



HAL
open science

Quels sont les liens entre pratiques pédagogiques adaptées pour les élèves à haut potentiel et représentations stéréotypées des enseignants ?

Mathilde Gerville-Réache

► To cite this version:

Mathilde Gerville-Réache. Quels sont les liens entre pratiques pédagogiques adaptées pour les élèves à haut potentiel et représentations stéréotypées des enseignants ?. Education. 2022. dumas-03831988

HAL Id: dumas-03831988

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03831988v1>

Submitted on 27 Oct 2022

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

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

MASTER 2 MEEF

Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation

Mention **Premier degré**
Année universitaire 2021 - 2022

Élève Haut potentiel :

Quels sont les liens entre pratiques pédagogiques adaptées pour les élèves à haut potentiel et représentations stéréotypées des enseignants ?

Travail de Mathilde Gerville-Réache

Sous la direction de Madame Agnès Desbiens

Membre du Jury Madame Agnès Desbiens
Madame Edwige Ducreux

Lille, Mai 2022.

Sommaire :

| | |
|---|----------------|
| Remerciements..... | Page 4 |
| Résumé..... | Page 5 |
| Abstract..... | Page 5 |
| I. Introduction..... | Page 7 |
| II. Partie théorique :..... | Page 8 |
| II.A Définition et terminologie du haut potentiel : | Page 8 |
| II.B Le diagnostic des élèves haut potentiel : | Page 9 |
| II.C Caractéristiques particulières des élèves haut potentiel : | Page 11 |
| II.D Réponses institutionnelles : | Page 13 |
| II.E :_Les fonctionnements possibles et adaptations pédagogiques..... | Page 15 |
| II.E.1 : Les fonctionnements..... | Page 15 |
| II.E.2 : Les adaptations pédagogiques..... | Page 17 |
| III. Problématiques et hypothèses..... | Page 18 |
| IV Méthodologie : | Page 19 |
| IV.A Construction du questionnaire et choix de la population étudiée..... | Page 19 |
| IV.B Variables dépendantes et indépendantes : | Page 20 |
| IV.C. Constructions des scores de données : | Page 22 |
| IV.C.1 Score de connaissances..... | Page 22 |
| IV.C.2. Score de représentations stéréotypées..... | Page 23 |

| | |
|---|----------------|
| IV.C.3. Score de pratiques différenciées..... | Page 23 |
| V. Résultats du questionnaire : | Page 24 |
| V.1 Caractérisation de l'échantillon de participation : | Page 24 |
| V.1.A Répartition des enseignants selon leur degré de professionnalité et lieu de travail | |
| V.1.B Répartition des enseignants selon leur niveau d'ancienneté..... | Page 26 |
| V.1.C Répartition des enseignants selon la présence d'EHP dans la classe..... | Page 27 |
| V.2. Résultats relatifs à la première prédiction..... | Page 28 |
| V.3. Résultats relatifs à la deuxième prédiction..... | Page 31 |
| V.4. Résultats du sentiment d'aide chez les enseignants..... | Page 35 |
| VI. Discussion..... | Page 36 |
| VI. Conclusion..... | Page 40 |
| VIII. Bibliographie..... | Page 41 |
| IX. Annexes..... | Page 43 |

Remerciements :

Je tiens à remercier ma directrice de mémoire Agnès Desbiens pour ces précieux conseils et son aide apportée depuis le début de ce mémoire en Septembre 2020.

Je tiens également à remercier les professeurs et formateurs de l'INSPE Villeneuve d'Ascq pour leurs formations pertinentes et constructives autour de la création du mémoire, mais également au sujet de l'école inclusive et des pratiques pédagogiques adaptées aux différents profils des élèves.

Je souhaite également remercier ma tutrice INSPE Béatrice Raveillon pour ses précieux conseil et sa bienveillance lors de nos rencontres et nos échanges. Je remercie également ma tutrice terrain Stéphanie Cappere, ainsi que mes autres collègues de travail qui m'ont permis de progresser sur ma propre pratique enseignante tout au long de cette année scolaire.

Enfin, je souhaite également remercier ma famille qui a toujours été d'un grand soutien pendant toute l'écriture de ce mémoire.

Résumé :

Depuis la loi de 2005 sur l'égalité des droits et des chances, tout enfant doit être scolarisé, ce qui inclue les enfants en situation de handicap. L'école a donc pour mission de favoriser l'inclusion des élèves à besoins particuliers. Pour cela, des adaptations pédagogiques adaptées doivent être mises en place pour accompagner les élèves dans leur parcours scolaire. Néanmoins, pour pouvoir adapter des pratiques pédagogiques, il faut avant tout connaître les besoins et caractéristiques de ces élèves. Ce mémoire se concentre sur l'étude des représentations et connaissances des enseignants sur les élèves à haut potentiel, et le lien avec leurs pratiques différenciées. La problématique est donc : *Les enseignants ont-ils une bonne connaissance des caractéristiques et spécificités des élèves à haut potentiel ? Des représentations erronées ou stéréotypées des hauts potentiels sont-elles un frein dans la mise en œuvre des adaptations pédagogiques ?* Pour répondre à cette problématique, des questionnaires à réaliser en ligne ont été distribués aux enseignants. Les réponses montrent que les enseignants interrogés ont une connaissance et une pratique différenciée moyenne, mais également qu'il y a peu de représentations stéréotypées. A partir de ces résultats, nous pouvons imaginer la même étude mais à plus grande échelle avec plus de questions.

Mots clés : EHP, différenciation, programme d'enrichissement, programme d'accélération, QI.

Abstract :

Since the act of 2005 on equality of rights and chances, every child must be educated, including child with disabilities. The school's mission is to promote inclusion of children with special needs. To guide these students in their education, specific pedagogical adjustments must be put in place. Nevertheless, teachers must know the specific needs and characteristics of these students to adapt their teaching. This research focuses on the study of teachers' representations and knowledge of gifted children, and the link with their differentiated practices. This is why we may wonder: Do teachers have a good knowledge of characteristics and specificities of

gifted children ? Are stereotypes representations of gifted children a hindrance in the implementation of pedagogical adaptations ? To address these questions, online questionnaires have been send to teachers. The results show that the teachers interviewed have average knowledge and differential practice, but also that they don't have much stereotyped representations. From these results we can imagine the same study but on a larger scale with more questions.

Key words: Gifted children, differentiation, enrichment program, acceleration program, IQ.

I. Introduction :

Le rôle de l'enseignant est majeur dans la vie d'un enfant puisque c'est lui qui va l'accompagner durant ces premières années de vie, le former et l'éduquer. Son objectif est de mener ses élèves vers la réussite et les faire progresser. Depuis la loi de 2005 sur l'égalité des droits et des chances, tout enfant a le droit d'être scolarisé, y compris les enfants en situation de handicap. C'est en 2013 que des lois sur l'école inclusive sont mises en place pour favoriser l'inclusion des élèves et la mise en place de systèmes adaptés à chacun. L'enjeu est alors de pouvoir scolariser tous les élèves et s'adapter aux besoins particuliers de certains (en situation de handicap, EHP, avec des troubles du comportement ...etc.). L'école doit alors adapter les méthodes pédagogiques afin de répondre au mieux aux besoins des élèves, en particulier les élèves en situation de handicap. Il me semblait donc intéressant de choisir, pendant ma formation de professeur des écoles en master MEEF, le séminaire « école inclusive ». Dans le cadre de mon mémoire, j'ai décidé d'axer mes recherches sur les élèves à haut potentiel. Un élève à haut potentiel, appelé aussi EHP, est un enfant qui a un Qi supérieur ou égal à 130, c'est-à-dire un élève intellectuellement précoce. On compte environ deux cent mille enfants EHP en France, soit 2,3% des élèves. Pour reconnaître un enfant à haut potentiel, il faut pouvoir le diagnostiquer en passant des tests qui peuvent être réalisés par un psychologue en libéral ou un psychologue de l'éducation nationale. Cependant, les tests chez un psychologue coûtent chers, et beaucoup d'élèves restent encore sans diagnostic. Cela rend le travail de différenciation plus difficile pour les enseignants car ils ne peuvent avoir que des suppositions et des doutes avant le diagnostic officiel. De plus, s'adapter aux besoins de ces élèves s'avère difficile car il y a plusieurs profils d'élèves à haut potentiel. Leurs spécificités sont donc différentes, ce qui rend les adaptations pédagogiques plus difficiles car elles doivent être individuelles et non pas se définir sur un profil type de haut potentiel. L'enjeu premier pour l'enseignant est donc d'arriver à les reconnaître, afin de pouvoir ensuite adapter sa pédagogie. Les élèves EHP n'ont, pour la majorité, pas de problèmes d'apprentissage, mais des ajustements

doivent être mis en place pour les aider à avancer plus vite et ne pas décrocher du système scolaire (Guénolé, 2018). Leur façon de travailler étant différente, l'enjeu de la scolarisation est d'arriver à trouver des méthodes de travail qui leur permettent de s'épanouir et de réussir dans le système scolaire classique.

Bien qu'aucune formation ne soit particulièrement prévue pour les enseignants pour les aider à repérer un élève à haut potentiel, certains comportements ou signes peuvent être révélateurs. Néanmoins, une représentation erronée des caractéristiques d'un élève à haut potentiel peut empêcher une différenciation pédagogique efficace. Ce mémoire de recherche s'intéressera donc aux différentes représentations des enseignants sur les EHP et à l'effet que celles-ci peuvent avoir sur les adaptations pédagogiques.

Dans une première partie théorique, nous ferons une présentation des élèves à haut potentiel, de leurs spécificités et caractéristiques. Puis, nous verrons les recommandations institutionnelles et les adaptations pédagogiques connues à ce jour et possible à mettre en place dans les classes. Cette partie nous conduira à un questionnement que nous tenterons de résoudre à l'aide d'hypothèses de recherche en seconde partie. Enfin, la création d'une méthodologie de recherche nous amènera à la réalisation d'un questionnaire et d'une analyse des résultats trouvés en dernière partie. Ces résultats donneront lieu à une discussion ouverte et une conclusion.

II. Partie Théorique :

A. Définition et terminologie du haut potentiel :

On connaît plusieurs façons de nommer un élève aux grandes capacités intellectuelles. Un élève très intelligent n'est pas nécessairement un élève haut potentiel, puisque celui-ci possède des caractéristiques spécifiques qui le différencient des « simples » élèves intelligents. En 1916, le psychologue Terman utilise le terme « gifted » ou surdoué en français pour les caractériser. Néanmoins ce terme a une connotation finalement péjorative puisqu'il sous-entend que ces élèves sont « au-dessus » des autres intellectuellement. Cela peut être aussi un frein pour eux dans le système scolaire, par la différence que cela crée avec les autres élèves, et par l'idée stéréotypée qu'ils sont nécessairement plus forts scolairement.

Le terme « intellectuellement précoce » (Delaubier, 2002) a aussi une connotation péjorative puisque qu'il réduit cette particularité à une simple avance intellectuelle, et ne prend pas en compte toutes les spécificités propres à ces élèves. De plus, ce terme semble également indiquer que ces enfants rentreront une fois adulte dans une norme. Or, nous savons que les personnes à hauts potentiels naissent et restent à haut potentiel toute leur vie, même une fois leur croissance terminée. Réduire ces personnes à une simple précocité de l'intelligence est donc réducteur. Nous pouvons toutefois noter que ce terme est utilisé en France par l'éducation nationale depuis le rapport Delaubier en Janvier 2002. Ce rapport a pour la première fois en France permis d'aborder le sujet des hauts potentiels, afin de mettre en lumière les caractéristiques et besoins spécifiques de ces élèves à l'école.

Le terme le plus approprié pour qualifier ces élèves serait donc « haut potentiel (intellectuel) ». En effet, ce terme ne les réduit pas à une simple avance intellectuelle, mais prend également en compte plusieurs aspects et caractéristiques. Cette terminologie prend en compte la diversité des profils. De plus, le terme « potentiel » exprime l'idée que les élèves puissent développer ou non de plus fortes aptitudes intellectuelles. Cela signifie également que les aptitudes cognitives peuvent être exploitées par l'enfant, ou au contraire, être un frein dans la scolarité.

B. Le diagnostic des élèves à haut potentiel :

Les élèves à haut potentiel ne peuvent pas être considérés comme faisant partie d'une seule catégorie homogène. Ils existent en réalité plusieurs profils différents. Tout d'abord, nous allons voir qu'il existe plusieurs façons de diagnostiquer ces élèves. Le test de Q.I, ou quotient intellectuel, a longtemps été le seul test préconisé pour un diagnostic. Il prend en compte différents facteurs comme l'âge de l'individu et ses performances cognitives. Le test de Wechsler, créé par un psychologue américain en 1949, a connu plusieurs versions, la dernière, le WISC V, permet d'évaluer des enfants de 6 ans à 16 ans et 11 mois. Elle regroupe plusieurs items, allant du plus simple au plus compliqué. Plus ces items sont réussis, plus le score est haut. La moyenne des scores est comprise entre 85 et 115. Une personne à haut potentiel obtient généralement un score de 130 ou au-delà. Néanmoins, le résultat seul du test peut ne pas être suffisant pour le diagnostic, cela dépend en réalité de l'homogénéité ou hétérogénéité du profil cognitif de la personne. En effet, un haut potentiel hétérogène signifie que le test de QI indique

une différence d'environ 12 points entre les différents tests avec au moins un score correspondant à 2 écarts-types au-dessus de la moyenne à l'une des sous-échelles du test. Le score global de QI n'est donc pas supposé être représentatif ni même calculé. A l'inverse, si les différents tests ont une différence de résultats inférieures à 12 points entre les sous-échelles, le haut potentiel est dit homogène et le score de QI calculable. Les aptitudes cognitives peuvent donc être de niveaux très différents ou assez équilibrées selon le profil de l'enfant. De plus, comme nous l'avons dit précédemment, un élève brillant n'est pas nécessairement un élève à haut potentiel. Les capacités cognitives sont un bon indicateur, mais pas la seule caractéristique possible. Il faut donc interpréter les résultats des tests, et ne pas se fier uniquement au score total obtenu. Les résultats peuvent être aussi faussés selon la présence de certains facteurs extérieurs comme la motivation, des troubles de l'attention ou encore un manque de confiance en soi.

Le test WISC V (Wechsler intelligence scale for children) est un test qui permet de calculer un quotient intellectuel. Ce test dérivé de la méthode Wechsler est donc spécifique aux enfants. Il prend en compte quatre indices¹ : la mémoire de travail, la compréhension verbale, le raisonnement perceptif et la vitesse de traitement. Ces indices sont composés de sous thèmes, qui permettent une lecture plus évidente des résultats et un test plus complet.

On retrouve également le test K-ABCII (Kaufman, 2004) qui est un test qui évalue le développement cognitif et intellectuel de l'enfant de 3 ans à 12 ans et 11 mois. Ce test prend mieux en compte les minorités puisqu'il peut être réalisé auprès de personnes malentendantes, allophones, autistes ou encore ayant des troubles du langage ou de la parole, en supprimant du test si besoin la capacité d'expression verbale.

