

Séminaire du 31 janvier 2013 – 2ème rencontre professionnelle autour de la précocité intellectuelle

CRDP Marseille - 31 janvier 2013

A noter le lien vers les ressources proposées par l'académie :

IntegraTICE : <http://www.cndp.fr/crdp-aix-marseille/spip.php?rubrique67>

Contact : Dominique Delaunay-Verneuil, CRDP de l'académie d'Aix-Marseille. Chargée de mission Usages des ressources numériques. Responsable IntégraTice

Le site académique : http://www.ac-aix-marseille.fr/pedagogie/jcms/c_124094/fr/accueil

Table des matières

« MORCEAUX CHOISIS » :	2
PROPOS LIMINAIRES DE NATHALIE PÉREZ-WACHOWIAK :	4
PROBLÉMATIQUE :	4
BILAN ACADÉMIQUE AU 31 JANVIER 2013	6
INTERVENTIONS : « LA PRÉCOCITÉ : REGARD CLINIQUE »	7
POINT DE VUE D'UNE PSYCHIATRE	7
FOCUS SUR LES SPÉCIFICITÉS COGNITIVES :	9
TABLE-RONDE : «EIP, UNE PSYCHOLOGIE COMPLEXE : REGARDS CROISÉS DE PROFESSIONNELS DE LA SANTÉ EN MILIEU SCOLAIRE».....	10
INTERVENTION : « FAIRE DE LA PRÉCOCITÉ INTELLECTUELLE UN ATOUT SCOLAIRE »	10
TÉMOIGNAGE D'UNE ENSEIGNANTE-	19
CONCLUSION : « L'INCLUSION EST UN PROJET DE SOCIÉTÉ	20
APPROFONDISSEMENT :	22
EXTRAIT DE LA CIRCULAIRE DU 12 NOVEMBRE 2009.....	22
L'ENTRETIEN D'EXPLICITATION :	23

« Morceaux choisis » :

Des élèves intellectuellement précoces aux élèves à besoins éducatifs particuliers, aux élèves en difficulté, et au-delà à tous les élèves

« *L'enfant intellectuellement précoce est un éveilleur, car il nous amène à nous interroger sur les questions de notre professionnalité, sur notre formation (travail en équipe, métacognition, ...). Il nous ouvre à des préoccupations qui correspondent au profil des élèves qui nous arrivent, avec des besoins particuliers ne correspondant plus aux modèles de l'éducation nationale* » (Jean-Marc Louis).

« *Travailler sur la précocité intellectuelle, c'est travailler sur l'ensemble des élèves à besoins éducatifs particuliers, mais aussi sur l'ensemble des élèves* » (Nathalie Pérez-Wachowiak).

Un élément clef et un constat : « *les enfants intellectuellement précoces manifestent dans certains cas des comportements identiques aux élèves de SEGPA* » (Luce Feretti à propos des lectures de consignes).

« *Et au fond, tout le travail mené en direction de ces enfants ne serait-il pas adapté à tous les élèves ? « On n'est pas si loin de toute la population scolaire ! »* (Jean-Marc Louis).

« *Et si au final il ne s'agissait pas de « ré humaniser » nos modes de fonctionnement à l'école ... Il faut croire que le travail initié en direction des enfants intellectuellement précoces irrigue les problématiques plus globales de gestion des enfants à besoins éducatifs particuliers* » (M. Lepeltier).

« *L'EIP souhaite être accueilli, reconnu, ... il réclame une place Il recherche à prendre du plaisir à apprendre, à vivre avec les autres (...) N'est-ce pas finalement ce à quoi aspirent tous les élèves !* » (Jean-Marc Louis).

« *Ce n'est pas s'inscrire dans une perspective de normalisation (...) Tout cela concerne tous les élèves, et en particulier les élèves en difficulté scolaire. Les besoins des EIP ne sont pas si fondamentalement éloignés des besoins, des aspirations des élèves en difficulté* » (Jean-Marc Louis).

De l'exclusion à l'inclusion

« *Un EIP n'est pas un enfant malade !* » (Sophie Campredon). « *La précocité intellectuelle n'est pas une maladie. La précocité intellectuelle n'est pas un phénomène de mode. Elle est une réalité de la nature humaine* » (Jean-Marc Louis).

« *L'école ne comprend pas leur langage, car l'école fonctionne encore trop sur des modèles, des formes d'apprentissage « modélisantes », et des logiques parfois d'éviction* » (Jean-Marc Louis).

« *L'objectif de la prise en charge des EIP est l'inclusion dans la classe* ». « *L'inclusion est un projet de société* » (Nathalie Pérez-Wachowiak).

« *Notre école ne peut-elle scolariser que les enfants de la « norme » ? Mais de quelle « norme » parlons-nous ?* » (Nathalie Pérez-Wachowiak). « *Tout le monde a un don. L'enjeu est plus que jamais de « passer d'une école normative ... à une école personnalisée !* » (Jean-Marc Louis).

Quelle pédagogie ?

Une alerte faite à l'adresse des enseignants : « *Je vous en prie. Ne mettez pas de 0 ! Vous ne pouvez imaginer quel traumatisme peut causer un 0 pour un enfant. Le 0 ne vaut rien, personne ne vaut rien !* » (Sophie Campredon).

