'un individu, raison pour laquelle il existe une dernière strate, celle des tâches particulières.

Si l'on conçoit l'intelligence à la lumière de cette approche hiérarchique en mettant l'accent sur la strate intermédiaire – ce que font de nombreux auteurs –, il est alors naturel de distinguer des profils différents de haut potentiel, et même d'accepter qu'on puisse être à haut potentiel uniquement dans certains domaines. On admet alors en effet qu'on peut être exceptionnel, par exemple, en compréhension verbale, sans pour autant avoir des scores hors-norme dans d'autres champs. Cela n'empêche pas bien sûr de reconnaître une certaine corrélation entre les différents domaines – mais elle n'est pas parfaite et laisse la marge pour des variations individuelles importantes. Il est alors tout à fait naturel de s'intéresser à des hauts potentiels locaux, par exemple en parlant comme Sophie Brasseur et Catherine Cuhe de *zone de haute potentialité*, dans une approche multidimensionnelle de la douance.

Difficile de ne pas citer ici la contribution très médiatisée du psychologue Howard Gardner dont la thèse des intelligences multiples, si elle fut majoritairement rejetée par la communauté scientifique, conserve auprès du

grand public et des éducateurs une aura certaine. Dans un livre d'abord publié en 1983, Gardner propose de considérer que les capacités intellectuelles n'ont pas d'unité, et sont au contraire séparées en plusieurs *types d'intelligences*. Le psychologue définit l'intelligence comme une « habileté ou ensemble d'habiletés qui permet à un individu de résoudre des problèmes ou créer des artefacts qui ont une importance dans une culture donnée ». Sur la base d'éléments sélectionnés dans la littérature scientifique, il considère au total huit types d'intelligence (dans la version la plus répandue de son modèle) : linguistique, logico-mathématique, spatiale, musicale, kinesthésique, interpersonnelle, intrapersonnelle et naturaliste. La thèse de Gardner eut beaucoup d'écho auprès des éducateurs notamment, car elle leur permet de valoriser les différents profils d'élèves et de s'affranchir d'une vision unidimensionnelle des capacités. Cependant, plusieurs des hypothèses spécifiques de Gardner se sont révélées fausses. Par exemple, Gardner affirme l'indépendance des différents types d'intelligences, ce que ne montrent pas les études. Au contraire, on retrouve toujours l'influence du facteur *g* et une dépendance plus ou moins importante entre les différentes capacités qu'il propose. En outre, les raisons avancées par Gardner lui-même pour développer sa théorie ne sont guère scientifiques, mais plutôt politiques (certes louables, mais d'un autre ordre donc que ce qu'attend la communauté scientifique) : il s'agissait avant tout pour Gardner de réhabiliter des compétences artistiques ou sportives, par exemple, mises à mal par l'obsession de l'intelligence en les rebaptisant « intelligences ». Pour ces raisons et quelques autres, la thèse de Gardner ne semble pas devoir laisser de traces à très long terme dans le corpus scientifique, en tout cas dans sa version actuelle. Néanmoins, on peut reconnaître à Gardner le mérite d'avoir poussé à nuancer certaines visions monolithiques de l'intelligence, qui peuvent, dans la pratique des enseignants notamment, avoir un effet négatif.

Outre Howard Gardner avec la théorie des intelligences multiples et l'approche par zones de haute potentialité que nous développerons au chapitre 15, on peut penser à Julian Stanley comme représentant emblématique d'une approche plus spécifique du haut potentiel (voir encadré ci-dessous).



Julian Stanley et la SMPY

Julian Stanley, chercheur en psychologie à l'Université Johns Hopkins, lança en 1971 un programme ambitieux, à la fois scientifique et éducatif. Il s'agit de la *Study of Mathematically Precocious Youth* (SMPY), autrement dit l'étude des jeunes mathématiciens précoces.

Stanley partait d'une conception spécifique du haut potentiel, et préférait d'ailleurs le terme « précoce » à « haut potentiel ». Pour lui, on est précoce dans un ou plusieurs domaines particuliers, pas nécessairement de manière globale. Son magistral projet naquit quand il s'aperçut qu'une partie des jeunes adolescents de 12-13 ans obtenaient

des scores supérieurs à la moyenne au test de raisonnement du SAT – un test qui s’adresse normalement à des personnes souhaitant entrer à l’université.

Un échantillon de plus de 5 000 jeunes furent inclus dans les premières cohortes, et ont bénéficié d’un programme d’accélération (sur ce type de programme, voir chapitre 25) leur permettant d’atteindre des performances scolaires bien meilleures que ce qu’on aurait pu attendre en l’absence de toute intervention. De nombreux articles ont détaillé les résultats saisissants de ce programme (voir par exemple Lubinski, Benbow et Kell, 2014).