Enfin, des tests de QI non verbaux existent et permettent de mesurer l'intelligence avec peu ou pas de langage oral utilisé. Ces tests permettent de mesurer l'intelligence chez les personnes

¹ Indices : Note qui regroupe les scores des subtests par domaine de compétence. Les indices permettent de comparer l'écart entre les domaines de compétences, et ainsi pouvoir interpréter ou non les résultats (donnant lieu à un profil homogène ou hétérogène).

atteintes d'autisme ou avec des troubles de langages. On retrouve par exemple le WNV (Wechsler, Naglieri 2009) qui est une variante du test de Wechsler qui peut être conduit à l'aide de consignes en images sans langage oral, ou traduit en 5 langues pour les consignes verbales. Il peut être réalisé à partir de 4 ans et jusqu'à 21 ans et 11 mois. Dans les précédents tests, le langage oral est une compétence analysée dans le résultat de QI. Néanmoins, d'après le test de capacité non verbal du psychologue Jack Naglieri :

« Le terme non verbal se réfère au contenu du test, pas à un type d'aptitude, et l'objectif est de mesurer les capacités générales » (Naglieri, chapitre 18, the Wechsler NonVerbal scale of ability , 2008)

En outre, les tests de QI non verbaux ne considèrent pas les capacités verbales comme un subtest mesurant l'intelligence, mais comme un procédé différent de mesure de l'intelligence.

C. Caractéristiques particulières des élèves à haut potentiel :

Tout d'abord, nous pouvons dire que les élèves à haut potentiel ont des capacités exécutives plus grande que celles des autres élèves du même âge. En effet, il semble que ces enfants aient une meilleure vitesse de traitement des informations et de meilleures capacités au niveau de la mémoire de travail. La vitesse de réception des informations est donc mieux traitée dans le cortex préfrontal, et il y a ensuite un meilleur transfert de celles-ci au sein d'un même hémisphère, ainsi qu'entre l'hémisphère droite et gauche. Cette particularité cognitive a pu être observée par imagerie médicale (O.Revol ; M.Habib ; V.Brun, 2018). Cette hyper activation cérébrale entraîne généralement une multitude d'idées et de pensées qui émergent en même temps.

Néanmoins, bien que les enfants à haut potentiel aient des caractéristiques cognitives communes, il est nécessaire de rappeler que deux profils différents existent : le profil homogène et hétérogène. Les EHP n'ont pas les mêmes capacités dans tous les domaines, et si certains ont un score de QI sans grand écart entre les domaines de compétences, d'autres ont au contraire de grandes facilités dans certains domaines, mais des difficultés ou retards dans d'autres (Guérolé, 2015). De plus, il est également important de prendre en compte la façon dont l'individu s'est formé et construit autour. De cette façon, on peut regrouper six différents profils

types de haut potentiel : l'élève brillant, provocateur, discret, décrocheur, à double étiquette, autonome (Betts, Neihart, 1988). Ces différents profils (cf : annexe 1), quand ils sont repérés et compris, permettent aux enseignants de mieux adapter leurs méthodes pédagogiques. En effet, les EHP sont généralement considérés comme un groupe indifférencié. Ces 6 profils types permettent de différencier ces élèves, non plus uniquement sur leurs différences de capacités intellectuelles, mais en prenant également en compte d'autres facteurs tels que le comportement ou les sentiments. Ces différents profils permettent aussi d'adapter les pédagogies des enseignants en considérant des facteurs plus larges comme l'empathie, le sentiment de compétitivité, le besoin d'autonomie... (Roeper, 1982).

De plus, le raisonnement de ces élèves est intuitif, ce qui signifie que le chemin jusqu'à l'information est très rapide mais difficile à expliquer (par exemple, la solution d'un problème de mathématiques peut être évidente pour l'enfant, mais expliquer la démarche de raisonnement peut être impossible). Comme nous l'avons vu précédemment, leur mode de pensée est divergent puisqu'il peut être vu comme des allers-retours constants. Ce système de pensée s'oppose à la pensée linéaire, appelée également séquentielle, qui se caractérise par une logique en séquence (une pensée en amène une autre). La façon de réfléchir de ces élèves est donc complètement différente. La pensée des EHP est dite divergente ou en arborescence puisque celle-ci va dans la plusieurs directions en même temps. On peut également dire que c'est une logique en réseau puisque chaque pensée conduit à une autre, mais plusieurs idées sont créées en même temps (Guilford, 1967). Le rôle de l'enseignant est donc dans un premier temps d'aider ces élèves à canaliser et organiser leurs pensées.

De plus, une majorité d'EHP possède une forte sensibilité, on appelle cela l'hypersensibilité (Aron, 1996). Cela signifie que leur perception des sens est très élevée, et que les émotions sont décuplées (Aron, 1996). Cette gestion des émotions peut donc être une difficulté rencontrée par l'enfant à haut potentiel car il peut être amené à ressentir de fortes angoisses sur des sujets qui sembleraient insouciantes pour d'autres enfants (comme par exemple une dispute, une mauvaise note, le thème de la mort...). Être haut potentiel ne signifie donc pas avoir une précocité affective. Au contraire, leur différence de pensée peut être un facteur entraînant des difficultés sociales. En effet, la psychologue Jane Kroger définie en 2003 le terme de construction identitaire comme étant le lien entre le sentiment d'individualité et le sentiment de reconnaissance par autrui. Les EHP par leur différence, peuvent donc avoir du mal à se sentir

intégrer ou à leur place avec les autres enfants. Cette différence sociale peut être ressentie par ces élèves qui comprennent qu'ils ne sont pas « comme les autres » et peuvent se sentir mis à l'écart. Le rôle de l'enseignant est alors d'aider ces élèves à développer un sentiment d'estime et de confiance de soi. L'enseignant doit les aider à se nourrir de cette particularité et en être fière.

La force de ces élèves est d'être très souvent dotés d'une grande intuition, une grande lucidité et curiosité (Winebrenner, 1992). Ces traits peuvent être un atout dans une classe s'ils sont exploités. Les difficultés rencontrées par les enseignants peuvent être dû à un problème de gestion de classe (difficulté à canaliser l'élève), ou un problème pédagogique (méthode de travail qui ne convient pas aux EHP et qui entraînent un désintérêt pour le sujet travaillé).

Pour finir, bien qu'il existe plusieurs méthodes pour déterminer si un élève est à haut potentiel ou non, il faut qu'il puisse se faire diagnostiquer. Pour cela, la famille et/ou le système éducatif doit repérer des signes ou des caractéristiques précis (Cf : Annexe 2). Or, encore peu d'élèves se font diagnostiquer. Ils représentent pourtant environ 2,3% des individus, soit environ 1 ou deux élèves par classe (Eduscol,2022).

D. Réponses institutionnelles :

Dans un second temps, nous allons voir les différentes méthodes utilisées pour repérer précocement un élève à haut potentiel. Nous verrons également les instructions officielles concernant ces élèves. Tout d'abord, prendre en compte les besoins éducatifs particuliers des élèves est un des enjeux majeurs de l'éducation nationale. Depuis les lois sur l'inclusion scolaire en 2005, l'enjeu prioritaire de l'école est de pouvoir s'adapter aux élèves différents et en situation de handicap, en proposant un diagnostic plus rapide et une pédagogie adaptée. Les articles L 321-4 ET L 332-4 du code de l'éducation font référence aux aménagements à mettre en place pour les enfants à haut potentiel :

« Des aménagements appropriés sont prévus au profit des élèves intellectuellement précoces ou manifestant des aptitudes particulières, afin de leur permettre de développer pleinement

leurs potentialités. ». (Code de l'éducation, partie législative, chapitre unique « l'enseignement du premier degré », 2022)

Les enjeux pour les enseignants sont de réussir à adapter les méthodes pédagogiques utilisées pour répondre aux besoins spécifiques des élèves EHP. Pour cela, l'éducation nationale ne prévoit pas de formation pour les enseignants, mais met à disposition un vade-mecum (disponible sur le site de l'éducation nationale). Ce vade-mecum regroupe les informations nécessaires pour pouvoir comprendre ce qu'est un élève à haut potentiel, les différents acteurs qui peuvent intervenir pendant son cursus scolaire, et des grilles d'observations reprenant des critères généraux observables (source eduscol,²).

L'éducation nationale met également à disposition plusieurs acteurs qui peuvent intervenir à différents moments dans le cursus scolaire de l'élève. Après avoir fait part de suspicion de haut potentiel chez un élève au chef d'établissement, à l'équipe pédagogique, et avec accord de la famille, l'enseignant peut demander à faire appel à un psychologue de l'éducation nationale. Ce psychologue peut faire passer des tests psychométriques afin de savoir si l'enfant est bien à haut potentiel. Le référent académique sert d'interlocuteur entre la famille et l'équipe pédagogique. Il aide à la prise en charge de l'élève à haut potentiel en réalisant un plan de formation spécifique si besoin. Le RASED (réseau d'aides spécialisées aux élèves en difficulté) est une organisation composée d'enseignants spécialisés qui permet d'obtenir une aide complémentaire et ainsi proposer de nouvelles façons de pallier d'éventuelles difficultés d'apprentissages d'un élève à haut potentiel en difficultés scolaires. Le médecin de l'éducation nationale peut valider de nouvelles adaptations possibles à mettre en place. Il peut également diagnostiquer d'autres troubles (dyslexie, TDC...) et mettre en place un nouveau plan d'accompagnement.

Des adaptations pédagogiques sont donc ensuite mises en place. Le PPRE (programme personnalisé de réussite éducative) est un document qui regroupe les adaptations pédagogiques faites pour l'élève, les modalités d'évaluation, l'objectif de celles-ci et les modalités de travail mis en place par l'enseignant dans la classe. Le PAP (plan d'accompagnement personnalisé) est également un document qui présente les adaptations scolaires. Ce document passe de cycle en cycle pour qu'il puisse y avoir un suivi de l'élève dans le temps tout au long de la scolarité.

² <https://eduscol.education.fr/document/1083/download?attachment>

Il regroupe les aménagements réalisés, et est réactualisé tous les ans. Ces documents sont créés avec l'accord de la famille, de l'équipe pédagogique et de l'éducation nationale.

E. Les fonctionnements possibles et adaptations pédagogiques.

Dans un dernier temps, nous allons voir les fonctionnements et adaptations pédagogiques possibles et recommandés pour le travail scolaire des élèves à haut potentiel. L'objectif premier est de donner du sens aux apprentissages, car cela permet aux élèves d'avoir un but à atteindre et de travailler en comprenant les enjeux. On regroupe deux catégories principales d'adaptations : l'accélération et l'enrichissement.

E.1 : Les fonctionnements

Les programmes d'accélération consistent à condenser les programmes scolaires pour que les élèves à haut potentiel puissent finir leur cursus scolaire plus rapidement. Cette méthode pédagogique prend en compte le fait que ces enfants ont tendance à avoir un rythme d'apprentissage plus rapide que la moyenne. Tout d'abord, un programme d'accélération qui n'est plus systématiquement utilisé pour les élèves qui sont en avance sur le programme, est, le **saut de classe**. Il convient le mieux aux élèves avec un profil homogène et brillants. En effet, il était utilisé plus facilement dans les années 60 en France car il permet d'éviter l'ennui en classe et le décrochage scolaire (Lautrey, 2004). Néanmoins, il est moins pratiqué aujourd'hui car il y a parfois des conséquences, non pas forcément sur les apprentissages des élèves, mais plutôt sur leur estime de soi et leurs relations sociales. Les élèves à haut potentiel peuvent certes avoir une avance scolaire due à leurs capacités, mais pas forcément une avance sociale (Lautrey, 2004). L'adaptation dans une classe avec des enfants plus âgées peut quelquefois être une source d'angoisse et provoquer une baisse de l'estime de soi (Lautrey, 2004). Cette forme de programme d'accélération n'est donc plus la méthode systématique envisagée pour les élèves à haut potentiel. Une autre forme de programme d'accélération consiste à condenser un programme scolaire pour qu'il dure moins de temps. Les résultats des études réalisées avec des enfants à haut potentiel montrent que les groupes tests, qui ont eu des programmes condensés, ont des meilleurs résultats que les groupes témoins, qui sont restés dans un programme scolaire classique (Lautrey, 2004). Mais c'est en réalité parce que les bilans de connaissances sont réalisés juste après l'étude. Cela signifie que les enfants de l'étude test ont eu une année de

programme en plus, que les groupes témoins. Les résultats montrent donc forcément une avancée. Le bilan refait un an après avec les groupes témoins montre qu'il n'y a pas d'effet significatif. Cela signifie donc que le programme d'accélération permet aux élèves à haut potentiel d'aller plus vite, mais pas d'avoir plus de connaissances sur le long terme que des élèves à haut potentiel qui n'ont pas fait ce programme. Le niveau de performance scolaire est le même pour tous les élèves à haut potentiel lorsqu'ils sont au même stade du cursus et programme scolaire.

Les programmes d'enrichissement consistent à donner des activités en plus aux élèves à haut potentiel pour les intéresser à des matières moins scolaires et éviter qu'ils ne s'ennuient en classe. Ce programme permet aux élèves de rester dans leur classe. Il peut se définir en trois catégories. L'enrichissement de type 1 consiste à enrichir les compétences des EHP en leur faisant découvrir de nouveaux domaines de connaissances. Le type 1 se focalise plus sur la découverte de domaines en allant directement sur le terrain. L'enrichissement de type 2 consiste à développer et enrichir des compétences à l'aide d'activités qui sortent un peu plus du cadre scolaire. Les élèves peuvent par exemple développer leur esprit critique, faire des activités créatives ou encore travailler sur des projets d'écriture. L'enrichissement de type 3 consiste à encourager l'autonomie des élèves en leur proposant des projets à développer du début à la fin. L'enrichissement est à ce jour le dispositif pédagogique le plus utilisé et qui semble le mieux correspondre aux élèves à haut potentiel (Lautrey, 2004). En effet, il permet d'enrichir les connaissances et compétences de ces élèves, sans pour autant marquer un écart avec les autres élèves de la classe. Néanmoins, peu d'études sont menées sur le sujet des adaptations pédagogiques et sur l'inclusion des EHP (et surtout peu d'études françaises). Les systèmes scolaires ne sont pas les mêmes dans tous les pays ce qui peut remettre en question les résultats des études étrangères concernant les différents programmes d'adaptation, puisqu'ils dépendent d'un système qui n'est pas forcément comme le nôtre. Enfin, les études connues sur le sujet sont assez récentes et les résultats doivent être mis à jour sur les effets à long terme après dix ou quinze ans pour avoir du recul sur les données. De plus, certaines conditions peuvent rendre l'organisation des études difficiles. Il faut par exemple que les élèves soient tous à haut potentiel homogène ou hétérogène, et soient du même âge. La diversité des profils du haut potentiel peut rendre les résultats difficiles à analyser, ou concerner seulement un type de profils précis. Des problèmes éthiques peuvent être aussi à l'origine de ce faible nombre d'études. Il faudrait un groupe témoin et un groupe test pour analyser les résultats. Mais cela signifie qu'un groupe

témoin recevrait une formation scolaire classique, et ainsi risquer de créer des échecs ou des difficultés scolaires si cela ne leur convenait pas. Les chercheurs seraient donc contraints de laisser des élèves dans une formation qui pourrait ne pas leur convenir et qui pourrait même être source d'ennui et d'angoisse pour eux.

E.2 Les adaptations pédagogiques

Tout d'abord, il est important de rappeler que des adaptations pédagogiques sont nécessaires pour les élèves à haut potentiel car des difficultés scolaires peuvent se manifester malgré leurs fortes capacités intellectuelles. En effet, comme le rappelle la fondation Centre Suisse de pédagogie spécialisée³, les EHP peuvent ressentir un décalage à l'école sur plusieurs niveaux : le rythme d'apprentissage scolaire, les méthodes d'apprentissages, le besoin d'attention et de reconnaissance, le sentiment d'ennui, de décalage avec les autres enfants...(HPI à l'école régulière, Page 7-8, 2021)

Des rituels avec l'enfant à haut potentiel peuvent l'aider à canaliser ses pensées, contrôler ses angoisses éventuelles et se concentrer. L'enseignant peut par exemple installer un coin zen où l'enfant peut aller lorsqu'il a besoin d'un temps au calme.