« *Une pédagogie permettant de conduire l'élève dans des activités d'enrichissement :*

Exemples : élargir, complexifier (liens trans ou interdisciplinaires) avec toutes les difficultés posées dans le second degré (« bien trop disciplinaire ! ») (Jean-Marc Louis).

« L'EIP a besoin d'un environnement pédagogique (...) interdisciplinaire voire transdisciplinaire (...) » (Jean-Marc Louis).

« On doit être convaincu que la scolarisation doit se faire dans un cadre scolaire, avec une organisation pédagogique ordinaire, mais en garantissant des objectifs personnalisés, un accueil dans des groupes spécifiques, en usant de dispositifs (TPE, accompagnement personnalisé, ... (...)) en valorisant les pratiques de décloisonnement (...) » (Jean-Marc Louis).

« Dans tous les cas, la scolarisation des enfants intellectuellement précoces ne peut être pensée de manière cloisonnée. Sur ce point, Jean-Marc Louis est catégorique :

« Je suis très réservé sur l'idée de classe pour EIP ! ». Quid de la socialisation de ces enfants ? » (Jean-Marc Louis).

« Comment organiser l'école pour fonctionner différemment ? La mise en œuvre des dispositifs pose la question des moyens. On est encore au stade du bricolage, et on risque d'y rester. Le contexte budgétaire est pour le moins contraignant. C'est une affaire d'hommes, de chefs d'établissements, de directeurs qui se battent autour d'un projet, d'une intention. Il n'existe pas de recettes, mais des évidences font jour, et en particulier : décloisonner, proposer de nouvelles répartitions des services. Il faut faire preuve de créativité et de détermination. C'est un combat ! » (Jean-Marc Louis).

« Que peut-on entendre par « dispositif » alors ? Un dispositif, c'est :

« un ensemble de moyens organisés, définis et stables qui sont le cadre d'actions réitérables, conduites pour répondre à un problème récurrent » (Chartier, 2000)

~ dans lequel l'enseignant est un accompagnateur et non plus un « transmetteur ».

Le Bouëdec définit ainsi l'accompagnement : « l'accompagnement ne consiste donc aucunement à transmettre un savoir, à donner des conseils, à faire de l'intervention. Il s'agit de permettre à l'autre de signer ce qu'il vit, de l'endosser dans son style, son rythme, son profil et psychologique, ses problèmes et ses interrogations ... l'accompagnement présuppose que l'accompagnant ne croit pas avoir déjà fait le chemin sinon cela l'autoriserait à se poser « en avant » à montrer la voie ce qui revient à changer de posture) : il chemine lui aussi ».

Le fonctionnement par ateliers est à promouvoir comme réponse à l'objectif d'inclusion et de différenciation pédagogique. Par exemple et sans être exhaustif sur le sujet :

des ateliers de méthodologie d'apprentissage, des ateliers d'expression, des ateliers de découverte, des ateliers artistiques, des ateliers graphiques, des ateliers consacrés à des passions, des ateliers « projet », des ateliers d'orthophonie, des ateliers de psychomotricité, des ateliers de soutien scolaire, des ateliers de philosophie, des ateliers de compréhension du monde, des ateliers de bilan scolaire, des ateliers de relaxation, des ateliers de soutien psychologique, des ateliers culturels, des ateliers de « jeux intellectuels » (Jean-Marc Louis).

Quels leviers ?

« Pour répondre à ce défi d'individualisation des parcours, il ne peut exister d'autres voies que de travailler ensemble, de relever le challenge collectivement » (Nathalie Pérez-Wachowiak). « Le travail en équipe est incontournable (« tout seul l'enseignant ne peut plus ! »). L'autorité de l'enseignant se construit dans la relation aux autres » (Jean-Marc Louis).

« Devons-nous mettre en œuvre une politique de moyens ou une politique de mise en réussite des élèves ? » (Bernard Séon).

« *L'emploi du temps constitue assurément un levier déterminant pour agir sur les pratiques pédagogiques, par exemple sous la forme d'espaces temps partagés et décloisonnés, modulables en fonction des besoins* » (Denis Herrero).

« *C'est un levier comme tout autre pour que cela bouge !* » (Nathalie Pérez-Wachowiak).
Une réaction de la salle : « *Oui, nous voulons bien créer ... mais et les programmes ? Et quelles réactions attendre de nos inspecteurs ? Faut-il sortir du rang, innover ou « rentrer dans le rang » ?* ».

Jean-Marc Louis exprime (en off) son adhésion totale. Il mesure la difficulté des enseignants et leur douleur face à l'arrivée d'élèves à besoins éducatifs particuliers du fait de l'évolution de la société, appelant plus que jamais des réponses humanistes

Et puisque le système ne peut souffrir d'aucune provocation, et pour répondre aux interrogations de la salle : « *quel est finalement le poids d'une inspection dans la vie d'un être humain ? Quelle est la valeur d'une inspection compte tenu du contexte dans lequel l'enseignant travaille ?* ».

« *Il y a aussi des inspecteurs qui souffrent ...* ».

* * * *

Propos liminaires de Nathalie Pérez-Wachowiak :

Problématique :

« **La précocité intellectuelle : que viennent nous dire ces élèves ?** »

Depuis 15 mois, j'réfèrent académique pour les élèves intellectuellement précoces et je succède en cela à Dominique Baudouin qui est aujourd'hui dans la salle et que je salue très amicalement.