Modèles systémiques

Pour les théoriciens qui adhèrent à une approche en ligne avec les modèles locaux (de la deuxième vague), il y a plusieurs types de haut potentiel (y compris intellectuel), chaque haut potentiel étant plus ou moins spécifique à une capacité particulière. On pourra ainsi parler de haut potentiel dans la sphère verbale, ou dans celle du raisonnement ou de la mémoire, indépendamment les uns des autres – même si bien sûr il est possible aussi de présenter un haut potentiel généralisé à ces divers domaines. De même, Howard Gardner suppose qu’on peut être à haut potentiel dans chacun des types d’intelligence qu’il a postulés. En règle générale, une telle approche conduit à préconiser, chez les enfants, des aménagements en rapport avec le type particulier de potentiel détecté. Les personnes à haut potentiel mathématique, comme celles de la cohorte de Stanley, pourraient ainsi bénéficier d’un programme d’accélération ou d’enrichissement spécifique en mathématiques. Le haut potentiel étant considéré comme spécifique, s’y adapter se fait également de manière ciblée et spécifique.

Bien que cela ne soit pas une nécessité logique inhérente aux modèles locaux spécifiques, il n’est le plus souvent pas question pour les concepteurs de tels modèles d’ajouter des composantes psychologiques particulières – autres que purement cognitives – dans la théorie du haut potentiel. La créativité ou l’implication dans la tâche apparaissent alors comme des éléments secondaires liés à la haute compétence particulière d’un individu et elle s’exprime du fait de la potentialité, mais n’en fait partie intégrante.

Cette approche ne satisfait pas complètement les tenants de la troisième vague de modèles que sont les modèles systémiques du haut potentiel. Pour les défenseurs des modèles systémiques, le haut potentiel est le résultat d’une combinaison de dispositions qui interagissent en système. Les deux représentants les plus célèbres de la philosophie systémique sont le modèle des trois anneaux de Joseph Renzulli (voir chapitre 5) et le modèle WICS de Robert Sternberg (voir chapitre 6).

Modèles développementaux

En réaction à une vision innéiste du haut potentiel, qui insiste sur la grande héritabilité de l'intelligence, une quatrième vague de chercheurs a voulu mettre l'accent sur les trajectoires personnelles et les aspects environnementaux du haut potentiel. Pour cela, ils ont architecturé des conceptions relevant du développement, où le haut potentiel s'inscrit dans un contexte et se déploie au fur et à mesure du temps chez une personne particulière. Les chercheurs que l'on peut rattacher à cette approche mettent en avant de nombreux facteurs externes – en interaction avec des facteurs internes – permettant l'évolution du talent chez une personne.

L'un des modèles les plus représentatifs de ce courant est celui de François Gagné. Avec le *modèle différenciateur de la douance et du talent*, le chercheur canadien a voulu décrypter ce qui permet de passer du don (capacité potentielle) au talent (capacité exprimée). Le chapitre 7 détaille les caractéristiques de ce modèle.

Abraham Tannenbaum proposa lui aussi un modèle (psychosocial), en 1986. L'objectif est là encore de comprendre les composantes essentielles qui permettent de passer d'une compétence en devenir à une réalisation remarquable. Tannenbaum identifie cinq facteurs qui doivent se combiner pour aboutir à la réussite effective. Il faut d'abord une intelligence supérieure, mais aussi des aptitudes spécifiques particulières. À ces deux premiers facteurs, on ajoute des facilitateurs non intellectuels, des influences environnementales ainsi que le hasard (un des éléments les plus sous-estimés de la réussite selon certains spécialistes).

On pourrait dans la même veine citer les travaux de David Henry Feldman (2000), qui identifie sept dimensions fondamentales permettant le développement des potentiels en talents, ou encore la tentative de John Feldhusen (1998) d'intégrer des capacités génétiquement déterminées et des éléments contextuels pour expliquer l'épanouissement progressif des talents.