La motivation est également un facteur à travailler avec l'enfant à haut potentiel. D'après les recherches de Richard Ryan et Edward Deci en 1985, puis en 2000, il existe plusieurs formes de motivation. On retrouve notamment deux grandes catégories de motivation : la motivation intrinsèque, c'est-à-dire la pratique d'une activité pour l'intérêt et le plaisir qu'elle présente en elle-même, et la motivation extrinsèque, c'est-à-dire la pratique d'une activité réalisée sous une contrainte (récompense ou punition par exemple). Cela signifie donc que plus la motivation sera intrinsèque, c'est-à-dire non rythmée par l'idée d'une récompense extérieure, et plus l'enfant trouvera du plaisir à travailler. Cette motivation est d'autant plus importante pour les élèves à haut potentiel qui expriment un fort besoin de compréhension (Guilford, 1967). En effet, les EHP doivent se sentir concernés et investis dans le travail qu'ils réalisent. L'enseignant peut alors développer cette motivation en engageant les élèves à haut potentiel dans leurs apprentissages et en trouvant du sens aux activités proposées. Ils doivent être acteurs de leurs

³ file:///Users/mathildegerville-reache/Pictures/Fiche-haut-potentiel-intellectuel%20(1).pdf

apprentissages et avoir assez de défis pour ne pas qu'ils s'ennuient (et en cela trouver des sujets qui les intéressent). Les enseignants peuvent également proposer du tutorat, en impliquant les EHP dans l'apprentissage des autres élèves, et ainsi favoriser l'intégration en classe et favoriser le sentiment d'appartenance à un groupe. D'après les recherches de Deci et Ryan, la motivation intrinsèque doit répondre à trois besoins fondamentaux : le besoin d'autonomie (être à l'origine de ses choix et comportements), le besoin de compétence (se sentir efficace dans son travail et dans ses interactions avec les autres) et enfin le besoin d'affiliation (se sentir inclus dans un groupe). Les élèves EHP ayant un fonctionnement différent des autres élèves, il est donc primordial pour les enseignants de différencier les apprentissages pour pouvoir répondre à ces trois besoins, et ainsi favoriser la réussite scolaire. (Burger, 2010).

III. Problématiques et hypothèses :

Cette première partie théorique nous a permis de faire un bilan des connaissances retenues à ce jour dans les revues de littérature. La complexité cognitive, sociale et relationnelle et les différents profils d'élèves, nous permettent de nous rendre compte qu'il peut être compliqué parfois d'avoir un élève à haut potentiel dans une classe. En effet, cela demande un effort de différenciation et donc de prendre du temps pour adapter les apprentissages. Cela demande également une bonne connaissance des besoins de ces élèves.

Lors de mes stages, j'ai pu constater que des enseignants avaient souvent des conceptions stéréotypées des EHP. Ce constat est encore peu étudié dans les recherches scientifiques en France et dans le monde. Pourtant, l'idée qu'une partie des élèves à haut potentiel rencontre des difficultés scolaires (Terrassier, 1999) est de plus en plus acceptée dans le milieu de l'enseignement. Néanmoins, quelle que soit l'appellation donnée à ses élèves, haut potentiel, surdoué ou encore précoce, l'idée de réussite et de facilité à l'école reste encore dominante. Mais nous pouvons faire un constat très simple, si tous les EHP étaient en réussite scolaire, il n'y aurait pas besoin d'adaptation pédagogique. Nous avons pu voir que différents acteurs (RASED, psychologue...etc) peuvent intervenir pour aider les enseignants, et que des adaptations peuvent être mises en place dans les classes pour faciliter le travail de différenciation. Cependant, pour pouvoir adapter leur pédagogie ou demander de l'aide, les

enseignants doivent avoir une bonne connaissance des besoins de ces élèves, de leur caractéristiques et spécificités.

Ce constat converge vers les questionnements suivants :

Les enseignants ont-ils une bonne connaissance des caractéristiques et spécificités des élèves à haut potentiel ?

Des représentations erronées ou stéréotypées des hauts potentiels sont-elles un frein dans la mise en œuvre des adaptations pédagogiques ?

Afin d'apporter des éléments de réponses à ces questions, j'ai choisi de proposer un questionnaire aux enseignants. Celui-ci cherchera à mesurer le taux de connaissances des besoins et caractéristiques des élèves à haut potentiel, ainsi que les dispositifs pédagogiques préconisées et mis en place dans les classes.

Avant les résultats de questionnaire, l'hypothèse générale retenue est que les représentations stéréotypées et les faibles connaissances des caractéristiques et besoins des EHP empêcheraient une bonne adaptation pédagogique en classe.

Cette hypothèse me conduit donc à deux prédictions qui seront vérifiées à l'aide des résultats du questionnaire.

La première prédiction consiste à penser que les enseignants ayant une bonne connaissance des caractéristiques et besoins des élèves à haut potentiel auraient des représentations moins stéréotypées.

La seconde prédiction consiste à penser que l'on devrait trouver une corrélation inverse entre le score de représentations stéréotypées et le score de pratiques adaptées (en accord avec les recommandations de bonnes pratiques).

IV. Méthodologie :

A. Construction du questionnaire et choix de la population étudiée :

Pour répondre à ces questionnements, un questionnaire est donc proposé aux enseignants. Celui-ci est mis à disposition de tous les enseignants (du premier ou second degré, avec beaucoup d'ancienneté ou non..etc.). Les répondants sont informés que ce questionnaire est anonyme et disponible en ligne, (afin de le rendre plus accessible et rapide à remplir que sous format papier). Cette pluralité de profils est un critère d'objectivité pour l'analyse des résultats.

Ce questionnaire est composé de quatre parties . Elles ne sont cependant pas nommées dans le questionnaire pour ne pas influencer d'éventuelles réponses.

La première partie porte sur les informations personnelles de l'enseignant en lien avec sa pratique de classe. Elle est composée de six questions : quatre réponses à choix multiples et deux questions ouvertes. Cette partie a pour objectif de caractériser le répondant afin de connaître son statut enseignant (fonctionnaire stagiaire, contractuel...), son niveau de classe, son niveau d'ancienneté, la zone géographique d'enseignement et enfin si des élèves HP ont été diagnostiqués dans la classe. Cette partie peut permettre d'établir un lien entre les données personnelles et les réponses des autres parties du questionnaire. Cette partie peut aussi éventuellement permettre de catégoriser les profils d'enseignant et faire un lien avec les résultats obtenus dans les autres parties.

La deuxième et troisième partie sont constituées de deux questionnaires à choix multiples de quatorze questions, ainsi que de dix questions ouvertes. Dans les questionnaires à choix multiples, des conceptions stéréotypées éventuelles sur les EHP sont proposées aux enseignants. Les questions sont construites de l'idée stéréotypée qui semble la plus inepte, à celle qui peut poser le plus de réflexion. Les participants doivent alors se positionner en répondant par :

. **Tout à fait d'accord**

. **D'accord**

. Pas d'accord

. Pas du tout d'accord

La case « neutre » est volontairement enlevée pour obliger les répondants à prendre position.

Les questions ouvertes permettent d'interroger les enseignants sur leurs connaissances des caractéristiques des élèves haut potentiel, ainsi que sur leurs pratiques différenciées.

Enfin, une dernière partie des questions porte sur le bien-être enseignant. Ces questions ont pour objectif d'évaluer le sentiment (positif ou négatif) des enseignants concernant les élèves EHP. Ils peuvent donc exprimer à l'aide de questions ouvertes leurs ressentis autour du soutien ou des aides proposés dans l'enseignement aujourd'hui.

B. Variables dépendantes et indépendantes :

Cette partie vise à évaluer les éléments et phénomènes qui peuvent faire varier les résultats du questionnaire. On retrouve deux principales variables, les variables indépendantes, c'est-à-dire ce que le chercheur va manipuler, et les variables dépendantes, c'est-à-dire ce qui est mesuré.

Pour pouvoir vérifier notre hypothèse générale de recherche : « les représentations stéréotypées et le manque de connaissances des enseignants sur les EHP empêcheraient une bonne adaptation pédagogique en classe », il est impératif de pouvoir contrôler certaines variables. Une première variable contrôlée est le choix des sujets. En effet, les participants ont tous été choisis en fonction de leur profession. Ils sont tous enseignants ou en alternance sur poste et/ou en formation. Dans un second temps, le niveau d'ancienneté et d'expérience dans l'enseignement est un facteur contrôlé qui peut éventuellement permettre de faire un lien avec les résultats des scores obtenus.

Lors de la construction du questionnaire, l'utilisation de différentes formes de questions (ouvertes et fermées) sont mis en place afin d'avoir plusieurs mesures complémentaires, et ainsi augmenter la fiabilité de la recherche. Enfin, le choix de l'ordre des questions à choix multiple a été établie en commençant par le stéréotype qui semble le plus inepte, pour aller vers des stéréotypes qui forcent les enseignants à s'interroger sur leur connaissances et représentations des élèves à haut potentiel.

La première prédiction de recherche consiste à dire que les enseignants ayant une bonne connaissance des besoins et caractéristiques des élèves à haut potentiel auraient des représentations moins stéréotypées. Cette hypothèse nous conduit à considérer le degré de connaissance en tant que variable indépendante. Nous cherchons ainsi à mesurer le degré de représentations stéréotypées, soit la variable dépendante.

La seconde prédiction consiste à supposer que l'on devrait trouver une corrélation inverse entre le score de représentations stéréotypées et le score de pratiques adaptées (en accord avec les recommandations de bonnes pratiques). Cette hypothèse nous conduit à considérer le degré de représentations stéréotypées en tant que variable indépendante. Nous cherchons ainsi à mesurer le score de différenciation, soit la variable dépendante.

Enfin, les indicateurs nous permettant d'analyser et interpréter ces variables sont les trois regroupements de réponses (qui donne lieu à un score) : pratiques adaptées, connaissances sur les caractéristiques des EHP et représentations stéréotypées.

C. Constructions des scores de données :

Pour pouvoir analyser les réponses des enseignants et répondre aux prédictions et hypothèses de recherche, trois scores de données sont mis en place.

C.1 Score de connaissances :

Ce score est établi à partir du total de bonnes réponses aux réponses 7, 8K et 8J, 9, 10, 11, 13.

La question 7 : *« Selon vous, quel dispositif pédagogique semble convenir aux élèves haut potentiel ? Les élèves avaient-ils besoin d'adaptation pédagogique ? »*

1 point est donné s'il y a des dispositifs pédagogiques pertinents.

0 point est donné s'il n'y a pas de réponse.

Les questions 8J et 8k sont présentes dans la partie QCM :

Q8.K .Les élèves HP pensent différemment des autres élèves.

Q8.J : Les élèves HP sont plus intelligents que les autres élèves

Les réponses Tout à fait d'accord et D'accord donnent lieu à un point,

Les réponses pas d'accord et pas du tout d'accord ne donne pas de point.

La question 9 : *« Selon vous, qui est en capacité de diagnostiquer un élève haut potentiel ? »*

1 point si le nom du professionnel en charge du diagnostic est donné.

La question 10 : *« Selon vous, à partir de quel QI un élève est considéré comme haut potentiel ? »*

1 point est donné pour la bonne réponse.(130)

La question 11 : *Selon vous, le terme haut potentiel prend il en compte uniquement la différence intellectuelle de ces élèves ? Si non, quelles autres différences sont caractéristiques de ces élèves ?*

1 point si la première réponse est Non.

1 point s'il y a des caractéristiques pertinentes et non stéréotypées pour la deuxième question.

La question 13 : *Connaissez-vous des adaptations pédagogiques préconisées pour la différenciation des élèves à haut potentiels ?*

1 point s'il y a des adaptations pertinentes.

0 point si la réponse est non ou s'il n'y a pas de réponse.

Un maximum de 1 point est donc accordé pour chaque question. Le score maximum est donc de 8 points de connaissances.

C.2 Score de stéréotypes :

Ce score est établi à partir du total de réponses incorrectes aux questions 8.

A,B,C,D,E,F,G,H,I et 12.A du QCM, soit dix questions en tout. Il permet de mettre en évidence le nombre de réponses stéréotypées des enseignants répondant au questionnaire. Un résultat élevé correspond donc à un nombre important de conceptions stéréotypées.

1 point est donné lorsque la réponse est d'accord et tout à fait d'accord

0 point est donné pour les réponses pas d'accord et pas du tout d'accord.

Il peut y avoir maximum de un point par question, soit un total noté sur 10.

C.3 Score de différenciation :

Ce score est établi à partir du total de bonnes réponses aux questions : 7, 13 et 15, ainsi que les deux questions restantes du second QCM : 12.B et C.

La question 7 : *Selon vous, quel dispositif pédagogique semble convenir aux élèves haut potentiel ? Les élèves avaient-ils besoin d'adaptation pédagogique ?*

1 point est donné s'il y a des dispositifs pédagogiques pertinents.

0 point est donné s'il n'y a pas de réponse.

La question 13 : *Connaissez-vous des adaptations pédagogiques préconisées pour la différenciation des élèves haut potentiels ?*

1 point s'il y a des adaptations pertinentes.

0 point si la réponse est non ou s'il n'y a pas de réponse.

La question 15 : *Connaissez-vous des adaptations pédagogiques préconisées pour la différenciation des élèves haut potentiels ?*

1 point s'il y a une ou des réponses pertinentes.

0 point si la réponse est non ou s'il n'y a pas de réponse.

Les questions 12. B et C donnent lieu à 1 point chacune pour les réponses Tout à fait d'accord ou d'accord.

Les réponses pas d'accord et pas du tout d'accord ne donne pas de point.

Ce score est donc composé de 5 questions, avec un maximum de 1 point par question, soit un score maximal de 5 points.

V. Résultats du questionnaire :

1. Caractérisation de l'échantillon de participation.

Le questionnaire de recherche a été rempli et envoyé par 22 enseignants sur la plateforme Google form⁴. Afin d'analyser les résultats, j'ai choisi de travailler à l'aide d'Excel pour pouvoir regrouper les données dans des tableaux croisés dynamiques, ainsi que des graphiques.

A. Répartition des enseignants selon leur degré de professionnalité et lieu de travail :

A.1 Répartition des enseignants selon leur degré de professionnalité :

| | Professeur stagiaire : | Contractuel : | Alternant : | Professeur des écoles : | Total |
|------------------------------------|------------------------|---------------|-------------|-------------------------|-------|
| Classe en élémentaire : | 1 | 1 | 3 | 5 | 10 |
| Classe en maternelle : | 5 | 0 | 4 | 1 | 10 |
| Classe en maternelle et primaire : | | | | 2 | 2 |
| Effectif total : | 6 | 1 | 7 | 8 | 22 |

Tableau 1 : Répartition des enseignants suivant leur statut dans l'enseignement.

A l'aide du tableau 1, nous pouvons voir que toutes les catégories d'enseignant sont représentées. De plus, bien qu'il n'y ait qu'un seul enseignant contractuel, pour les autres catégories, le nombre de réponses est plus ou moins équivalent, avec 6 enseignants professeur stagiaire, 7 en alternance et 8 professeurs des écoles.