Le dossier de la scolarisation des enfants précoces, c'est une équipe et je suis heureuse de vous présenter mes collègues qui sont référents départementaux pour les EIP :

- Pierre Maurin, CP Ash pour le 04
- Roger Fournier, IEN Adjoint au DASEN pour le 05
- Brigitte Borsaro, IEN pour le 13
- Christophe Marquier, IEN Adjoint au DASEN pour le 84

Et en appui des référents académiques et départementaux s'est organisée une équipe d'une trentaine de personnes, équipe qui regroupe l'ensemble des interlocuteurs de l'EN. Je voulais profiter de cet instant pour remercier très chaleureusement chacun des membres de cette équipe, qui travaille et s'active pour que les lignes bougent dans ce dossier.

Merci d'être venus si nombreux à cette deuxième rencontre autour de la précocité intellectuelle.

Vous êtes environ 160 et nous avons dû refuser de nombreuses demandes d'inscriptions pour raison de sécurité. C'est à la fois frustrant, mais terriblement motivant pour nous tous !

Vous êtes 160 et parmi vous dans cette salle sont présents :

- des enseignants premiers seconds degré, qui côtoient les EIP au cœur de leur classe,

- des médecins, infirmiers scolaires, conseillers principaux d'éducation qui souvent, sont l'oreille attentive de certains EIP malmenés par la chose scolaire,
- des psychologues de l'éducation nationale, maillon essentiel dans la longue chaîne de la scolarisation,
- des conseillers pédagogiques, des personnels de direction premier et second degrés, des inspecteurs premier et second degrés, indispensables moteurs pour faire évoluer l'organisation scolaire et les représentations de et dans l'école.

Se trouvent également dans cette salle, et je tiens à les remercier de leur présence, nos partenaires : je veux parler des représentants des associations de parents d'enfants intellectuellement précoces : AFEP, ANPEIP, Atout – Précocité.

Cette diversité et multiplicité des regards, cette richesse des points de vue que vous représentez aujourd'hui, dans cette salle, c'est l'indispensable force pour relever un des défis majeurs de l'école – défi qu'illustre la scolarisation des EIP à savoir, **passer de la période de la massification de l'enseignement à celle de l'époque de la personnalisation des parcours de nos élèves.**

En effet vous le savez, et ce, depuis 2005 au moins, le projet de l'Ecole n'est plus de donner à chacun un minimum d'instruction, de connaissances pour qu'il s'en sorte ; aujourd'hui l'école s'est donnée comme projet d'amener chaque élève à son excellence, de développer et de construire chez lui des compétences pour qu'il puisse plus tard s'en servir et s'inscrire dans un projet de vie personnel et professionnel, en somme vivre épanoui en société.

Au regard du nombre d'élèves dans nos établissements, dans nos classe, c'est un vrai défi, c'est un beau mais c'est un difficile défi ! Nous en avons tous conscience.

Et ce défi d'individualisation, de personnalisation des parcours en restera(it) au stade d'une injonction illusoire si aujourd'hui nous ne prenons pas le temps et l'habitude de penser ensemble, de travailler ensemble, collectivement, de mettre en synergie nos points de vues.

Les EIP nous interrogent, comme nous interrogent tous les élèves à besoins applicatifs particuliers, et ils nous amènent à nous poser des questions qui sont au cœur des enjeux essentiels de notre système éducatif :

Comment adapter l'organisation scolaire à la diversité des élèves ? ...

Comment prendre en compte la complexité et la spécificité de chacun ?...

Les réponses à ces questions et les actions qui en découlent doivent être pensées ensemble, dans un partage de compétences et de points de vue. Elles ne peuvent reposer sur les seules épaules de l'enseignant dans sa classe, du psychologue, de l'inspecteur...

On peut estimer aujourd'hui environ 6000 le nombre de zèbres dans notre académie et c'est 6000 zèbres, surdoués, HP viennent nous chercher, ils nous questionnent dans nos certitudes, nos croyances, nos préjugés et nos postures...

C'est pourquoi nous avons choisi cette interrogation, comme titre à cette deuxième rencontre

« Mais que viennent nous dire ces élèves ? »

Que peuvent-ils nous apporter, à nous enseignants et membres de la communauté éducative ?

Que nous disent-ils de l'école d'aujourd'hui ? Que peuvent-ils apporter à l'école de demain ?

Car tout de même ces élèves nous interrogent : ils sont à eux seuls un paradoxe.

Comment ne pas être interpellé par cette réalité, qui fait que des enfants, nés avec un cerveau plutôt bien fait, soient pour partie en échec scolaire et en souffrance à l'école.

Notre école ne serait-elle capable que de scolariser les enfants de la norme ?

Et qu'est-ce que la norme ?

Où sont ? Quelles sont les différences ?

Que fait-on de ces différences ?

Et de ces différences, l'école ne peut-elle pas faire sa force ? A savoir penser, proposer un enseignement pour tous et pour chacun à la fois ?

Nous espérons que les conférences, la table-ronde et les témoignages d'aujourd'hui vous permettront de repartir avec des éléments qui vous aideront à construire des parcours de réussite non seulement pour les EIP mais pour tous les autres élèves.