Un autre modèle souvent cité dans le grand public, mais relativement peu prégnant aujourd'hui dans les recherches internationales, s'inscrit dans la théorie de la désintégration positive de Kazimierz Dąbrowski (1964). Selon le psychologue, un développement sain passe par des phases de crises qui permettent une remise en cause profonde des structures psychiques précédentes et, par leur dépassement, la reconstruction d'une structure plus mature. Toujours selon Dąbrowski, les enfants à haut potentiel auraient des crises particulièrement marquées. Une des raisons expliquant la puissance de ces phases de désintégration positive exacerbées serait qu'ils présenteraient un ensemble d'hyperstimulabilités (ou hyperexcitabilités) (*overexcitabilities*) psychiques. Ces hyperexcitabilités sont au nombre de cinq dans le modèle de Dąbrowski : intellectuelle, émotionnelle, imaginative, sensorielle et psychomotrice. Ces sensi-

bilités particulières confèreraient aux enfants à haut potentiel un rapport au monde plus intense. Cependant, une étude plus proche de nous (Vuyk, Kriechok et Kerr, 2016) semble établir que les « hyperstimulabilités » de Dabrowski sont parfaitement assimilables à des éléments de personnalité entrant tous dans le champ de *l'ouverture* (voir encadré page 192). Autrement dit, les personnes à haut potentiel seraient tout simplement plus ouvertes – un résultat assez bien documenté par ailleurs, comme on le verra au chapitre 13.

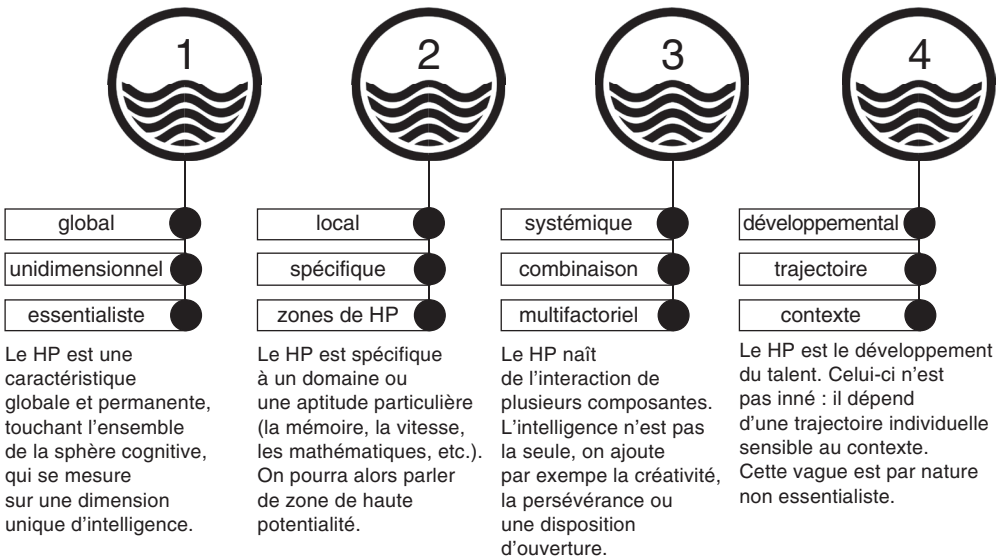


FIGURE 3. Présentation synoptique des quatre vagues définies par Sternberg.

Conclusion

On le voit, les modèles foisonnent et restent en apparence radicalement différents. Ceux de la première vague, qui se fondent exclusivement sur une mesure générale – le plus souvent le QI –, restent prédominants en recherche expérimentale, notamment pour des raisons pratiques et d’objectivité. Définir le haut potentiel par un seuil de QI permet d’en 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 statistique. Ainsi, si la question du modèle sous-jacent est essentielle lorsqu’il s’agit de décerner ou non à un individu particulier l’étiquette de personne à haut potentiel, ou de sélectionner tel ou tel élève pour un programme pédagogique, elle est de moindre importance au niveau de la population : ce qui est vrai de la population des personnes à haut QI (Hqi) l’est presque toujours

pour ceux qui correspondent à une définition plus souple alliant intelligence, créativité et persévérance par exemple.

Cependant, la question du cadre théorique, assez secondaire pour les scientifiques qui souhaitent étudier les tendances générales que l'on retrouve sur la population des personnes à haut potentiel – et qui seront détaillées dans la partie 2 –, est en revanche fondamentale lorsqu'il est question de cas particuliers et notamment d'orientation scolaire. Les enjeux pédagogiques, les adaptations 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. Certains programmes, comme le programme pour les jeunes mathématiciens précoces de Stanley (voir encadré page 54), se fondent sur la deuxième vague, en considérant ici spécifiquement le don *en mathématiques*. D'autres programmes se fondent sur l'approche de Renzulli ou celle de Sternberg. En Allemagne, qui fut longtemps à la pointe dans le domaine de la prise en compte du haut potentiel, on utilise souvent une approche multidimensionnelle du haut potentiel assise sur un système d'identification (le modèle ENTER, Ziegler et Stoeger, 2003) qui prend en compte de nombreux aspects au-delà du QI.