Nous pouvons voir également que le niveau de classe des enseignants qui ont répondu au test

⁴ https://docs.google.com/forms/d/1f9OzU8rjivq3-qr_7tsuxXPcA67VbtJzgw_zWTJSmgE/edit#question=446367024&field=1660892634

est équivalent puisque 10 d'entre eux travaillent en élémentaire et 10 autres travaillent en maternelle. Seul deux enseignants ont précisé qu'ils travaillent ou ont travaillé dans les deux niveaux.

| <i>I. Vous êtes:</i> | Ce1 | Ce1/ce2 | CE2 | CM1 | CM2 | CP | Cp-ce1 | TOTAL |
|-----------------------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|-----------|
| Alternant | | | 1 | | | 1 | 1 | 3 |
| Contractuel | 1 | | | | | | | 1 |
| Professeur des écoles | 1 | | | 2 | 1 | 1 | | 5 |
| Professeur stagiaire | | | 1 | | | | | 1 |
| Total général | 0 | 2 | 1 | 1 | 2 | 1 | 2 | 10 |

Tableau2 : Répartition des enseignants suivant leur statut et leur classe, en élémentaire.

| <i>I. Vous êtes:</i> | GS | MS | MS/GS | PS | PS/MS | TPS/PS | TPS/PS/MS | TOTAL : |
|-----------------------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|-----------|-----------|
| Alternant | 1 | | | 1 | 1 | | 1 | 4 |
| Contractuel | | | | | | | | 0 |
| Professeur des écoles | | | 2 | | | | | 2 |
| Professeur stagiaire | | 1 | | | 1 | 2 | | 4 |
| Total général | 1 | 1 | 2 | 1 | 2 | 2 | 1 | 10 |

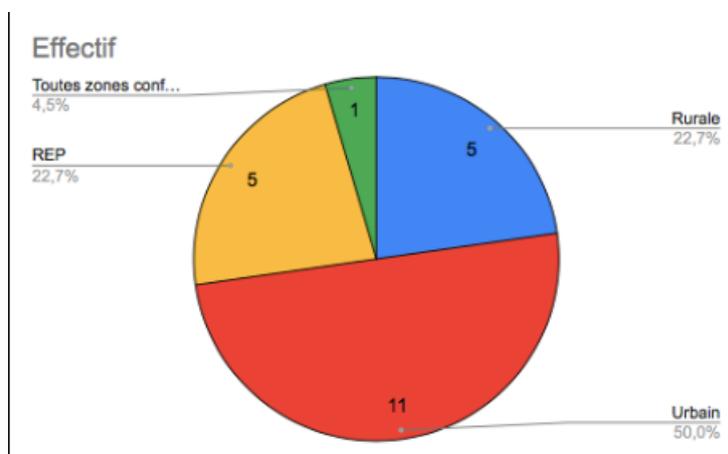
Tableau 3 : Répartition des enseignants suivant leur statut et leur classe, en maternelle.

| <i>I. Vous êtes:</i> | PS/CE1/CE2 | Toutes : | TOTAL : |
|-----------------------|------------|----------|----------|
| Alternant | | | 0 |
| Contractuel | | | 0 |
| Professeur des écoles | 1 | 1 | 2 |
| Professeur stagiaire | | | 0 |
| Total général | 1 | 1 | 2 |

Tableau 4 : Répartition des enseignants suivant leur statut et leur classe, dans trois classes ou plus.

Les tableaux 2, 3 et 4 nous montrent que chaque niveau de classe est représenté pour la maternelle et l'élémentaire, avec au moins 1 enseignant dans chaque niveau (et un maximum de 2). Ces données sont essentielles puisqu'elles permettent d'analyser les résultats des questions en considérant que toutes les catégories d'enseignants sont représentées, et ainsi pouvoir être généralisables. Les résultats sont donc représentatifs de tous les enseignants.

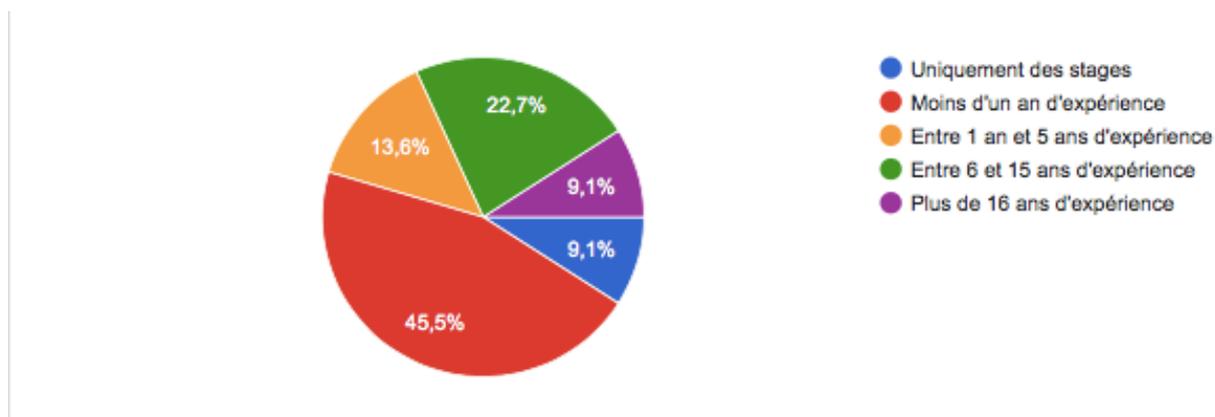
A.2 Représentation des enseignants selon leur lieu d'activité :



Graphique 1 : Répartition des enseignants selon leur lieu d'activité :

A l'aide du graphique 1, nous pouvons voir que la moitié des enseignants exerce en milieu urbain. Le même nombre d'enseignants exerce en milieu rurale et en zone prioritaire, et seul un répondant exerce dans toutes les zones.

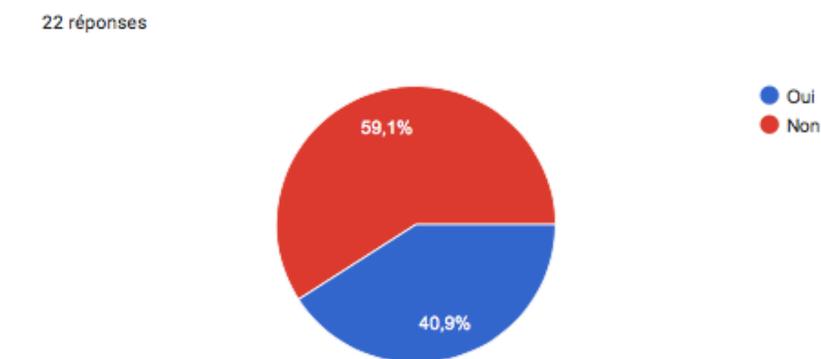
B. Répartition des enseignants selon leur niveau d'ancienneté



Graphique 2 : Répartition des enseignants selon leur niveau d'ancienneté.

A l'aide du graphique 2, nous pouvons voir que la majorité des répondants ont moins d'un an d'expérience, ce qui correspond à 10 réponses. Nous pouvons également noter que 5 enseignants ont entre 6 et 15 ans d'expérience, 3 enseignants ont entre 1 et 5 ans d'expérience, 2 enseignants ont plus de 16 ans d'expérience et 2 enseignants ont fait uniquement des stages. Ce graphique permet de montrer que la majorité des répondants est en début de carrière et n'a que peu d'expérience sur le terrain.

C. Répartition des enseignants selon la présence d'EHP dans la classe.



Graphique 3 : répartition des participants suivant la présence d'EHP dans leur classe

Le graphique 3 nous montre qu'une majorité d'enseignants n'ont pas eu d'élèves à haut potentiel diagnostiqué dans leur classe. Cela peut s'expliquer par une majorité d'enseignant

en début de carrière. Pour confirmer cette hypothèse, j'ai donc décidé de réaliser un tableau croisé afin de faire un lien potentiel entre le statut de l'enseignant et la présence d'EHP dans les classes.

| <i>Avez-vous des EHP dans votre classe ?</i> | Non | Oui | Total général |
|--|-----------|----------|---------------|
| Vous êtes : | | | 0 |
| Alternant | 5 | 2 | 7 |
| Contractuel | 1 | | 1 |
| Professeur des écoles | 2 | 6 | 8 |
| Professeur stagiaire | 5 | 1 | 6 |
| Total général | 13 | 9 | 22 |

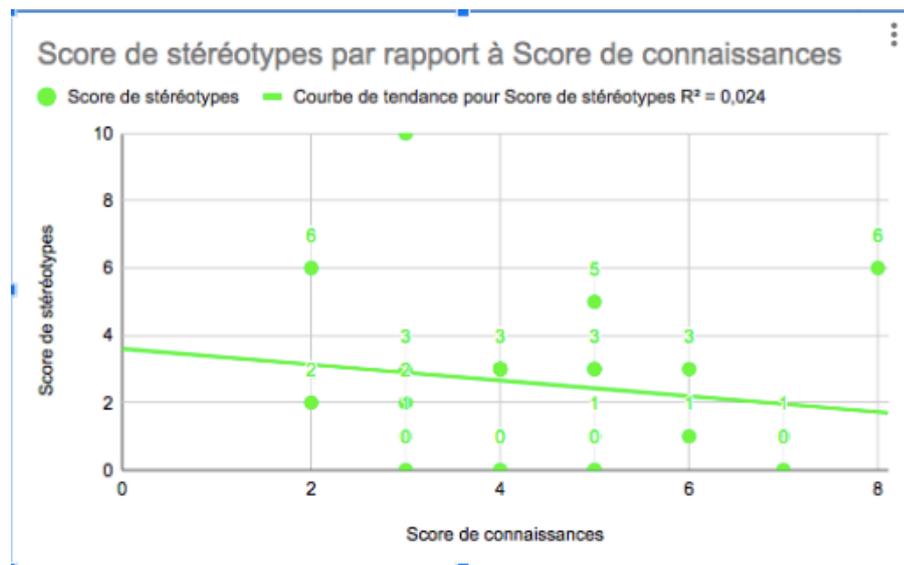
Tableau 5 : Répartition des enseignants selon leur statut et la présence d'élève EHP dans la classe.

Le tableau 5 nous permet de faire un lien entre le nombre d'élève HP dans la classe et le statut de l'enseignant. En effet, nous pouvons constater qu'une majorité (6 réponses) de « Oui » est présente pour les enseignants qui sont déjà professeur des écoles. Parmi ces 6 réponses, 4 des enseignants ont entre 6 et 15 ans d'expérience, et 2 ont plus de 16 ans d'expérience. On peut également noter qu'une majorité de « non » provient des enseignants alternant et stagiaire avec 5 « non » pour chaque catégorie.

2. Résultats relatifs à la première prédiction : les réponses stéréotypées correspondent-elles plutôt à un profil de faible connaissance du EHP ?

Pour pouvoir répondre à cette prédiction, nous devons faire un lien entre les résultats de représentations stéréotypées et de connaissances, à partir des résultats des scores trouvés. Nous cherchons donc à montrer que plus le score de réponses stéréotypées est élevé, plus le score de connaissances est bas. En outre, nous cherchons à trouver une corrélation inverse entre ces deux scores. Pour cela, j'ai choisi de réaliser des graphiques en nuage de points incluant une courbe de tendance et la corrélation entre les données, noté r^2 .

2.a Corrélation des scores de réponses stéréotypées et du score de connaissances.



Graphique 4 : Représentation de la corrélation entre le score de représentations stéréotypées et le score de connaissances

Pour pouvoir affirmer que les enseignants ayant un score de réponses stéréotypées ont une tendance à avoir une faible connaissance des élèves HP, la corrélation entre ces scores devraient se rapprocher de $r^2=-1$. D'après le graphique 4, nous pouvons constater que $r^2= 0,024$. Cela signifie qu'il n'y a pratiquement pas de corrélation entre le score de stéréotypes et le score de connaissances. En effet, il y a par exemple 5 enseignants qui ont eu un score de 3 sur 8 en connaissances. Leur résultat au score de stéréotype est néanmoins très différent avec un 0, 1, 2, 3, 10. Pour pouvoir compléter cette analyse, j'ai choisi de faire un tableau croisé dynamique regroupant le score de connaissances et de représentations stéréotypées.

| <i>Valeurs : nombre de Participants</i> | <i>Score de stéréotypes</i> | | | | | | | |
|---|-----------------------------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|---------------|
| <i>Score de connaissances</i> | 0 | 1 | 2 | 3 | 5 | 6 | 10 | Total général |
| 2 | | | 1 | | | 1 | | 2 |
| 3 | 1 | 1 | 1 | 1 | | | 1 | 5 |
| 4 | 1 | | | 3 | | | | 4 |
| 5 | 2 | 1 | | 2 | 1 | | | 6 |
| 6 | | 1 | | 1 | | | | 2 |
| 7 | 1 | 1 | | | | | | 2 |
| 8 | | | | | | 1 | | 1 |
| Total général | 5 | 4 | 2 | 7 | 1 | 2 | 1 | 22 |

Tableau 6 : représentation des enseignants en fonction de leur score de connaissances et de représentations stéréotypées.

Le tableau 6 nous permet de croiser les résultats trouvés au score de connaissances avec les résultats de représentations stéréotypées, en prenant le nombre de participants comme valeur. Nous pouvons voir tout d'abord qu'environ un tiers des notes de réponses stéréotypées est de 3/10, ce qui correspond à un faible score. De plus, 18 enseignants ont une note comprise entre 0 et 3, et seulement 4 enseignants ont un score de 5 ou plus. Les enseignants ayant participé au questionnaire n'ont donc pour la majorité pas ou peu de représentations stéréotypées sur les EHP. Les résultats au score de connaissances montrent une tendance plus homogène avec 11 enseignants ayant une note allant de 2 à 4, et 11 enseignants ayant une note pour les scores de 5 à 8. Ce tableau nous montre donc que d'après l'échantillon d'enseignants interrogé, il n'y a pas de lien entre les représentations stéréotypées et le degré de connaissances du sujet. Nous pouvons prendre l'exemple de l'enseignant qui a eu un score maximum de connaissance, c'est-à-dire 8, mais qui a le deuxième score le plus important, c'est-à-dire 6, en réponse stéréotypée.

2.b Analyse des résultats en prenant en compte le degré d'ancienneté des enseignants :

A partir de cette première analyse, il est intéressant de comparer les résultats obtenus dans ces deux scores en prenant en compte certaines caractéristiques des répondants. J'ai donc choisi de comparer les résultats obtenus selon le niveau d'ancienneté, et donc d'expérience des enseignants. D'après le graphique 5 (cf : en annexe), nous pouvons tout d'abord constater que

le nombre d'années d'enseignement n'est pas un indicateur notable pour le score de stéréotypes. En effet, 3 enseignants en début de carrière ont eu un score de 0 (ce qui signifie donc pas de représentations stéréotypées), contre 2 pour les enseignants de plus de 6 ans d'expérience. Nous pouvons toutefois noter que les scores de représentations stéréotypées les plus élevées (soit 6 et 10) sont données par des enseignants en début de carrière. D'après le graphique 6 (cf :annexe), nous pouvons constater que le même nombre (soit 1 enseignant) de répondant a eu un score de 7 alors que le degré d'ancienneté est de moins d'un an pour le premier, et entre 6 et 15 ans pour le second. mais aussi avec beaucoup d'ancienneté. Les enseignants qui ont entre moins d'un an et 5 ans d'expérience ont un score maximal de 5 (4 d'entre eux), et un score faible de 3 (4 d'entre eux également). Néanmoins, l'enseignant qui a le score maximal de 8 sur 8 est un enseignant avec moins d'un an d'expérience. Ces graphiques nous montrent donc qu'il n'y a pas, d'après ces résultats, de lien entre ancienneté et représentations stéréotypées et niveau de connaissances des EHP.