Bilan académique au 31 janvier 2013

Le cadre de référence pour les enfants intellectuellement précoces est posé : dans les textes officiels : loi du 23 avril 2005, circulaire du 17 octobre 2007, circulaire du 12 novembre 2009, dans certaines lettres de rentrée (exemple celle de 2011 : « les EIP doivent bénéficier de réponses individualisés (...) ») dans les projets d'académie (exemple de l'ambition 2 du projet d'académie : « Promouvoir l'égalité des chances par la réussite scolaire des élèves en zone difficile et des élèves à besoins éducatifs particuliers »).

Quelle est la situation des EIP dans l'académie d'Aix Marseille ?
une référente académique, des référents départementaux
un groupe de travail académique (producteurs de ressources), un groupe d'appui académique (experts). *En gestation : un document de suivi des EIP.*
la publication de documents d'information (sous la forme de plaquette d'information diffusée à la rentrée 2012), un site dédié ouvert sur le portail académique (avec des liens vers les sites départementaux),
des formations à l'initiative des CIO, des formations à destination des PSTG, dans le cadre de la formation massée en IUFM, dans les bassins de l'académie, ...

La rentrée 2013 prévoit la poursuite de la liaison du collège Sylvain Menu avec le lycée Marseilleveyre, et le projet de création de deux pôles dédiés aux EIP : l'un dans le bassin Marseille littoral nord (avec une cible spécifique, celle des poly exclus), l'autre à Avignon.

Les objectifs dans l'académie demeurent : prendre en compte tous les enfants intellectuellement précoces qui le souhaitent & favoriser l'équité territoriale et sociale des EIP.

Interventions : « La précocité : regard clinique »

Point de vue d'une psychiatre

Sophie Campredon, psychiatre - service du Professeur Da Fonseca.

Propos liminaires : la structure accueille de jour les enfants au sein de l'hôpital de la Timone à Marseille, et est en relation étroite avec l'éducation nationale. L'objectif est de faire redonner goût à la scolarité aux jeunes accueillis, et au-delà à la vie.

L'intelligence ?

L'intelligence peut être définie par la capacité d'un organisme ou un système artificiel à s'auto-modifier pour adapter son comportement aux contraintes de son environnement (adaptation ⇔ plasticité au niveau des représentations, des processus mentaux, ...)
Toutefois, il n'existe pas de consensus au sein de la Recherche sur une seule et même intelligence. Les chercheurs parlent tant d'intelligence générale que d'intelligences indépendantes (c'est-à-dire des intelligences dans des domaines limités, et pour reprendre la structuration de Gardner, l'intelligence linguistique, logico-mathématiques, spatiale, musicale, kinesthésique, interpersonnelle, intrapersonnelle).

Il n'est pas aisé de définir l'EIP, car l'enfant intellectuellement précoce a des profils variés
Ceci dit, il est possible de le définir à partir de caractéristiques suivantes :

un QI total > 130
des spécificités cliniques avec des particularités de développement, des troubles du comportement, des spécificités de traitement de l'information.
Les EIP représentent 2,3 % de la population française, soit 200 000 enfants scolarisés, avec une prévalence masculine (faut-il comprendre que les filles ont un meilleur contrôle émotionnel comparé aux garçons ?).
¼ des enfants présentent des difficultés scolaires.

Les EIP partagent certaines particularités cliniques auxquels les parents doivent faire face parfois difficilement, causant incompréhension, épuisement, angoisses et profondes souffrances. On recense :

une très grande curiosité (dès les premiers mois de vie, fortes interactions),
une acquisition rapide du langage,
des questionnements existentiels,
un accès spontané à la lecture,
un sens de l'humour,
une hypersensibilité,
une empathie,
un sens aigu de la justice.
des troubles du comportement :
des troubles du sommeil,
s'inscrivant dans une opposition (traduit par des crises en lien avec une intolérance à la frustration, une forte argumentation, une tendance à questionner l'autorité non fondée),
une instabilité psychomotrice en milieu scolaire quasi exclusivement et en fonction de l'intérêt que l'enfant porte à l'apprentissage (traduit souvent par un ennui).
des spécificités du traitement de l'information :
une pensée arborescente,

une vision globale,
une rapidité de vitesse de traitement des informations,
une mémoire phénoménale, singulière,
une intuition,
une absence de démarche analytique,
des dyssynchronies :
une dyssynchronie interne :
entre intelligence et psychomotricité, avec des difficultés d'acquisition de l'écriture, des maladresses, des difficultés sportives
entre intelligence et affectivité, avec des troubles de la régulation des émotions, une anxiété, des peurs, un « effet loupe », des formes de dépression, une humeur dépressive.
une dyssynchronie sociale, dont :
des difficultés relationnelles avec les pairs, un rejet, une incompréhension, obligeant parfois l'enfant à une véritable « anorexie intellectuelle » (ces enfants se vivent étrangers aux autres, quasi « anormaux », et cherchent parfois à s'inhiber intellectuellement pour ressembler et s'adapter aux autres)
des difficultés relationnelles avec les parents. Généralement, les enfants ont besoin d'idéaliser leurs parents pour se construire. Les EIP observent très rapidement les failles de leurs parents ... ils doivent pouvoir se construire sans leurs parents ce qui les fragilise.
des difficultés relationnelles avec les enseignants, vécues comme des humiliations.

Une alerte faite à l'adresse des enseignants :

« Je vous en prie. Ne mettez pas de 0 ! Vous ne pouvez imaginer quel traumatisme peut causer un 0 pour un enfant. Le 0 ne vaut rien, personne ne vaut rien ! ».