On peut donc à la fois garder à l'esprit que la myriade de modèles disponibles parlent au fond tous de la même chose, dans une certaine mesure et au niveau global. Ainsi, quel que soit le modèle de votre préférence, les résultats des recherches empiriques sur le haut potentiel s'appliqueront, jusqu'à preuve du contraire, à la population qui vous intéresse. En revanche, du point de vue plus 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. Raison pour laquelle il était utile d'avoir une vision panoramique de l'ensemble des réflexions des spécialistes et des pistes variées qu'ils proposent.

Dans la suite de cette partie, nous présenterons plus en détail un exemple de modèle de la deuxième vague avec le MSHPI de Catherine Cuhe (chapitre 4), puis deux exemples représentatifs de modèles de la troisième vague : le modèle des trois anneaux de Joseph Renzulli (chapitre 5), et le modèle WICS de Robert Sternberg (chapitre 6). Nous terminerons par un exemple emblématique de la quatrième vague, le modèle différenciateur de la douance et du talent de Francoys Gagné (chapitre 7). Le choix de ces modèles n'est pas prescriptif, mais se fonde essentiellement sur leur notoriété, surtout dans le monde francophone.

CHAPITRE 4

Le modèle synthétique du haut potentiel intellectuel

Catherine Cuche

Le Modèle synthétique du haut potentiel intellectuel (MSHPI) a été élaboré dans le cadre de nos travaux de recherche. Il a été largement inspiré par notre pratique de l'accompagnement des personnes à haut potentiel et de leur entourage, que nous menons depuis de nombreuses années en Belgique. Dans ce chapitre, nous décrivons le MSHPI en mettant l'accent sur ses fonctions et son utilité pour la compréhension du haut potentiel et l'accompagnement des personnes. La description complète et détaillée du modèle peut être trouvée dans d'autres ressources (Brasseur et Cuche, 2017).

La fonction principale et la spécificité de ce modèle sont de permettre une approche globale des besoins de la personne à haut potentiel. Il se distingue ainsi de la majorité des modèles, qui ont été développés dans le cadre de l'éducation des élèves à haut potentiel. Leur approche est au service de l'atteinte de l'excellence et de la mise en place de mesures éducatives et pédagogiques spécifiques. S'ils sont d'excellents outils pour atteindre ces objectifs, ils ne permettent pas d'appréhender l'accompagnement des personnes à haut potentiel dans des contextes plus larges. Que ce soit dans le cadre scolaire et éducatif, dans le contexte de l'accompagnement psychologique ou encore sur le plan du développement personnel, le haut potentiel peut être mis en lien avec des enjeux variés. Ceux-ci peuvent avoir trait au besoin de mieux se comprendre et de se sentir compris, à l'engagement scolaire ou professionnel, mais aussi plus largement aux besoins de la personne et à son bien-être.

Le modèle vise également à clarifier les caractéristiques qui permettent de définir et d'identifier le haut potentiel. Davidson (2009) explique que les modèles du haut potentiel ont tendance à se complexifier pour rendre compte du phénomène de la manière la plus exhaustive possible. Certains en

deviennent ainsi inutilisables ou invérifiables. Nous constatons d'ailleurs sur le terrain, dans le domaine scolaire comme dans la pratique de la psychologie, un manque de points de repère théoriques. Certains praticiens ne s'appuient sur aucun modèle du haut potentiel pour penser leurs actions. D'autres utilisent des critères d'identification discutables telle l'hypersensibilité (voir à ce sujet l'encadré page 488). Ceci met en évidence un manque de connaissance des modèles existants, mais aussi un manque de repères scientifiques sur le sujet. À leur décharge, les modèles les plus répandus n'ont pas été conçus pour soutenir des objectifs cliniques et leur complexité brouille le choix des critères à prendre en considération pour identifier le haut potentiel. La recherche n'est d'ailleurs pas exempte de ces signes de confusion. On trouve parfois sous le même label de « haut potentiel » des populations qui ont comme caractéristique soit d'avoir un haut niveau de QI, soit d'être très performantes scolairement, voire les deux.

L'essence de notre modèle est l'attention portée au développement de la personne depuis l'enfance et à son épanouissement personnel. Il ne s'inscrit pas dans une vision du haut potentiel se focalisant sur la réalisation ou sur le potentiel de réalisation (voir par exemple Tannenbaum, 2003), mais bien dans une perspective de développement global de la personne et de son bien-être.