Pour conclure, notre première prédiction nous interrogeait sur le lien entre représentation stéréotypée et connaissance des caractéristiques des EHP. D'après les résultats des 22 questionnaires, nous pouvons affirmer qu'il n'y a pas de corrélation entre les représentations stéréotypées et les connaissances sur les élèves à haut potentiel.

2.C Analyse des résultats en prenant en compte la présence d'EHP dans la classe :

Dans un second temps, il est intéressant de comparer les scores obtenus pour les représentations stéréotypées et les connaissances, à la présence ou non d'un EHP dans la classe de l'enseignant.

D'après le graphique 7 (cf :annexe), nous pouvons constater que la majorité des enseignants ayant un score de stéréotypes compris entre 0 et 4 n'a pas d'EHP dans leur classe (avec 11 réponses), contre 7 enseignants qui ont des EHP dans leur classe. Les deux scores les plus élevés (soit 6 sur 10 et 10 sur 10) ont néanmoins été donnés par des enseignants qui n'ont pas d'élève à haut potentiel dans leur classe.

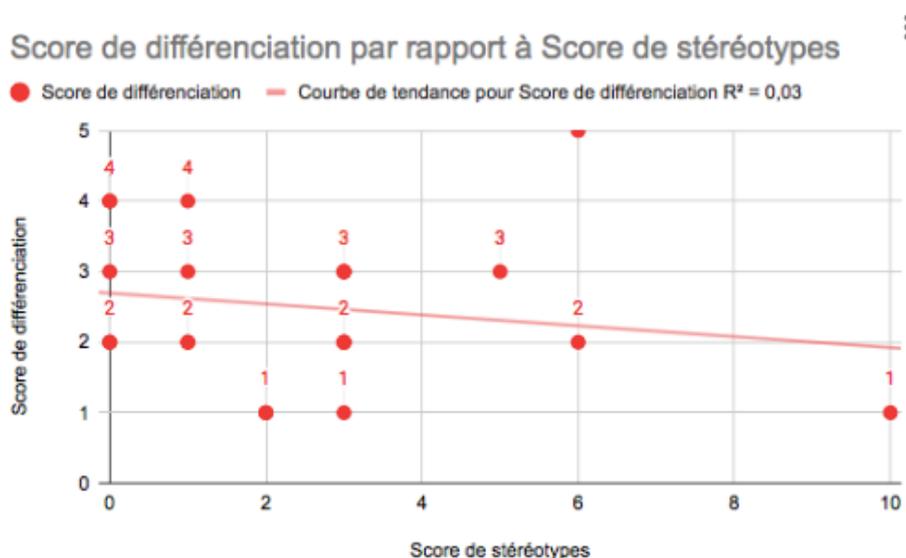
D'après le graphique 8 (cf : annexe), nous pouvons constater que le même nombre d'enseignants, soit 3 pour « oui » et 3 pour « non » ont obtenu un score de 5 sur 8 en connaissance. Il y a néanmoins un taux de score faible plus élevé pour les enseignants sans EHP dans leur classe avec 5 enseignants ayant un résultat en dessous de la moyenne, et 4 enseignants

ayant juste la moyenne (soit 4). Les scores les plus élevés sont donc présents chez les enseignants qui ont des EHP dans leur classe.

3. Résultats relatifs à la deuxième prédiction : le score de représentations stéréotypées et le score de pratiques adaptées (en accord avec les recommandations de bonnes pratiques) sont-ils inversement corrélés ?

3.A : Corrélation entre le score de différenciation et le score de représentations stéréotypées :

Pour pouvoir répondre à notre deuxième prédiction, nous devons analyser la corrélation entre les réponses stéréotypées et les pratiques pédagogiques adaptées. Pour cela, nous utilisons le graphique 8 et le tableau 7. Nous pouvons constater qu'il n'y a pas de corrélation, ni positif, ni négatif entre ces deux scores. En effet, pour pouvoir affirmer que les enseignants ayant un score de réponses stéréotypées ont une tendance à moins différencier leur pédagogie, la corrélation entre ces scores devraient se rapprocher de $r^2 = -1$. Cela signifie donc, d'après notre hypothèse, que plus le score de représentations stéréotypées est élevé, plus le score de différenciation devrait être bas.



Graphique 8 : Représentation de la corrélation entre le score de stéréotypes et le score de différenciation.

Néanmoins, d'après le graphique 8, nous pouvons constater que $r^2= 0,03$. Ce résultat signifie qu'il n'y a pratiquement pas de corrélation entre ces données. Par exemple deux enseignants avec un score de stéréotypes assez élevé, de 6 points, n'ont pas du tout les mêmes scores de différenciation, avec un deux et un cinq.

| COUNTA de Participants | Score de stéréotypes | | | | | | | |
|------------------------|----------------------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|---------------|
| | 0 | 1 | 2 | 3 | 5 | 6 | 10 | Total général |
| 1 | | | 2 | 1 | | | 1 | 4 |
| 2 | 2 | 2 | | 3 | | 1 | | 8 |
| 3 | 1 | 1 | | 3 | 1 | | | 6 |
| 4 | 2 | 1 | | | | | | 3 |
| 5 | | | | | | 1 | | 1 |
| Total général | 5 | 4 | 2 | 7 | 1 | 2 | 1 | 22 |

Tableau 7 : représentation des enseignants en fonction de leur score de différenciation et de représentations stéréotypées.

Le tableau 7 nous permet de croiser les résultats trouvés au score de différenciation avec les résultats de représentations stéréotypées, en prenant le nombre de participants comme valeur. Nous pouvons tout d'abord dire que 12 enseignants ont un score de 1 à 2 sur 5 en différenciation, contre 10 enseignants pour un score au-dessus de 2 sur 5. Ce tableau nous indique bien qu'il n'y a pas de corrélation entre le score de stéréotypes et le score de différenciation puisque pour les scores de stéréotypes faible, les scores de différenciation peuvent être soit élevés soit faibles. Par exemple, pour un score de 1 en stéréotype, nous nous attendions à un score élevé de différenciation (3 ou plus). Nous pouvons cependant constater que 2 enseignants ont eu 2 au score de différenciation (un résultat donc faible), 1 enseignant a eu 3 et un autre 4. De plus, seul un enseignant a eu un score maximal de 5 sur 5 en différenciation, mais à pourtant eu un score de 6 sur 10 en stéréotypes.

3.B Analyse des résultats en prenant le degré d'ancienneté des enseignants :

A partir de cette première analyse, il est intéressant de comparer les résultats obtenus dans ces deux scores en prenant en compte certaines caractéristiques des répondants. J'ai donc choisi de comparer les résultats obtenus selon le niveau d'ancienneté, et donc d'expérience des enseignants. D'après le graphique 9, nous pouvons constater que les scores sont assez dispersés

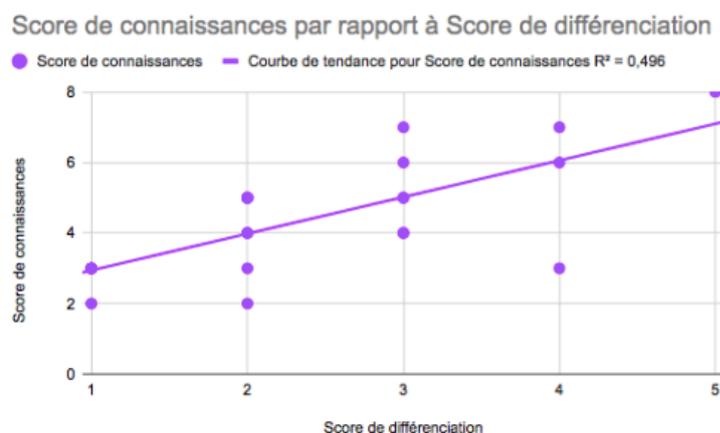
entre chaque catégorie d'enseignant, on retrouve en effet des scores faibles dans chaque niveau d'ancienneté. Les enseignants ayant plus de 16 ans d'expérience ont un score de 2 et de 3. Nous pouvons donc dire qu'il n'y a pas de lien entre l'expérience et le score de différenciation, à partir des résultats obtenus.

3.C Analyse des résultats en prenant en compte la présence d'EHP dans la classe :

Dans un second temps, il est intéressant de comparer les notes obtenues pour le score de différenciation, à la présence ou non d'un EHP dans la classe de l'enseignant. D'après le graphique 10 (Cf : annexe), nous pouvons constater que l'enseignant ayant eu 5 sur 5 a bien répondu « oui » à la présence d'EHP dans la classe. Néanmoins, le score de 4 est présent dans les deux catégories avec 2 enseignants qui n'ont pas d'EHP dans leur classe et 1 enseignant qui en a. Les scores faibles sont présents en plus grand nombre chez les enseignants sans élèves à haut potentiel avec 8 enseignants ayant un score de 1 et 2 sur 5. Ces scores sont néanmoins présents chez les enseignants ayant des EHP, avec 4 enseignants pour les scores de 1 et 2 sur 5. Nous pouvons donc dire que les faibles résultats sont plus présents chez les enseignants n'ayant pas d'EHP dans leur classe, ce qui s'explique par leur impossibilité à utiliser des pratiques pédagogiques adaptées pour des élèves qu'ils n'ont pas encore rencontré dans leur classe.

3.d corrélation entre le score de connaissances et le score de différenciation :

Pour finir, il semble intéressant de comparer les scores de connaissances et de différenciation, afin de voir si une corrélation positive existe entre un bon degré de connaissance et une pratique différenciée.



Graphique 11: Représentation de la corrélation entre le score de connaissance et le score de différenciation.

Nous pouvons voir à l'aide du graphique 11 qu'il y a une corrélation faible, mais néanmoins présente entre le score de connaissances et de différenciation. En effet, $r^2=0,5$. Ce résultat positif indique que plus le score de l'un est haut, plus le score de l'autre l'est aussi. La courbe de tendance nous montre une pente ascendante. Pour avoir une corrélation parfaite, nous aurions dû trouver $r^2=1$. A partir de ces résultats nous pouvons donc supposer qu'une tendance positive existe entre ces deux sujets.

Pour conclure, notre seconde prédiction nous interrogeait sur le lien entre représentations stéréotypées et score de pratiques différenciées. D'après les résultats des 22 questionnaires, nous pouvons affirmer qu'il n'y a pas de corrélation entre les représentations stéréotypées et les connaissances sur les élèves à haut potentiel. On retrouve néanmoins un début de corrélation entre le score de différenciation et le score de connaissances. Cette tendance positive ne pourra être confirmée que par une plus grande quantité de réponses au questionnaire.

4. Résultat du sentiment de soutien et d'aide chez les enseignants :

Enfin, une dernière partie des questions du questionnaire portait sur le ressenti des enseignants face à l'aide proposée par l'éducation nationale. Il était important dans le cadre de cette étude d'avoir un retour sur le sentiment d'efficacité, de compétence et de soutien pour la question d'élève à haut potentiel. En effet, nous pouvons supposer qu'un sentiment positif autour de l'expérience professionnelle donne lieu à de meilleures pratiques différenciées. Pour cela, j'ai analysé les réponses de 3 questions :

Question 14 : *Selon vous, les adaptations pédagogiques connues sont-elles facilement applicables en classe ?*

Question 16 : *Avez-vous remarqué des améliorations ?*

Question 18 : *Vous sentez vous assez aidé dans la gestion en classe d'un élève haut potentiel ?*

| | Les adaptations sont-elles facilement applicables en classe | Avez-vous vu des améliorations ? | Vous sentez vous assez aidé dans la gestion en classe d'un élève EHP? |
|----------------|---|----------------------------------|---|
| Réponses: | | | |
| OUI | 4 | 5 | 3 |
| NON | 11 | 5 | 9 |
| JE NE SAIS PAS | 5 | 0 | 0 |
| SANS REPONSE | 2 | 12 | 10 |
| TOTAL : | 22 | 22 | 22 |

Tableau 8 : Sentiment de soutien chez les enseignants.

D'après le tableau 8, nous pouvons constater qu'une majorité d'enseignants ont répondu « sans réponse » ou « je ne sais pas », cela peut s'expliquer par l'absence d'expérience auprès des élèves HP pour une majorité d'enseignants ayant répondu au questionnaire. Nous pouvons néanmoins observer une majorité de « non », avec 25 réponses, en comparaison au « Oui » avec 12 réponses. Ces questions étant ouvertes, les enseignants ont eu la possibilité de développer leurs réponses. Un enseignant a par exemple précisé qu'il se sentait assez aidé mais qu'il n'était pas assez informé sur les dispositifs pédagogiques à mettre en place en classe. Un autre enseignant a répondu qu'il manquait de reconnaissance dans son travail. Enfin, un enseignant a également ajouté qu'il manquait de formations spécifiques.

Pour conclure, nous pouvons donc dire que le sentiment général des enseignants qui ont eu des élèves à haut potentiel dans leur classe est assez négatif puisqu'il y a une tendance dans les réponses à ne pas percevoir assez d'aide et de soutien, ainsi qu'un manque de moyen et de formation à ce sujet.

VI. Discussion :

A. Rappel du sujet de recherche :

Ce mémoire de recherche s'intéressait au lien potentiel entre les représentations stéréotypées des enseignants à l'égard des élèves à haut potentiel, et leurs pratiques différenciées. Une première partie théorique nous a permis de relever les caractéristiques spécifiques des élèves à haut potentiel, des ressources proposées par l'éducation nationale ainsi que des adaptations pédagogiques possibles à mettre en place dans les classes. Cette première partie nous donc a conduit à un raisonnement : si les EHP ont un fonctionnement de pensée et des caractéristiques spécifiques, les pratiques différenciées dépendent-elles de la connaissance de celles-ci par les enseignants ? En outre, une mauvaise connaissance ou des connaissances erronées (et stéréotypées) sur les élèves à haut potentiel, sont-elles un frein à une mise en œuvre de pratiques différenciées efficace ? Ces questionnements nous mènent donc à une hypothèse de recherche générale :

Les représentations stéréotypées et le manque de connaissance des enseignants sur les EHP empêcheraient une bonne adaptation pédagogique en classe.

Pour tenter de confirmer cette hypothèse, un questionnaire de recherche a donc été distribué aux enseignants afin de mesurer leur taux de connaissances, de stéréotypes et de pratiques différenciées concernant les EHP. Lors de la distribution des questionnaires, les répondants n'ont pas été informés de l'hypothèse de recherche et le mot stéréotype n'apparaît pas, afin de ne pas influencer les réponses. Les enseignants avaient pour seule connaissance avant de répondre aux questions : le sujet de recherche : les élèves à haut potentiel.

B. Limites du questionnaire avant l'analyse des résultats

Avant les réponses des questionnaires, certaines limites avaient été envisagées. Tout d'abord, une trop faible quantité de réponses n'aurait pas permis d'analyser les résultats de données et les regrouper. De plus, il était envisageable que seul une catégorie d'enseignant réponde au questionnaire (professeur stagiaire, professeur avec une grande ancienneté...). Cette limite n'aurait également pas permis de tirer des conclusions pertinentes puisque celles-ci n'auraient concerné qu'une partie des enseignants.