« Un EIP n'est pas un enfant malade, c'est une particularité ».

Certes, des troubles psychologiques peuvent survenir, prenant des formes diverses :
de l'anxiété :
en lien avec l'effet loupe et les questions existentielles propres à ces enfants (anxiété généralisée sur tous les aspects de la vie, anxiété de performance : notamment à certains moments de la vie (cycles à l'école),
des TOCS (Troubles Obsessifs Compulsifs),
un refus scolaire anxieux,
de la phobie scolaire
une dépression et une humeur dépressive :
un trouble de l'estime de soi surdéveloppé général et scolaire,
une « lucidité embarrassante » sur eux-mêmes et les autres.
des oppositions et des troubles des conduites
chez le garçon, une phase du « non », un processus de séparation peut être plus précoce,
des passages à l'acte auto et hétéro agressifs, des prises de toxiques,
échec scolaire (NB : ne pas le minimiser. Cet échec scolaire survient lorsque l'enfant n'est pas reconnu, prenant des formes d'inhibition de la pensée, un profond ennui, un manque de méthodologies ...).
Des diagnostics différentiels :
Les troubles de l'attention et de l'hyperactivité (TDAH) chez l'EIP varient en fonction de l'environnement. D'autres sont à haut potentiel : des formes d'autisme à haut niveau, des syndromes d'asperger, des enfants hyper stimulés.

Il est important de repérer les enfants intellectuellement précoces :
pour anticiper, réguler la survenue de troubles du comportement,

pour expliquer les troubles de l'adaptation,
mais également pour apprendre à s'adapter aux particularités cognitives.

Toutefois, il est important de préciser que la majeure partie des EIP vont bien et sont bien adaptés. D'une manière générale, la précocité est un facteur de bonne intégration.

Dans ce panorama sur les EIP, il s'agit également de mesurer les effets négatifs, comme :
une attente importante de la famille et des enseignants,
une fascination de l'entourage,
un sentiment de dette chez l'enfant (« Je me dois de réussir »),
un sentiment de supériorité,
les conséquences du sur-diagnostic.

Focus sur les spécificités cognitives :

Marie-Odile Merey, neuro-psychologue - service du Professeur Da Fonseca.

Le Quotient Intellectuel est principalement évalué par la WISC4. Il s'agit d'une épreuve standardisée (test normalisé chez des enfants de 6 à 16 ans). La WISC4 est composée de 4 échelles. Le QI total ne peut être calculé que si les scores aux échelles sont homogènes.

Le QI moyen est de l'ordre de 100, avec un écart type de 15. Le seuil est défini à 130. Pour les EIP, des études montrent des différences significatives entre les 4 échelles. Par exemple des dyssynchronies intellect / psychomoteur.

On pourrait différencier des types de profils :

HP verbal

HP mnésique / audito-verbal

HP général

HP perceptif

Les EIP partagent un fonctionnement cognitif spécifique :

un taux de sommeil paradoxal élevé (facilitation consolidation mnésique),
une attention particulière, manifestée par une hyperactivité motrice, un déficit attentionnel,
une impulsivité

« Les difficultés attentionnelles ne se retrouvent pas tout le temps. Pour être attentif, un EIP doit pouvoir faire plusieurs choses en même temps ».

une vitesse de conduction nerveuse plus rapide,

plus de connexions neuronales,

une sur-activation cortex frontal,

une prévalence hémisphérique droite :

un traitement global,

En général, on traite les idées, les pensées une par une, selon un mode analytique. Chez les EIP, la pensée est en arborescence (par association, une pensée en entraîne d'autres et ainsi de suite). La vision est plus globale, en simultané au détriment d'une démarche séquentielle, analytique, plus longue et coûteuse en énergie.

un fonctionnement analogique (des liens permanents entre le problème posé et les expériences passées).

Avec ce mode de pensée en arborescence, les EIP éprouvent des difficultés pour organiser leurs idées, les structurer, des difficultés pour tirer les idées par ordre de pertinence, une

sensation d'agitation interne, une impossibilité d'expliquer le raisonnement pour accéder à une solution. Les EIP manifestent une créativité débordante.

un raisonnement logico-mathématique :

un mode de fonctionnement par analogie : lien entre le problème posé et d'autres problèmes déjà vus

une aisance à réutiliser des méthodes déjà vues dans des tâches similaires

Par ce mode de raisonnement, les EIP n'utilisent pas les méthodes conventionnelles de traitement des problèmes.

une mémoire à long terme exceptionnelle, très structurée avec des liens multiples (meilleure rétention)

une mémoire à court terme, mémoire de travail (contenant plus d'informations, une durée de stockage plus longue donnant une grande aisance aux EIP dans un traitement simultanée des informations)

Les enfants intellectuellement précoces manifestent pour certains des difficultés dans les apprentissages scolaires (ces enfants n'ont jamais appris à apprendre, ils ne disposent pas de stratégies pour mémoriser car cette mémorisation est naturelle, intuitive, sans effort particulier).

* * * *

Table-ronde : «EIP, une psychologie complexe : regards croisés de professionnels de la santé en milieu scolaire»

Intervenants : Madame Duchesne, médecin scolaire au collège Sylvain Menu, Madame Bertrand, infirmière scolaire au collège Sylvain Menu, Monsieur Dahenne psychologue scolaire au collège Sylvain Menu, Madame Grill psychologue scolaire.