Avec le MSHPI, nous définissons le haut potentiel de la façon suivante :

Le haut potentiel correspond à une ou plusieurs capacités intellectuelles s'écartant significativement de la norme et qui s'inscrivent dans un réseau d'interconnexions ancrées dans le temps entre des facteurs modérateurs (individuels et environnementaux), des habiletés sous-jacentes et des domaines de réalisation associés.
(Cuche, 2014, p. 28)

De nombreux éléments sont contenus dans cette définition, et ils ont chacun leur fonction dans la démarche de compréhension du haut potentiel. On peut distinguer principalement les éléments qui ont une fonction d'identification et ceux qui ont une fonction de contextualisation.

La lecture du schéma présenté à la figure 4 met en évidence, d'une part, la ou les capacités intellectuelles qui se situent au centre et ont une fonction d'identification du haut potentiel, et d'autre part, les autres éléments qui ont une fonction de contextualisation, à savoir :

- Les habiletés sous-jacentes et le(s) domaine(s) de réalisation(s) qui partagent un lien étroit avec les capacités intellectuelles ;
- Les facteurs individuels et environnementaux qui englobent l'ensemble.

Nous allons nous attacher à décrire ces différents éléments, leurs interactions et leur intérêt dans la compréhension du haut potentiel.

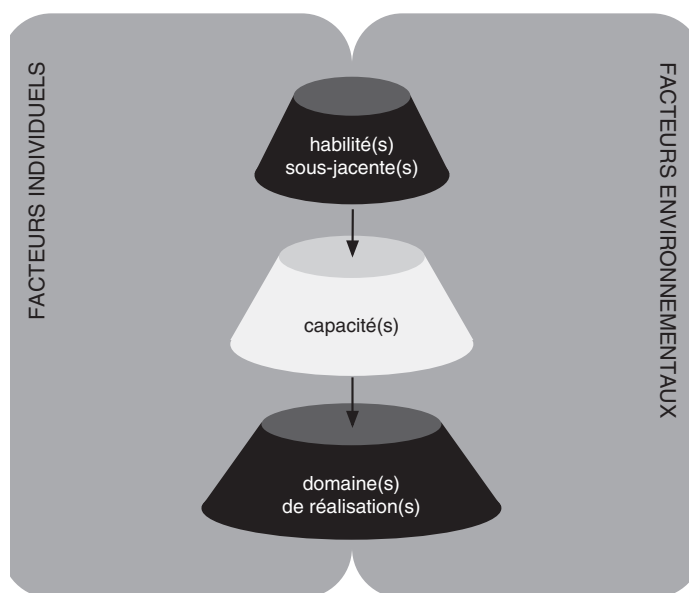


FIGURE 4. Modèle synthétique du haut potentiel intellectuel.

Les éléments d'identification : les hautes capacités intellectuelles

Nous parlons de haut potentiel intellectuel lorsqu'une ou plusieurs capacités intellectuelles de la personne s'écartent positivement et significativement des capacités des personnes de la même classe d'âge. Les seuls éléments permettant l'identification sont donc les hautes capacités intellectuelles, telles que mesurées par des tests d'intelligence. Les caractéristiques liées à d'autres registres individuels (motivation, personnalité, affectif, gestion des émotions) et le niveau de performance atteint dans un domaine particulier ne font pas partie des critères d'identification du haut potentiel. Notre modèle s'inscrit donc dans la famille des modèles qui se centrent sur la notion d'intelligence.

Le registre des capacités intellectuelles est la dimension centrale du modèle. Le travail de contextualisation de ces capacités en lien avec les autres éléments s'opère dans un deuxième temps. Le MSHPI est donc centré sur l'intelligence, mais il s'inspire des modèles développementaux pour la partie relative à la contextualisation et à la compréhension des besoins plus globaux de la personne.

Le MSHPI s'inscrit dans une volonté de parcimonie scientifique. Nous définissons cette parcimonie scientifique comme la rigueur guidant la pensée

et la pratique, qui vise à ne s'appuyer que sur les éléments qui peuvent être validés par la recherche scientifique. La revue de la littérature concernant les recherches sur le haut potentiel montre qu'en dehors des caractéristiques intellectuelles, les spécificités pouvant être associées au haut potentiel sont rares (voir chapitre 10 et chapitre 13). Pour celles-ci, les caractéristiques intellectuelles ont en général une part d'influence importante. Par exemple, en comparaison avec la population générale, beaucoup de personnes à haut potentiel font l'expérience de facilités dans leurs premières années de scolarité (voir chapitre 12) : cette expérience est très directement liée aux compétences intellectuelles élevées.