C. Limites du questionnaire après analyse des résultats

Après avoir récupéré l'ensemble des questionnaires, nous avons en effet pu constater certaines limites concernant cette recherche. Tout d'abord, comme nous le pensions, trop peu d'enseignants (22) ont répondu au questionnaire pour que cette étude soit généralisable. Il serait donc intéressant de reprendre cette recherche en proposant des questionnaires en format papier à distribuer directement dans les écoles (spécialisées ou non dans la scolarisation des élèves à haut potentiel), et dans toute la France. Néanmoins, toutes les catégories d'enseignants ont été représentés. Nous avons pu constater une seconde limite : le nombre de questions pour chaque score. En effet, les scores étaient notés sur 10 pour les stéréotypes, 8 pour la connaissance et 5 pour les pratiques différenciées. Nous pouvons donc penser que les résultats seraient plus concluants en intégrant plus de questions pour avoir une note sur 20 pour chaque score. De plus, il serait intéressant de proposer plus de questions ouvertes pour réaliser le score de stéréotypes, et plus de questions à choix multiples pour les scores de différenciation et de connaissances. Des questions avec des possibilités de réponses à cocher peuvent être également envisagées afin d'orienter le répondant dans une direction. Une troisième limite est le nombre de réponses vides. En effet, la question 15 n'a eu que 13 réponses, les questions 16 et 17 n'ont eu que 11 réponses et la question 18 n'a eu que 16 réponses et la question 7 n'a eu que 17 réponses. Ce manque de réponses dans ces questions nous empêche d'avoir une analyse des résultats complète.

Enfin, une dernière limite observée lors de l'analyse des résultats est le nombre d'enseignants ayant eu des EHP dans leur classe. En effet, 59 pourcents des répondants n'ont pas eu d'EHP dans leur classe. Les scores de pratiques différenciées sont donc plus faibles pour une partie des enseignants. Un plus grand nombre d'enseignant répondant au questionnaire permettrait donc de pallier ce manque de représentation d'enseignants ayant des EHP dans leur classe.

D. Discussion autour des résultats obtenus :

D'après les résultats obtenus, nous pouvons dire que les enseignants interrogés n'ont pas réellement de représentations stéréotypées. En effet, la moyenne des réponses correspond à un score d'environ 2,5 sur 10. Une majorité des enseignants n'a donc pas été d'accord avec les affirmations stéréotypées proposées dans le questionnaire. Il pourrait donc être intéressant

d'inclure des questions avec plusieurs choix de réponses possibles pour forcer les répondants à s'interroger sur les réponses qui sont stéréotypées ou non. Les résultats montrent également que la moyenne du score de connaissances est de 5 sur 8. Les enseignants ont donc une assez bonne connaissance des besoins et caractéristiques des EHP. Enfin, la moyenne obtenue au score de différenciation est de 2,5 sur 5. Cette moyenne peut s'interpréter par une majorité d'enseignants en début de carrière, qui n'ont alors pas encore pu rencontrer d'élèves à haut potentiel dans leur classe.

E. Évolution professionnelle suite au mémoire de recherche :

Ce mémoire de recherche m'a tout d'abord permis de discuter et de débattre autour du sujet des élèves à haut potentiel avec des enseignants pendant 2 ans (notamment lors de mes stages, mais également tout le long de cette année en alternance). Dans un premier temps, j'ai pu constater que la représentation des élèves à haut potentiel dépend de l'expérience personnelle et professionnelles de chaque enseignant avec ces élèves. En effet, certains enseignants avec lesquels j'ai pu discuter du sujet de mon mémoire, me disaient voir les EHP comme des élèves n'ayant pas besoin de différenciation car ce sont des élèves qui n'ont pas de difficultés. D'autres enseignants, au contraire voient les EHP d'une façon assez stéréotypée, mais qui pourtant ont utilisé de nombreuses pratiques différenciées. L'expérience personnelle est donc un facteur à prendre en compte dans la représentation des élèves à haut potentiel. Ce constat fait écho aux résultats de questionnaire qui montre l'impossibilité de corrélérer les scores entre eux pour pouvoir trouver un lien entre différenciation, connaissances du sujet et représentation stéréotypée. Ce mémoire m'a donc permis de réévaluer ma pratique professionnelle, en essayant de prendre du recul sur mes propres représentations des élèves. En effet, bien que le sujet soit les élèves à haut potentiel, la réflexion des représentations stéréotypées peut être élargi au sujet des élèves dans leur globalité. Car si la formation à l'INSPE m'a permis d'acquérir des connaissances théoriques sur les élèves, ainsi que des méthodes pour pratiquer la différenciation et reconnaître les élèves qui en ont besoin, ; en pratique, dans la classe, il n'est pas toujours évident de mettre en application ces connaissances. J'ai donc pu remettre en question ma pratique professionnelle en étant plus attentive aux besoins et difficultés des élèves, et en proposant des adaptations plus spécifiques et individualisées. Ce mémoire, pour finir, me servira dans le cadre de ma future pratique enseignante car j'ai pu constater à partir des résultats d'analyse que des enseignants avec un nombre important d'années d'ancienneté n'avaient pas

forcément de meilleurs scores au questionnaire que des enseignants en début de carrière. Cela m'a permis de me rendre compte que la formation enseignante ne s'arrête pas aux deux années de master, mais doit être constante et sans cesse réévaluer tout au long de ma carrière.

F. Évolution des compétences suite au mémoire de recherche :

Pour finir, ce mémoire de recherche m'a permis de développer mes compétences de professeur des écoles. Tout d'abord, je me suis concentrée pendant les deux années de master à observer et tenter d'interpréter des comportements chez les élèves. L'observation est une compétence nécessaire à acquérir puisque c'est celle-ci qui nous permet de repérer les besoins et potentiels difficultés chez les élèves. J'ai également pu me rendre compte que différentes méthodes d'adaptations pédagogiques existaient, mais qu'elles n'étaient pas forcément mises en place dans les classes. Ce mémoire m'a donc permis de repenser l'enseignement dans son ensemble : gestion de classe, posture de l'enseignant, disposition du matériel... Enfin, ce mémoire m'a apporté des connaissances plus précises sur le fonctionnement des élèves à haut potentiel, mais également sur les différents troubles d'apprentissages comme le TDC par exemple.

V. Conclusion :

Ce mémoire de recherche s'interrogeait sur le lien entre différenciation et représentation des enseignant sur les élèves à haut potentiel. D'après les résultats, nous pouvons dire que les pratiques différenciées sont encore assez méconnues. C'est pour cela que de plus en plus de circonscription propose des formations aux enseignants sur les élèves à haut potentiel, mais également sur les différents troubles d'apprentissages, sur l'autisme...

Connaître les caractéristiques et besoins des élèves différents est nécessaire à la création de dispositif adaptés. Néanmoins, seul un diagnostic réalisé par un psychologue est en mesure de confirmer des suspicions de précocité intellectuelle. Le manque de diagnostic reste donc un frein dans la mise en place de pratiques différenciées. C'est également un moyen pour l'enfant à haut potentiel de mettre un nom sur sa différence, et ainsi pouvoir l'exploiter et prendre confiance en ses capacités. Nous avons enfin pu constater que le nombre d'années d'expérience

n'est pas forcément synonyme de bonnes connaissances des différences et des bonnes pratiques de classe, il est donc primordial de continuer à se former et apprendre des élèves.

Pour finir, nous pouvons donc invalider notre hypothèse générale de recherche, « les représentations stéréotypées et les faibles connaissances des caractéristiques et besoins des EHP empêcheraient une bonne adaptation pédagogique en classe. » car les résultats obtenus ne permettent pas de faire un lien entre ces sujets.

Bibliographie :

1. Texte institutionnel :

Ministère de l'éducation nationale de la jeunesse et des sports, 2022, Ressources pour la personnalisation des parcours des élèves à haut potentiel

<https://eduscol.education.fr/1188/ressources-pour-la-personnalisation-des-parcours-des-eleves-haut-potentiel>

Delaubier J-P, 2002, Rapport sur les élèves « intellectuellement précoce », ministère de l'éducation nationale.

<http://media.education.gouv.fr/file/01/1/4011.pdf>

Fondation Centre Suisse de pédagogie spécialisée, 2021: Haut potentiel intellectuel (HPI) à l'école régulière Informations à l'intention du corps enseignant sur le HPI et les mesures de différenciation pédagogique.

2. Revue de littérature :

Baleyte J-M, Guénolé F, 2017, Le paradoxe des enfants surdoués, Revue de neuropsychologie, 10.3917.

Betts G, Neihart M, 1988, Profiles of the gifted and talented, Davidson institute.

<https://www.davidsongifted.org/gifted-blog/profiles-of-the-gifted-and-talented/>

- Corbin.L, Borel.D, Camos.V, 2012 Dissociation mémoire de travail-vitesse de traitement chez les enfants intellectuellement précoces au travers de deux études de cas

<https://www.cairn.info/revue-enfance-2012-4-page-373.htm>

Grégoire, J, 2012. Les défis de l'identification des élèves à haut potentiel. Belgique, 119 ;419-424.

<https://www.psyris.be/wp-content/uploads/2019/12/Gregoire2012.pdf>

Guénolé F, 2018, Etudes psychopathologiques quantitatives d'enfants intellectuellement surdoués : associations avec l'inhomogénéité intellectuelle, Id:01924953.

<https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01924953/document>

Lautrey, J. (2004). Les modes de scolarisation des enfants à haut potentiel et leurs effets. *Psychologie française*, 49, 337-352.

Lautrey, J. 2004, Haut potentiel et talents : la position actuelle du problème, Psychologie française, 49, 219-232.

http://jacques.lautrey.com/docs/pdf7_Hauts_potentiels_intro.pdf

Naglieri J, Otero T, 2009, The Wechsler Nonverbal Scale of Ability, chapitre 18

https://www.researchgate.net/profile/Tulio-Otero-2/publication/298348271_The_Wechsler_Nonverbal_Test_of_Ability_WVN_Assessment_of_Diverse_Learners/links/56e8383b08ae166360e4fac3/The-Wechsler-Nonverbal-Test-of-Ability-WVN-Assessment-of-Diverse-Learners.pdf

- Pereira-Fradin M, Jouffray C, 2006, Les enfants à haut potentiel et l'école : historique et questions actuelles, bulletin de psychologie, Numéro 485, page 431 à 437.

Simoès Loureiro, I., Lowenthal, F., Lefebvre, L., Vaivre-Douret, L. 2010. Etude des caractéristiques psychologiques et psychobiologiques des enfants à haut potentiel, *Enfance*, 10.4074

<https://www.cairn.info/revue-enfance-2010-1-page-27.htm>

Terriot K, 2014, l'échelle non verbal d'intelligence (WNV), A.N.A.E, 130 ;000-000

https://www.researchgate.net/profile/Katia-Terriot/publication/287002427_Nonverbal_Scale_of_Ability_WNV/links/5ad71d890f7e9b2859396b12/Nonverbal-Scale-of-Ability-WNV.pdf

Villatte A, Massé L, Léonardis M, 2011 « qui suis-je ? » : diversité des représentations de soi chez des adolescent(e)s à haut potentiel intellectuel. *Bulletin de psychologie*, Numéro 514 pages 315 à 328

Roeper A, 1982, How the gifted cope with their emotions, *Roeper Review*, 5:2, 21-24
<https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/02783198209552672?needAccess=true>

Vrignaud P, 2006. La scolarisation des enfants intellectuellement précoces en France : présentation des différentes mesures et de résultats de recherche, *Bulletin de psychologie*, n°485, 10.3917.

<https://www.cairn.info/revue-bulletin-de-psychologie-2006-5-page-439.htm>

3. Livres :

Revol. O., Habib. M., Brun. V., 2018, L'enfant à Haut potentiel intellectuel : regards croisés.

Winebrenner Susan, 1992, Enseigner à des élèves à haut potentiel intellectuel dans une classe hétérogène.

Cellier Hervé, 2007, Précocité à l'école : le défi de la singularité.

Annexe :

I. Partie théorique :

Annexe 1 : Tableau des différents profils des élèves à haut potentiel :

Conférence ANPEIP Tarn-et-Garonne – Le 15 octobre 2016
par Hélène RIBEIRO - helene.ribeiro@yahoo.fr



Les 6 profils d'enfants à haut potentiel : d'après Betts et Neihart (1988)

| ELEVE | ATTITUDE | COMPORTEMENT | BESOINS | COMMENT EST-IL PERÇU ? | AIDES |
|---|--|---|--|---|--|
| TYPE I Performant-e | <input type="checkbox"/> bons résultats <input type="checkbox"/> motivation extrinsèque <input type="checkbox"/> Dépendant-e | <input type="checkbox"/> cherche l'approbation de l'adulte <input type="checkbox"/> choisit des activités sûres <input type="checkbox"/> consommateur/trice de connaissances | <input type="checkbox"/> être stimulé-e <input type="checkbox"/> prendre des risques <input type="checkbox"/> développer sa créativité <input type="checkbox"/> devenir indépendant-e dans ses apprentissages <input type="checkbox"/> modèle fort | <input type="checkbox"/> apprécié-e par les adultes <input type="checkbox"/> admiré-e par ses pairs <input type="checkbox"/> croit qu'il/elle va réussir par lui/elle-même | <input type="checkbox"/> sortir de la zone de confort (avec présence de l'adulte) <input type="checkbox"/> challenges (attention : fatigue) <input type="checkbox"/> temps entre pairs |
| TYPE II Autonome | <input type="checkbox"/> bonne confiance en lui/elle, en ses capacités <input type="checkbox"/> optimiste, tolérant-e, respectueux/euse <input type="checkbox"/> motivation intrinsèque <input type="checkbox"/> ambitieux/euse | <input type="checkbox"/> bonnes compétences sociales <input type="checkbox"/> indépendant-e <input type="checkbox"/> cherche le challenge <input type="checkbox"/> résilient-e <input type="checkbox"/> producteur/trice de connaissances | <input type="checkbox"/> lui faire des retours sur ses forces et ses possibilités <input type="checkbox"/> soutien dans les tâches à risques <input type="checkbox"/> de ne pas être oublié-e (parce qu'on sait qu'il/elle sait) <input type="checkbox"/> modèle fort | <input type="checkbox"/> est admiré-e, accepté-e <input type="checkbox"/> perçu-e comme capable et responsable <input type="checkbox"/> a une influence positive | <input type="checkbox"/> voir avec lui à plus long terme <input type="checkbox"/> accélération (à étudier en équipe) |
| TYPE III Inhibé-e | <input type="checkbox"/> pas sûr de lui/elle <input type="checkbox"/> sous pression <input type="checkbox"/> réprime ses émotions <input type="checkbox"/> mauvaise estime de soi | <input type="checkbox"/> nie son talent <input type="checkbox"/> rejette les challenges <input type="checkbox"/> déconnecté-e des autres | <input type="checkbox"/> liberté de faire des choix <input type="checkbox"/> expliciter les conflits avec les autres <input type="checkbox"/> contact avec des pairs <input type="checkbox"/> se connaître et se comprendre <input type="checkbox"/> modèle fort | <input type="checkbox"/> calme, timide <input type="checkbox"/> réticent-e aux challenges, voire résistant-e | <input type="checkbox"/> environnement accueillant <input type="checkbox"/> discussions ouvertes sur des sujets de réflexion (racisme, tolérance, fille/garçon, etc) <input type="checkbox"/> tuteur/tutrice <input type="checkbox"/> rencontre avec des pairs |
| TYPE IV Extraverti-e créatif/créative | <input type="checkbox"/> créatif/créative <input type="checkbox"/> s'ennuie <input type="checkbox"/> frustré-e, impatient-e <input type="checkbox"/> très grande sensibilité <input type="checkbox"/> psychologiquement plus | <input type="checkbox"/> impulsif/sive <input type="checkbox"/> « asticote » les profs <input type="checkbox"/> remet en question les règles <input type="checkbox"/> honnête et direct-e <input type="checkbox"/> émotions labiles <input type="checkbox"/> estime de soi faible | <input type="checkbox"/> être connecté-e aux autres <input type="checkbox"/> apprendre le tact et la flexibilité <input type="checkbox"/> lui mettre moins de pression sur la conformité <input type="checkbox"/> modèle fort | <input type="checkbox"/> pas apprécié-e par les profs car rebelle <input type="checkbox"/> problèmes de discipline <input type="checkbox"/> apprécié-e par ses pairs car grand sens de l'humour <input type="checkbox"/> pas vu-e comme HP | <input type="checkbox"/> adultes tolérant.e.s même si c'est difficile <input type="checkbox"/> bien choisir l'équipe des professeur.e.s <input type="checkbox"/> cadre bienveillant <input type="checkbox"/> communication très claire (ce qu'on attend de lui) <input type="checkbox"/> autoriser sa créativité <input type="checkbox"/> rencontrer des pairs <input type="checkbox"/> tuteur/tutrice |
| TYPE V Avec trouble du comportement | <input type="checkbox"/> en colère <input type="checkbox"/> dépressif/sive <input type="checkbox"/> manipulateur/trice parfois <input type="checkbox"/> estime de soi faible (malgré les apparences) | <input type="checkbox"/> crée les crises <input type="checkbox"/> cherche les sensations fortes <input type="checkbox"/> travail inconsistant <input type="checkbox"/> peut s'isoler <input type="checkbox"/> souvent créatif/créative <input type="checkbox"/> critique et autocritique | <input type="checkbox"/> sécurité affective et matérielle <input type="checkbox"/> cadre bienveillant <input type="checkbox"/> environnement alternatif <input type="checkbox"/> programme individualisé <input type="checkbox"/> conseil en orientation ++ <input type="checkbox"/> objectifs à court terme avec balises <input type="checkbox"/> soutien psychologique +++ <input type="checkbox"/> modèle fort | <input type="checkbox"/> adultes fâché-es contre lui <input type="checkbox"/> les autres élèves le/la jugent : vu-e comme rebelle, perturbé-e <input type="checkbox"/> peut se faire peur <input type="checkbox"/> les autres sont démunis | <input type="checkbox"/> être identifié-e et reconnu-e comme HP <input type="checkbox"/> éviter les tâches traditionnelles <input type="checkbox"/> l'aider à développer sa résilience <input type="checkbox"/> tuteur/tutrice <input type="checkbox"/> rencontrer des pairs quand il/elle commence à être en paix avec lui/elle-même |
| TYPE VI Sous réalisateur / Sous réalisatrice | <input type="checkbox"/> intensément frustré-e <input type="checkbox"/> peu de réussite malgré les efforts | <input type="checkbox"/> travaille peu consistant <input type="checkbox"/> parfois problèmes de comportement <input type="checkbox"/> désorganisé-e <input type="checkbox"/> lenteur dans le travail | <input type="checkbox"/> d'être encouragé-e <input type="checkbox"/> apprendre la persévérance <input type="checkbox"/> modèle fort | <input type="checkbox"/> bizarre <input type="checkbox"/> potentiel sous-estimé <input type="checkbox"/> vu d'abord sous l'angle de son « handicap » | <input type="checkbox"/> stimuler ses points forts <input type="checkbox"/> environnement adapté à son handicap (PAI, PAP, AVS, etc) <input type="checkbox"/> rencontrer des pairs <input type="checkbox"/> tuteur/tutrice |