Les intervenants exposent leur quotidien auprès des EIP, leur manière d'articuler leurs actions avec les interlocuteurs de l'Ecole et les familles.

* * * *

Intervention : « Faire de la précocité intellectuelle un atout scolaire »

Jean- Marc Louis, IEN

Il est important d'être clair sur la question de la précocité intellectuelle, sans entrer dans une glose ou d'autres travers dans l'usage inconsidéré des mots comme : dépistage, repérage, prise en charge, fortement connotés.

« Notre préoccupation porte sur des enfants ! ».

Quelles peuvent être les réponses à apporter au cœur de l'école pour gérer cette précocité intellectuelle ? Comment donner à ces élèves les moyens d'une scolarité épanouie et efficace ? Comment la précocité peut aider d'une certaine manière à faire avancer l'école ?

Pour aller dans le sens des propos de la journée, il faut réaffirmer certaines choses : la précocité ne renvoie pas au génie, c'est-à-dire à un être doué d'aptitudes « exceptionnelles » (même si certains EIP peuvent manifester certaines formes de génie ...), la précocité ne peut se confondre également avec les stades d'évolution de l'être humain, la précocité intellectuelle n'est pas une maladie, la précocité intellectuelle n'est pas un phénomène de mode. Elle est une réalité de la nature humaine.

Cette précocité doit être considérée comme le fait qu'un sujet puisse dans le champ intellectuel, manifester des apprentissages de manière plus rapide que d'autres sujets. Il n'est pas celui qui réussit dans toutes les matières, il n'est pas non plus un être plus intelligent que les autres. Il est simplement celui qui réussit plus rapidement que les autres (le terme de « fulgurance » est fréquemment employé).

Cet élève mobilise plusieurs formes d'intelligence qui s'interpénètrent, l'intelligence émotionnelle et sociale notamment sans omettre l'intelligence métaphysique dans laquelle il excelle souvent. La question de l'intuition est également au cœur de son mode de pensée qui fait de lui un être différent, en avance, un individu en quelque sorte particulier avec un mécanisme attentionnel propre, un rapport au corps particulier, une relation aux autres ambiguë, ...

La souffrance que peuvent rencontrer certains élèves est une réalité à prendre en compte. Face à cette souffrance, l'élève intellectuellement précoce utilise des formes de survie, comme l'humour, un renfermement,

Les EIP appartiennent à la catégorie des a-scolaires. Ce sont des élèves inscrits dans l'école, mais souvent en opposition avec l'école. Tout en ayant des capacités de réussite, ils n'y trouvent pas leur place. **L'école ne comprend pas leur langage, car l'école fonctionne encore trop sur des modèles, des formes d'apprentissage « modélisantes », et des logiques parfois d'éviction.**

Cette confusion déconcerte, entrave une approche raisonnée et structurée de ces élèves. Ils peuvent ainsi se trouver privés en tout ou partie de scolarisation.

Betts GT et Neihart M (1988) ont dressé six profils d'enfant intellectuellement précoce : ceux conformistes et perfectionnistes qui vont s'adapter aux exigences de l'école et y réussir, ceux qui vont se montrer expansifs et créatifs et faire preuve par-là de non conformisme, ceux qui ayant une mauvaise estime de leur précocité vont tout faire pour la cacher et se réfugier dans le silence et la marginalisation, ceux qui se désintéressent de l'école allant jusqu'à manifester une forme de phobie scolaire, ceux qui présentent des troubles affectifs ou d'apprentissage les conduisant parfois à la démotivation et au refus scolaire, ceux qui, bien intégrés au sein de l'école, fonctionnent cependant en électron libre faisant preuve de beaucoup d'indépendance

L'école est parfois dépassée, souvent désemparée par ces questions-là. Des formes d'incompréhension perdurent : d'un côté, un enseignant qui pourrait dire : « J'aimerais tant le comprendre ... », de l'autre, un enfant qui pourrait lui répondre « S'il savait m'écouter ... ». Sur la question de l'identification des EIP, certes il existe des tests, des batteries de tests qui peuvent, si nous n'y prenons pas garde, altérer notre vision et influencer de manière négative sur l'enfant intellectuellement précoce.

En effet, poser des filtres, des critères d'observation entre l'enseignant et l'enfant présente un risque : celui de la stigmatisation.

Quels sont les atouts d'un enfant intellectuellement précoce ?

il apprend plus vite que les autres,

il a des capacités mémorielles impressionnantes

NB : autant sa capacité de mémorisation est importante, notamment à long terme, autant ces données mémorisées sont souvent en désordre nécessitant de sa part un effort important de structuration).

il aime la complexité et l'abstraction,

il peut se passionner, être motivé s'il est intéressé,

il a une culture étendue,

il a un potentiel linguistique,

il fonctionne suivant une logique causale et connective,

il aime faire avec les autres, partager

il est un créatif

il est un bon lecteur,

il sait mobiliser des formes d'intelligences multiples,

il est capable d'excellence scolaire si les conditions le lui permettent,

il est capable d'une certaine autonomie, il est capable d'acquérir des apprentissages par ses propres moyens,

il a une vivacité d'esprit, il sait traiter rapidement les informations,

il aime l'émulation (outil de dynamique dans les activités scolaires), il est en recherche permanente de stimulation

il est curieux.