À l'inverse, on trouve très peu de différence entre les compétences émotionnelles des personnes à haut potentiel et celles de leurs pairs : cela s'explique par le fait que les compétences émotionnelles sont en lien beaucoup moins direct avec les hautes capacités intellectuelles. En effet, beaucoup d'autres facteurs tels que le niveau de réactivité émotionnelle initiale de la personne, la place des émotions dans la famille d'origine ou encore la présence de stressors dans l'environnement entrent en ligne de compte pour expliquer leur développement. Les petites différences au niveau de la gestion des émotions qui sont relevées peuvent être expliquées par l'implication des caractéristiques intellectuelles.

Placer les hautes capacités intellectuelles au centre de la définition du haut potentiel est donc cohérent avec les résultats des recherches scientifiques sur le sujet, qui ne justifient pas les autres types d'indicateurs. Notons également que le principal dénominateur commun aux différentes théories du haut potentiel concerne bien les hautes capacités (voir le chapitre 7). L'unique critère d'inclusion est d'ailleurs, dans la majorité des recherches scientifiques, un niveau de capacités intellectuelles – tel que mesuré par un test de QI – élevé.

La démarche de contextualisation

La prise en compte des autres éléments vise à *contextualiser* la ou les hautes capacités intellectuelles et à permettre une meilleure compréhension des besoins de l'individu. Cette approche globale de la personne rend compte des besoins singuliers de celle-ci, qu'ils soient en lien ou pas avec le profil intellectuel de la personne. La démarche de contextualisation vise à mettre en relation les différents constituants du modèle et à évaluer la manière dont ils s'influencent mutuellement. Cette démarche comprend deux étapes.

La première étape est la mise en relation des hautes capacités intellectuelles avec les autres aspects de la personne (habileté[s] sous-jacente[s], domaine[s] de réalisation[s] et facteurs individuels et environnementaux). Il s'agit :

- De repérer si certains de ces aspects peuvent avoir un impact sur le développement ou l'expression des capacités intellectuelles. Par exemple, un état dépressif (facteur individuel) qui inhibe momentanément les capacités;
- D'identifier dans quelle mesure la ou les haute(s) capacité(s) intellectuelle(s) interagissent avec ces autres aspects. Par exemple, de hautes capacités au niveau verbal permettent de comprendre pourquoi une élève réussit très bien à l'école sans travailler beaucoup (domaine de réalisation).

La deuxième étape de la contextualisation est plus globale. On relève les éléments qui peuvent aussi expliquer des difficultés ou les besoins actuels de l'individu, mais qui ne sont pas en lien avec ces caractéristiques intellectuelles. Par exemple, un divorce récent et la perte du réseau d'amis en commun qui permet de comprendre pourquoi une personne ressent un lourd sentiment d'isolement.

Les éléments de contextualisation

Habilitéte(s) sous-jacente(s)

Les *habiletés sous-jacentes* correspondent aux outils nécessaires à l'atteinte d'un niveau de capacité intellectuelle. Ces habiletés spécifiques sont donc étroitement associées aux capacités intellectuelles – plus générales.

Il s'agit par exemple de la capacité d'une personne à faire preuve d'attention, d'inhibition, de planification, de flexibilité de pensée ou encore la manière dont fonctionne sa mémoire de travail. Ces habiletés peuvent être mises au service d'autres fonctions cognitives comme la perception, le langage et la mémoire (Rousseaux *et al.*, 2006).

Comme dans tout *système*, les capacités intellectuelles représentent plus que la simple somme des éléments que sont les habiletés nécessaires à leur développement. Si elles partagent des liens indéniables, elles ne sont pas superposables. C'est la raison pour laquelle elles sont distinguées dans le modèle.

Dans la démarche de contextualisation décrite plus haut, nous proposons de repérer si des spécificités au niveau des habiletés sous-jacentes peuvent avoir un impact sur les capacités intellectuelles. Par exemple, dans les échelles de Wechsler (WISC ou WAIS), les performances aux subtests « codes » et « symboles » ou encore « mémoire des chiffres » seront amoindries par un déficit attentionnel.

Les domaines de réalisation

Un domaine de réalisation est un domaine dans lequel les capacités intellectuelles sont utiles, voire nécessaires. Un grand nombre de registres d'investissement peut être envisagé, comme les matières scolaires (mathématique, géographie, etc.), les activités professionnelles ou les hobbies.