Source : Association nationale pour les enfants intellectuellement précoces, modèle réalisé d'après les profils de Betts et Neihart (1988).

Annexe 2 : Grille de repérage du Vademecum proposé par l'éducation national (Annexe 1 et 2)

| Caractéristiques (maternelle) | Jamais | Rarement | Souvent | Toujours |
|--|--------|----------|---------|----------|
| Capacités et compétences | | | | |
| Comprend rapidement, vivacité d'esprit | | | | |
| Mémorisation facile et précise | | | | |
| S'ennuie très vite face à l'apprentissage redondant et face aux activités routinières | | | | |
| Attrait pour ce qui est complexe | | | | |
| Donne l'impression de faire autre chose, mais en réalité reste attentif (discute, rêve, joue avec un objet, etc.) | | | | |
| Appétence précoce pour reconnaître les lettres, pouvant aller jusqu'à l'auto-apprentissage de la lecture | | | | |
| Capacités psychomotrices précoces (bonne notion du temps et de l'espace, latéralité affirmée, motricité globale agile ...) | | | | |
| Réalise vite les tâches proposées | | | | |
| Peu fatigable, grande énergie | | | | |
| Argumentation permanente, cohérente et pertinente | | | | |
| Curiosité et connaissances | | | | |
| Pose spontanément des questions, écoute attentivement les réponses et poursuit le questionnement | | | | |
| Autodidacte | | | | |
| A un vocabulaire riche et utilisé à bon escient | | | | |
| Champs d'intérêt profonds, spécifiques et atypiques pour son âge (questionnements : sciences de la vie et de la terre, questions de métaphysique, astronomie, histoire...) | | | | |
| Sens critique spontané du fait de son raisonnement | | | | |
| « Œil de lynx » : très observateur, détecte rapidement | | | | |
| Créativité et aptitudes non scolaires | | | | |
| Créativité spontanée à partir d'un support présenté (jeux de construction, dessin, histoire) à la fois original et adapté au contexte | | | | |
| Agilité qui peut être particulière en dessin (sens de l'observation du détail, précision) | | | | |
| Esprit très ouvert à la nouveauté | | | | |
| Interrelations | | | | |
| Grande empathie, grande sensibilité à l'autre | | | | |
| Grand besoin de reconnaissance de ses capacités | | | | |

Titre : aide au repérage des enfants à haut potentiel en maternelle

| Caractéristiques (élémentaire) | Jamais | Rarement | Souvent | Toujours |
|--|--------|----------|---------|----------|
| Capacités et compétences | | | | |
| Lecture acquise rapidement, parfois seul | | | | |
| Langage élaboré et exigence de précision | | | | |
| Compréhension rapide, vivacité d'esprit | | | | |
| Mémorisation facile et précise | | | | |
| Ennui face à l'apprentissage redondant et face aux activités routinières | | | | |
| Recherche de la complexité | | | | |
| Bonnes capacités attentionnelles, peut donner l'impression de faire autre chose, mais en réalité reste attentif | | | | |
| Compétences qui dépassent sa classe d'âge | | | | |
| Réponses particulièrement élaborées et pertinentes | | | | |
| Performant en raisonnement | | | | |
| Réalisation rapide des tâches proposées | | | | |
| Résultats justes sans parvenir à expliciter le cheminement | | | | |
| Irégularité inexplicable des résultats | | | | |
| Décalage entre la production d'écrit et les performances verbales | | | | |
| Argumentation permanente, cohérente et pertinente | | | | |
| Curiosité et connaissances | | | | |
| Spontanéité dans des questions souvent surprenantes, intérêt pour le pourquoi | | | | |
| Curiosité et questionnement abondant | | | | |
| Vocabulaire riche et utilisé à bon escient | | | | |
| Imagination débordante, créativité | | | | |
| Connaissances pointues dans ses domaines de prédilection et démarche autodidacte | | | | |
| Sens critique spontané du fait de son raisonnement | | | | |
| Argumentation permanente, cohérente et pertinente | | | | |
| Créativité et aptitudes non scolaires | | | | |
| Aptitudes à la créativité (stratégie, lucidité par rapport au monde, sensibilité, perception, compréhension ...) | | | | |
| Esprit très ouvert à la nouveauté | | | | |
| Investissement efficace et abouti dans la recherche d'un sujet | | | | |
| Sens aigu de l'observation (discerne des détails qui échappent aux autres) | | | | |
| Finesse, sensibilité extrême de la perception des sens | | | | |
| Interrelations | | | | |
| Empathie, grande sensibilité à l'autre, intolérance à la malhonnêteté | | | | |
| Difficile positionnement dans le groupe (tendance à l'isolement) | | | | |
| Centres d'intérêt différents de ceux de ses camarades | | | | |
| Grand besoin de reconnaissance de ses capacités | | | | |

Titre : aide au repérage des élèves à haut potentiel en élémentaire.

II. Recherche et résultats :

Annexe 3 : Questionnaire de mémoire :

Lien : https://docs.google.com/forms/d/1f9OzU8rjivq3-gr_7tsuxXPcA67VbtJzgw_zWTJSmgE/edit#question=1528975520&field=51909743

Titre : Dispositif pédagogique de l'élève à haut potentiel :

(Première partie)

1. Vous êtes :

Professeur

Professeur stagiaire

Alternant

Contractuel

2. A quel niveau enseignez-vous ?

Maternelle

Élémentaire

3. quel niveau ?

.....

4. Quelle est la durée de votre expérience dans l'enseignement

Uniquement des stages

Moins d'un an d'expérience

Entre 1 an et 5 ans d'expérience

Entre 6 et 15 ans d'expérience

Plus de 16 ans d'expérience

5. Votre lieu d'école :

Zone rurale

Zone urbaine

Zone d'éducation prioritaire

6. Avez-vous, ou avez-vous eu des élèves diagnostiqués haut potentiel dans votre classe ?

.....

7. Selon vous, quel dispositif pédagogique semble convenir aux élèves haut potentiel ?

.....

(Deuxième partie)

| Questions :8 :A/B/C/D/E/F/G/H/I//J/K | Tout à fait d'accord | D'accord | Pas d'accord | Pas du tout d'accord |
|--|----------------------|----------|--------------|----------------------|
| On reconnaît un élève HP car il est très fort en mathématiques | | | | |
| Les élèves HP sont capricieux | | | | |
| Les élèves HP embêtent leurs camarades parce qu'ils n'en ont rien à faire de l'école | | | | |
| Les élèves HP réussissent dans toutes les matières | | | | |
| Les élèves HP sont les premiers de la classe | | | | |
| Les élèves HP font exprès d'embêter | | | | |

| | | | | |
|---|--|--|--|--|
| les enseignants | | | | |
| Les élèves HP sont de mauvaise volonté quand ils doivent travailler | | | | |
| Les élèves HP sont très doués à l'école | | | | |
| Les élèves HP ont de bons résultats scolaires | | | | |
| Les élèves HP sont plus intelligents que les autres élèves | | | | |
| Les élèves HP pensent différemment des autres élèves. | | | | |

(Troisième partie)

5. Selon vous, qui est en capacité de diagnostiquer un élève haut potentiel ?

.....

10. Selon vous, à partir de quel QI un élève est considéré comme haut potentiel ?

.....

.....

11. Selon vous, le terme haut potentiel prend il en compte uniquement la différence intellectuelle de ces élèves ? Si non, quelles autres différences sont caractéristiques de ces élèves ?

.....

.....

(Quatrième partie)

| Questions : 12/A/B/C | Tout à fait d'accord | D'accord | Pas d'accord | Pas du tout d'accord |
|---|----------------------|----------|--------------|----------------------|
| Le saut d'une classe est un bon moyen d'aider les | | | | |

| | | | | |
|---|--|--|--|--|
| élèves HP en difficulté | | | | |
| Donner des activités moins scolaires (qui ne font pas partie du programme d'enseignement) , en plus, aux élèves HP est une bonne méthode de différenciation | | | | |
| Donner des activités d'approfondissement (en mathématiques, français...etc) est un bon moyen d'aider les élèves HP en difficulté | | | | |

13. Connaissez-vous des adaptations pédagogiques préconisées pour la différenciation des élèves haut potentiels ?

.....

14. Selon vous, les adaptations pédagogiques connues sont-elles facilement applicables en classe ?

.....

15. Quels dispositifs avez-vous déjà mis en place dans votre classe pour cet/ces élève(s)

.....

16. Avez-vous remarqué des améliorations ?

.....

17. Quels acteurs ont pu intervenir pour vous aider avec votre élève haut potentiel ?

.....

18. Vous sentez vous assez aidé dans la gestion en classe d'un élève à haut potentiel ?

.....

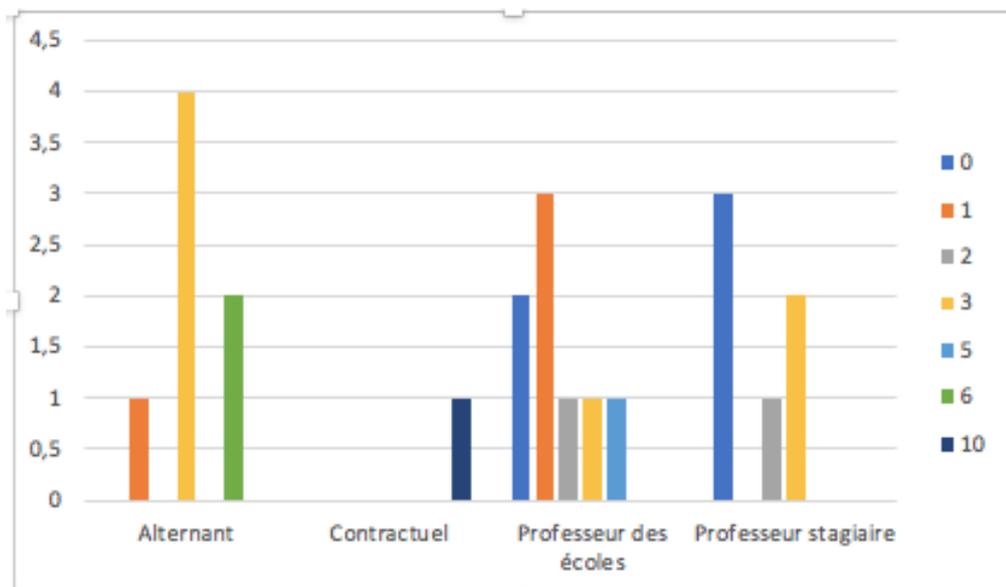
Annexe 4 : Résultats des questionnaires :

| 1.Vous êtes: | 2.A quel niveau enseignez vous: | 3.En quelle classe enseignez vous | 4.Quelle est la durée de votre expérience dans l'enseignement | 6.Avez-vous, ou avez-vous eu des élèves diagnostiqués haut potentiel dans votre classe ? | Score de stéréotypes | Score de différenciation | Score de connaissances |
|-----------------------|---------------------------------|-----------------------------------|---|--|----------------------|--------------------------|------------------------|
| Alternant | Maternelle | ps ms | Moins d'un an d'expérience | Non | 1 | 2 | 5 |
| Professeur des écoles | Maternelle | MS/GS | Plus de 16 ans d'expérience | Oui | 3 | 3 | 6 |
| Professeur stagiaire | Maternelle | Ms gs | Moins d'un an d'expérience | Non | 3 | 2 | 5 |
| Professeur stagiaire | Maternelle | TPS/PS | Moins d'un an d'expérience | Non | 0 | 4 | 7 |
| Professeur des écoles | Elémentaire | CM1 | Entre 6 et 15 ans d'expérience | Non | 0 | 3 | 4 |
| Alternant | Maternelle | TPS/PS/MS | Entre 1 an et 5 ans d'expérience | Oui | 3 | 1 | 3 |
| Professeur stagiaire | Maternelle | Ps ms | Moins d'un an d'expérience | Non | 3 | 2 | 4 |
| Contractuel | Elémentaire | CE1 | Moins d'un an d'expérience | Non | 10 | 1 | 3 |
| Alternant | Maternelle | Grande section | Uniquement des stages | Non | 3 | 3 | 5 |
| Alternant | Elémentaire | CE2 | Moins d'un an d'expérience | Oui | 6 | 5 | 8 |
| Professeur stagiaire | Maternelle | TPS/PS | Moins d'un an d'expérience | Non | 2 | 1 | 3 |
| Professeur des écoles | Elémentaire | Ce1 | Entre 6 et 15 ans d'expérience | Oui | 5 | 3 | 5 |
| Professeur des écoles | Maternelle, Elémentaire | Toutes | Entre 6 et 15 ans d'expérience | Oui | 1 | 4 | 6 |
| Professeur des écoles | Maternelle, Elémentaire | Ps, CE1-CE2 | Entre 1 an et 5 ans d'expérience | Non | 2 | 1 | 2 |
| Professeur des écoles | Elémentaire | CM1 | Entre 6 et 15 ans d'expérience | Oui | 1 | 3 | 7 |

| | | | | | | | |
|-----------------------|-------------|----------------|----------------------------------|-----|---|---|---|
| Alternant | Elémentaire | Cp | Moins d'un an d'expérience | Non | 3 | 3 | 4 |
| Alternant | Maternelle | Petite section | Entre 1 an et 5 ans d'expérience | Non | 6 | 2 | 2 |
| Professeur stagiaire | Maternelle | MS | Moins d'un an d'expérience | Non | 0 | 4 | 3 |
| Alternant | Elémentaire | Cp-ce1 | Uniquement des stages | Non | 3 | 2 | 4 |
| Professeur stagiaire | Elémentaire | Ce1/ce2 | Moins d'un an d'expérience | Oui | 0 | 2 | 5 |
| Professeur des écoles | Elémentaire | CM2 | Plus de 16 ans d'expérience | Oui | 1 | 2 | 3 |
| Professeur des écoles | Elémentaire | cp | Entre 6 et 15 ans d'expérience | Oui | 0 | 2 | 5 |

Titre : résultats obtenus après réception des questionnaires.