A l'inverse, il existe des points problématiques (à noter toutefois que l'élève intellectuellement précoce ne cumule pas forcément tous les indices suivants) :

il n'aime pas le travail de révision et les exercices d'application,

il n'aime pas ce qui est routinier,

il a besoin de discuter ordres et conseils (pour en comprendre le sens),

il refuse la règle s'il n'en a pas compris le sens,

il n'aime pas apprendre avec les autres

il n'aime pas tout ce qui est formalisation (écrire, ...) car son écriture est souvent malhabile,

il est brouillon, désordonné ... ou à l'inverse perfectionniste,

il manque de persévérance,

il exprime souvent un refus de certaines pratiques sportives,

il échoue devant la facilité, il a besoin de complexité

il a du mal à se positionner face à l'implicite (l'élève prend souvent tout au premier degré).

En matière pédagogique, l'enfant intellectuellement précoce nous fait revisiter quelques idées parfois toutes faites ... comme :

l'EIP peut aussi avoir des difficultés et ne pas réussir à l'école,

il n'est pas « favorisé »,

ce n'est pas le manque de travail qui peut expliquer ses difficultés à l'école,

son intelligence ne lui permet pas de s'adapter,

il est faux de croire qu'il est insensible, qu'il est un perturbateur

Au fond, quelles pourraient être les réponses à apporter sur un plan pédagogique ?

Assurément, par une pédagogie plus personnalisée, prenant sa source dans la personne (dans ses particularités, dans son histoire, dans ses difficultés, dans ses réussites)

Une pédagogie permettant de conduire l'élève dans des activités :
d'approfondissement :

Exemples : identification, application, genèse, reformulation de la connaissance, analyse, perception du sens des notions, élargissement de la connaissance dans différents champs du savoir (dans leur complexité), ...

d'enrichissement :

Exemples : élargir, complexifier (liens trans ou interdisciplinaire) avec toutes les difficultés posées dans le second degré (« bien trop disciplinaire ! »), étudier des problématiques posées par les connaissances, élaborer de nouveaux systèmes de pensée, fournir les outils les savoir-faire liés aux connaissances (pour construire de nouvelles réalités à partir de la connaissance), ...

Une pédagogie permettant des formes :

d'accélération, en permettant à l'élève d'avancer plus vite que les autres (en supprimant par exemple les exercices d'entraînement). L'accélération permet de dégager du temps, mais prenons garde à ne pas confiner l'élève dans des activités de soutien sur des éléments dans lesquels il est faible.

de différenciation, c'est-à-dire en organisant des apprentissages en tenant compte de chacun.

Sur quoi peut porter la différenciation ? Sur les outils, les supports, les consignes, les modalités de regroupement des élèves, la durée, la difficulté de la tâche, les modalités de restitution, les situations, les procédures des élèves, la posture de l'enseignant, l'organisation géographique et temporelle, les différentes formes d'évaluation (en privilégiant notamment pour les EIP l'autoévaluation), une différenciation chronologique, les différentes formes d'autonomie, le rapport au savoir (liste non exhaustive).

de tutorat, en confiant par exemple à l'EIP la restitution d'apprentissage à d'autres, tout en prenant garde à ne pas faire de lui un « maître bis ». Le tutorat doit être dans les deux sens : « tutoré » et « être tutoré » (par exemple dans les activités sportives). L'échange avec les autres élèves permet à l'enfant intellectuellement précoce de comprendre d'autres modes de fonctionnement, et d'apprendre par la métacognition à mieux se comprendre lui-même.

Quels pourraient être ainsi les objectifs de la scolarisation des EIP ?

construire une relation positive avec l'EIP,

l'aider à dépasser son approche intuitive des savoirs,

repérer et intégrer l'implicite dans les situations rencontrées,

travailler la méthodologie scolaire,

favoriser l'attention et la concentration dans le cadre de la classe,

l'aider à apprendre à sélectionner des informations,

travailler sa mémoire,

réhabiliter le corps*,

réhabiliter les pratiques artistiques et la créativité*,

travailler ses procédures d'apprentissage par la métacognition notamment,

l'accompagner dans la transversalité des apprentissages,

travailler la motivation.

***Éléments pour le moins essentiels.**

La question est tant extrinsèque (motivation difficilement maîtrisable) qu'intrinsèque (reposant sur le sens et la fonctionnalité des apprentissages).

Quelle stratégie d'apprentissage mettre en œuvre pour les EIP ?

La stratégie d'apprentissage représente pour Meirieu « *l'ensemble des opérations conduites par un sujet dans le but de parvenir à un apprentissage stabilisé* ».

Les EIP manient ces processus de manière intuitive, ce qui les met en difficulté pour fonctionner en autonomie.

Autant l'EIP convoque avec facilité les stratégies d'apprentissage de type association mentale, schématisation, analyse, transfert, autant il éprouve des difficultés dans les stratégies suivantes : les activités métacognitive, la capacité d'identifier par soi-même ce que l'on fait pour parvenir à un résultat, avec des effets sur la motivation, la verbalisation ...

Plusieurs outils de l'apprentissage peuvent être convoqués :

la mémorisation

la réflexion (actualiser et utiliser des évocations mémorisées en fonction d'une situation),

la compréhension (comparer des évocations présentes avec d'autres mémorisées pour faire naître du sens),

l'imagination (entrevoir l'utilisation que l'on pourra faire de la connaissance pour la réinvestir).