Le domaine doit impliquer clairement les capacités intellectuelles et correspondre à un registre d'occupation pertinent pour la personne. Pour les enfants en âge scolaire, la mesure des capacités intellectuelles peut, par exemple, être mise en perspective avec leurs performances scolaires afin d'évaluer la façon dont ces capacités se déploient à l'école. À cet égard, toutes les disciplines scolaires sont pertinentes en ce qu'elles nécessitent une composante intellectuelle – surtout les sciences, les mathématiques, les langues, la philosophie et les lettres ; un peu moins les arts ; encore un peu moins l'éducation physique et sportive (voir chapitre 12).

L'expérience des questionnements des personnes à haut potentiel démontre également l'utilité de tenir compte des domaines de réalisation. Par exemple, les demandes de consultation pour des enfants touchent souvent à la scolarité et à l'accrochage scolaire. Les adultes questionnent eux aussi régulièrement leur rapport aux apprentissages, à l'effort et à leurs réalisations professionnelles.

L'objectif est donc d'évaluer le déploiement des capacités intellectuelles dans les différents registres de vie de la personne : sont-elles peu utilisées ? Le sont-elles dans toutes les sphères ? La personne les démontre-t-elle dans son passe-temps, mais pas dans son activité professionnelle ? L'élève les utilise-t-il dans ses activités extrascolaires, mais pas à l'école ?

Rappelons que le développement d'un domaine de réalisation émerge d'un processus complexe. Dans ce processus interviennent en premier chef les capacités intellectuelles, mais également les autres éléments du modèle que sont les habiletés sous-jacentes, les caractéristiques individuelles et environnementales.

Il est donc primordial d'évaluer le niveau de performance de la personne dans les domaines de réalisation impliquant les capacités intellectuelles. Il faut également identifier quelles sont les possibles causes explicatives des niveaux de performance, en utilisant les différents éléments du modèle. La prise en considération des habiletés sous-jacentes et des facteurs individuels et environnementaux permet ainsi d'identifier l'ensemble des facteurs impliqués qui inhibent ou au contraire favorisent le niveau de réalisation scolaire ou professionnelle.

Par exemple : un élève à haut potentiel ne se concentre pas en classe, ne suit plus et ses performances scolaires se mettent à chuter, ce qui interpelle son instituteur. L'identification de ses hautes capacités va permettre de comprendre qu'il s'ennuie en classe parce que le niveau de stimulation (facteur environnemental) n'est pas adéquat au regard de ses besoins cognitifs. Par ailleurs,

on détecte un trouble attentionnel (habileté sous-jacente), qui concourt aux difficultés de concentration de l'élève. Au niveau environnemental, le contexte de pédagogie active ne l'aide pas à se concentrer, car il y a beaucoup de mouvement et de bruits en raison des échanges entre élèves. Enfin, au niveau individuel, on remarquera qu'il a du mal à exprimer ses émotions, ce qui explique pourquoi il n'a jusqu'à présent rien dit de ses difficultés en classe. Nous comprenons à la lecture de cet exemple que de multiples facteurs sont en jeu pour expliquer un faible niveau de réalisation. Certains sont en lien direct avec les hautes capacités intellectuelles, d'autres ne le sont pas. Néanmoins, ils interagissent. C'est donc, bien au-delà du haut potentiel, cette interaction entre les différents facteurs qui peut expliquer les difficultés de concentration de cet élève.

Au-delà des domaines de réalisation décrits plus haut, une lecture globale de la personne nous amène à investiguer les autres registres investis, qui utilisent peut-être moins directement les hautes capacités intellectuelles. La personne montre-t-elle un investissement important dans un de ces registres ? Dans ces domaines, quel est son degré de réalisation ? Ce regard plus large permet d'identifier les intérêts et les zones d'investissement, mais aussi la manière dont la personne s'engage dans la construction d'autres expertises. Par exemple, chez un élève à haut potentiel qui a de mauvais résultats scolaires, notamment parce qu'il ne travaille pas, il peut être intéressant d'identifier qu'il manifeste un haut niveau de performance sportive et que dans ce domaine il s'entraîne et fournit des efforts.

Facteurs environnementaux et individuels

La prise en considération des caractéristiques individuelles et environnementales est essentielle pour la contextualisation des capacités intellectuelles et la compréhension des besoins de la personne. De multiples facteurs influencent à la fois les besoins, l'expression des capacités intellectuelles et leur actualisation dans des domaines de réalisation.

Au niveau individuel, un certain nombre d'éléments peuvent être pris en considération. Certains correspondent à des caractéristiques relativement stables de la personne comme la personnalité, le tempérament, les compétences émotionnelles ou la capacité de résilience. D'autres sont plus mouvantes et dépendantes du contexte, comme la motivation, la connaissance de soi ou la manière de gérer son travail.