Annexe 5 : Graphique des données obtenues par score, en lien avec le statut de l'enseignant

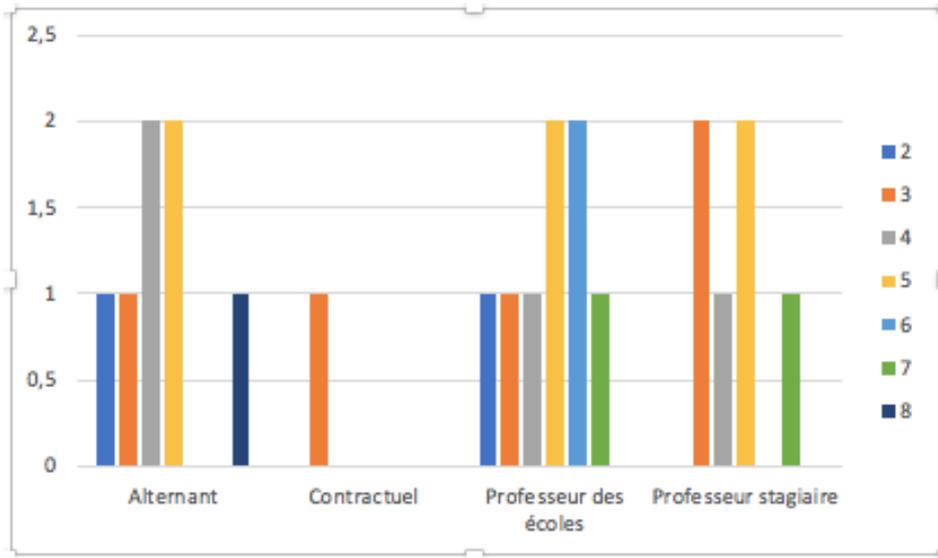


Titre : Histogramme du score de stéréotypes en lien avec le statut de l'enseignant.

Axe horizontale : Statut de l'enseignant

Axe verticale : effectif

Valeur : score de stéréotypes.

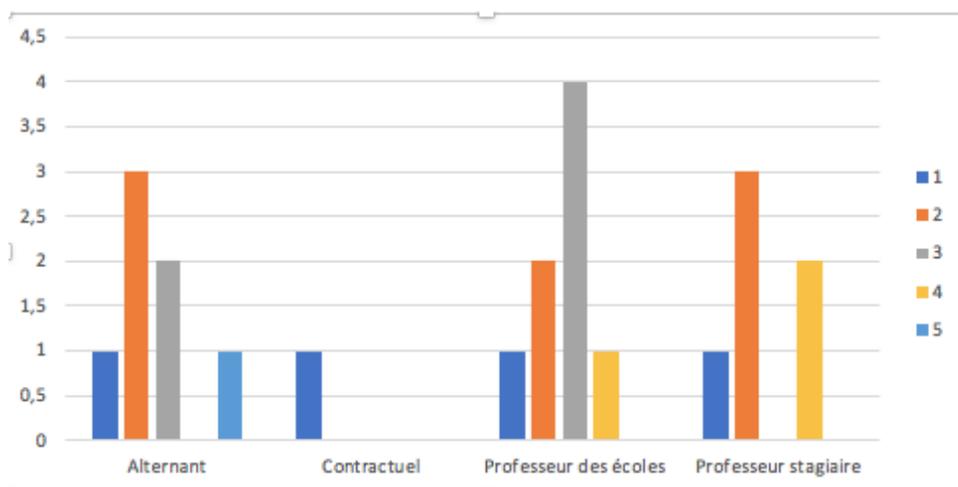


Titre : Histogramme du score de connaissances en lien avec le statut de l'enseignant.

Axe horizontale : Statut de l'enseignant

Axe verticale : effectif

Valeur : score de connaissances.



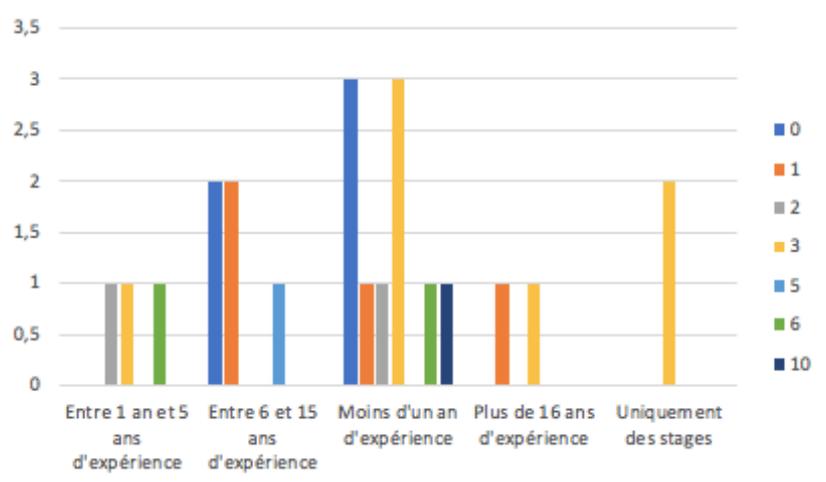
Titre : Histogramme du score de différenciation en lien avec le statut de l'enseignant.

Axe horizontale : Statut de l'enseignant

Axe verticale : effectif

Valeur : score de différenciation

Annexe 6 : Graphique des données obtenues par score, en lien avec degré d'ancienneté des enseignants :

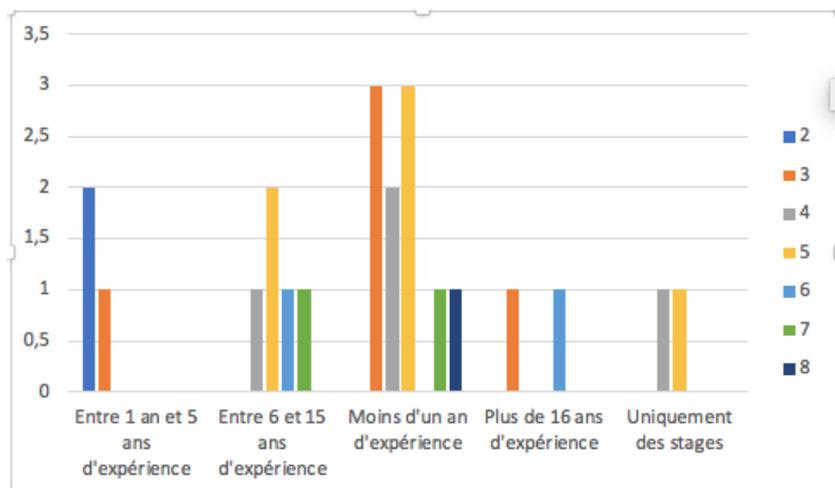


Graphique 5 : histogramme représentant le degré d'expérience des enseignants par rapport au score de représentations stéréotypées.

Axe horizontale : Ancienneté des enseignants

Axe verticale : effectif

Valeur : score de représentations stéréotypées

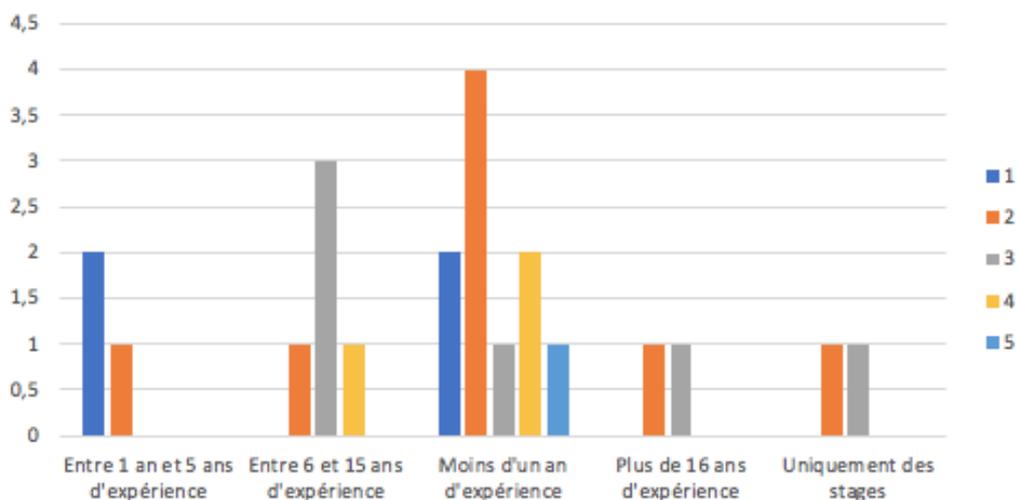


Graphique 6 : Histogramme représentant le degré d'expérience des enseignants par rapport au score de connaissances.

Axe horizontale : Ancienneté des enseignants

Axe verticale : effectif

Valeur : score de connaissances



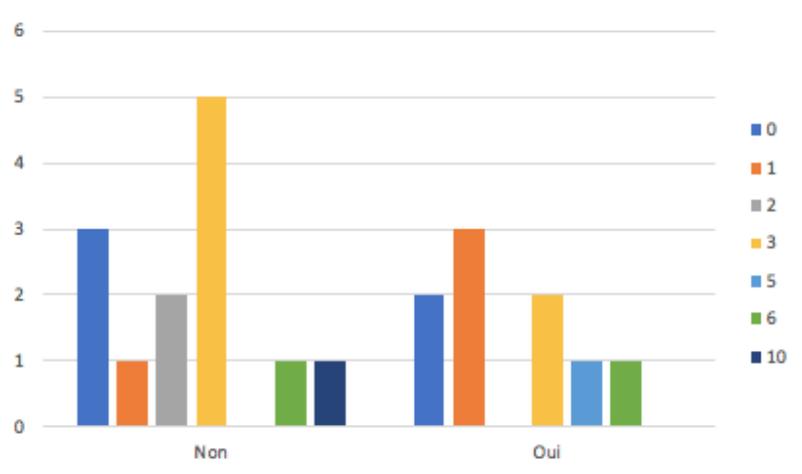
Graphique 9 : Histogramme représentant le degré d'expérience des enseignants par rapport au score de différenciation.

Axe horizontale : Ancienneté des enseignants

Axe verticale : effectif

Valeur : score de différenciation

Annexe 7 : Graphique des données obtenues par score, en lien la présence d'EHP dans les classes des enseignants interrogés :

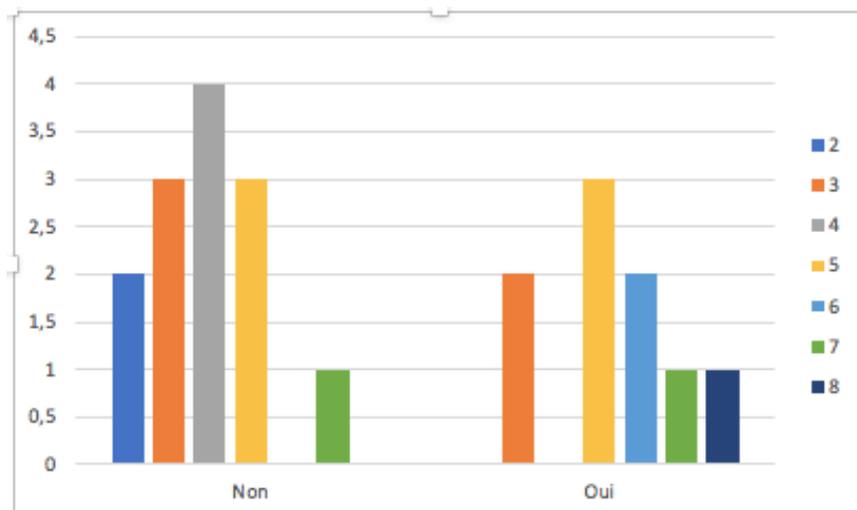


Graphique 7 : Histogramme représentant le lien entre la présence d'EHP et le score de stéréotypes.

Axe horizontale : Présence d'EHP dans la classe de l'enseignant

Axe verticale : effectif

Valeur : score de représentations stéréotypées.

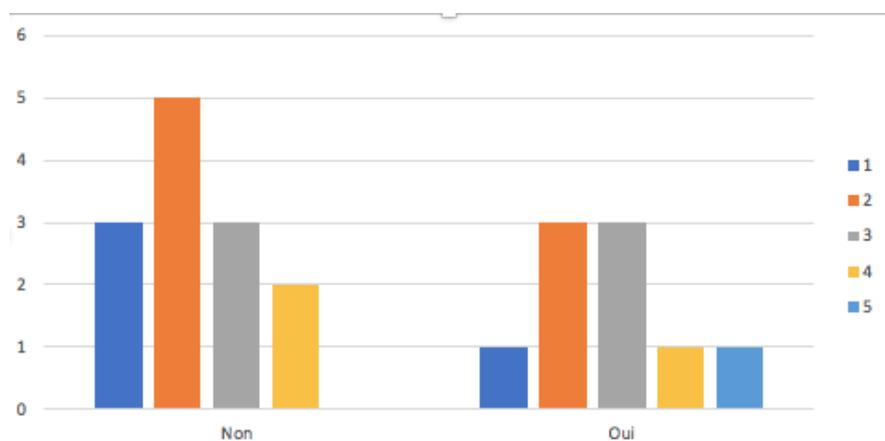


Graphique 8 : Histogramme représentant le lien entre la présence d'EHP et le score de connaissances.

Axe horizontale : Présence d'EHP dans la classe de l'enseignant

Axe verticale : effectif

Valeur : score de Connaissances



Graphique 10 : Histogramme représentant le score de différenciation, en lien avec la présence d'EHP dans la classe.

Axe horizontale : Présence d'EHP dans la classe de l'enseignant

Axe verticale : effectif

Valeur : score de différenciation.