Au niveau environnemental, on prendra en compte le milieu familial (climat familial, qualité de la relation de couple, style éducatif des parents), le contexte professionnel (management, type d'autonomie possible, valeurs de l'entreprise, collègues, etc.), scolaire (type de pédagogie, climat de classe, qualité de l'enseignement, etc.), culturel (place de la scolarité dans la société, etc.),

ou encore les événements de vie. Cette liste n'est évidemment pas exhaustive et il est souhaitable de considérer tous les éléments pertinents du contexte pour comprendre les besoins de la personne.

Revenons à notre démarche de contextualisation proposée plus haut. La première étape consiste donc à mettre en relation les hautes capacités intellectuelles avec les facteurs individuels et environnementaux. On peut la décomposer en deux temps :

- Dans un premier temps, on repère l'impact du profil de capacités sur certains aspects du fonctionnement individuel ou environnemental de la personne. Par exemple, des hautes capacités qui influencent en partie la motivation : une personne est très motivée pour des sujets très variés et pointus, mais s'ennuie vite dans un contexte où il n'y a pas de nouveauté ou de défi. Ou, dans d'autres cas, cela influence son environnement relationnel : un élève qui a du mal à entrer en contact avec les autres parce que ses centres d'intérêt ne sont pas les mêmes que ceux de ses camarades ;
- Le deuxième temps concerne la détection des caractéristiques individuelles ou environnementales qui influencent l'expression ou le développement des capacités intellectuelles. Par exemple, de lourdes carences éducatives qui entravent le développement des capacités intellectuelles ou un état de *burn-out* qui génère une inhibition momentanée de la pensée.

La seconde étape de contextualisation est relative à l'identification des autres éléments individuels et environnementaux qui peuvent également expliquer les difficultés ou les besoins de la personne, mais qui ne sont pas en lien avec son profil intellectuel. Par exemple, au niveau environnemental, un changement d'école, un manager qui contrôle tout ; au niveau individuel, une personnalité de type extravertie ou introvertie, le goût du sport, une appétence pour les défis, etc.

Dimension temporelle

Le haut potentiel doit systématiquement être replacé dans le contexte temporel et développemental de l'individu. Cette contextualisation temporelle permet elle aussi de donner du sens à l'évaluation des capacités et aux performances dans les domaines de réalisation et plus largement aux besoins généraux de la personne. La dimension temporelle interroge l'historique de leurs manifestations et leur évolution au cours du temps. L'attention est également portée à la phase développementale dans laquelle la personne se situe en tenant compte de ses particularités et de ses exigences spécifiques (figure 5).

En ce qui concerne la contextualisation du profil intellectuel, il s'agit de comprendre comment l'expression de la ou des capacité(s) ou l'investissement d'un domaine de réalisation se manifeste de manière spécifique en raison de

” Le seul ouvrage de référence à destination des professionnels.

Psychologie du haut potentiel aborde les aspects majeurs de la thématique : des modèles de référence de la douance jusqu'à l'accompagnement de l'enfant et de l'adulte, en passant par l'actualité des recherches scientifiques, les questions d'identification et de diagnostic différentiel.

Tout en fournissant des outils solides pour le clinicien et le thérapeute, il propose également une ouverture

- sur le monde de l'éducation, au travers de plusieurs chapitres consacrés aux adaptations pédagogiques,
- mais aussi sur le monde des ressources humaines et de l'accompagnement professionnel.

Réunissant une quarantaine de spécialistes issus de différents pays de langue française (France, Belgique, Canada, Suisse, Luxembourg), ce livre combine une approche scientifique rigoureuse à des réflexions cliniques et éducatives étayées, appuyées sur de nombreuses études de cas.

Le but de cet ouvrage est à la fois d'aider les professionnels à affiner leurs connaissances et à améliorer leurs pratiques, et de former des professionnels ou futurs professionnels capables d'identifier et d'accompagner les personnes à haut potentiel.

Nicolas Gauvrit, auteur des *Surdoués ordinaires*, est enseignant-chercheur en sciences cognitives (Université de Lille). Ses recherches portent sur le raisonnement, l'esprit critique et le haut potentiel. Il a fait partie d'une commission ministérielle sur le haut potentiel.

Nathalie Clobert, philosophe de formation, est psychologue clinicienne et formatrice. Elle est spécialisée dans la prise en charge des adolescents et des adultes à haut potentiel. Elle est l'auteure de plusieurs ouvrages sur le haut potentiel et l'hypersensibilité.

ISSN : 1780-9517

ISBN : 978-2-8073-2815-0



9 782807 328150

deboeck B
SUPÉRIEUR

www.deboecksuperieur.com