Quatre activités pédagogiques transversales trouvent toute leur place auprès des EIP :

le travail de la consigne (elle permet d'actualiser et de mettre en œuvre toutes les activités mentales),

le travail de reformulation, d'un contenu d'enseignement, d'une connaissance, ...

le travail d'explicitation renvoyant au domaine de la métacognition.

A consulter : l'ouvrage de Pierre Vermesch intitulé « *L'entretien d'explicitation* » (ESF éditeur). Se reporter au point 3.9 de ce document.

l'auto-évaluation (procédure pédagogique permettant de mesurer ses compétences et ses difficultés).

La référence à la taxonomie de Bloom peut également aider l'enseignant dans les stratégies d'apprentissage, et sa déclinaison en six niveaux d'acquisition des connaissances :

1^{er} niveau : connaissance (activité : reformuler),

2^{ème} niveau : compréhension (activité : expliquer),

3^{ème} niveau : application (activité : transférer),

4^{ème} niveau : analyse (activité : discriminer, comparer ...),

5^{ème} niveau : synthèse (activité : produire du sens à partir de la connaissance),

6^{ème} niveau : évaluation (activité : justifier)

La pédagogie du projet est également particulièrement appropriée :

une question première, un problème initial à résoudre

analyser le problème ou la situation de départ, identifier les composantes de la problématique posée, émettre des hypothèses quant aux solutions, chercher d'éventuelles pistes de résolution, en choisir une,

repérer les stratégies à mettre en œuvre, choisir les outils que l'on va utiliser,

agir (tâtonnements, essais, erreurs),

évaluation ou bilan,

assortie ou non d'un contrat (les EIP souvent très sensibles à la contractualisation).

L'EIP se retrouve totalement dans cette démarche de projet.

Cette somme de recommandations en direction des enfants intellectuellement précoces pourrait à bien des égards représenter un travail de « titan » pour chaque enseignant. « *Un travail de titan pour si peu d'élèves ?* ».

Et au fond, tout le travail mené en direction de ces enfants ne serait-il pas adapté à tous les élèves ? « *On n'est pas si loin de toute la population scolaire !* ».

L'EIP demande un cadre éducatif :

qui lui donne une visibilité sur ce qu'il fait,

qui l'aide à décoder son environnement,

qui l'aide à sortir de sa double contrainte,

qui le nourrisse,

qui le valorise et l'encourage.

L'EIP a besoin d'un environnement pédagogique :

personnalisée,

sous contrat,

avec de l'activité ou de la réactivité et du défi,

du questionnement ;

de la créativité,

interdisciplinaire voire transdisciplinaire,

de la culture,

de l'exigence.

Il souhaite être accueilli, reconnu, ... il réclame une place ... Il recherche à prendre du plaisir à apprendre, à vivre avec les autres ...

« N'est-ce pas finalement ce à quoi aspirent tous les élèves ! ».

Scolariser, c'est accompagner l'élève dans la construction de son identité, en identifiant des besoins éducatifs particuliers, en identifiant et en reconnaissant les potentialités de chaque élève, en mettant en place une pédagogie adaptée, en contractualisant les apprentissages et bien encore en mettant en place des procédures de métacognition.

Ce n'est pas s'inscrire dans une perspective de normalisation, faire de l'élève un cas à part mais faciliter l'intégration du sujet dans le cadre de son inclusion.

Tout cela concerne tous les élèves, et en particulier les élèves en difficulté scolaire.

Les besoins des EIP ne sont pas si fondamentalement éloignés des besoins, des aspirations des élèves en difficulté.

On doit être convaincu que la scolarisation doit se faire dans un cadre scolaire, avec une organisation pédagogique ordinaire, mais en garantissant des objectifs personnalisés, un accueil dans des groupes spécifiques, en usant de dispositifs (TPE, accompagnement personnalisé, ... afin de lui permettre de mener des activités complémentaires, l'amener à travailler en autonomie, ...), **en valorisant les pratiques de décroisement**, en revoyant la logique de cycles (« *quid de la réalité des cycles aujourd'hui ?* »).

On peut également réfléchir à une personnalisation du parcours, par exemple en lui permettant de suivre d'autres disciplines et d'autres niveaux, en « accélérant » son parcours ou encore à proposant des classes à filière dans certains établissements, ...

Dans tous les cas, la scolarisation des enfants intellectuellement précoces ne peut être pensée de manière cloisonnée. Sur ce point, Jean-Marc Louis est catégorique :

« Je suis très réservé sur l'idée de classe pour EIP ! ». Quid de la socialisation de ces enfants ?

Que peut-on entendre par « dispositif » alors ?

Un dispositif, c'est :

« un ensemble de moyens organisés, définis et stables qui sont le cadre d'actions réitérables, conduites pour répondre à un problème récurrent » (Chartier, 2000) dans lequel l'enseignant est un accompagnateur et non plus un « transmetteur ».

Le Bouëdec définit ainsi l'accompagnement : « l'accompagnement ne consiste donc aucunement à transmettre un savoir, à donner des conseils, à faire de l'intervention. Il s'agit de permettre à l'autre de signer ce qu'il vit, de l'endosser dans son style, son rythme, son profil et psychologique, ses problèmes et ses interrogations ... l'accompagnement présuppose que l'accompagnant ne croit pas avoir déjà fait le chemin sinon cela l'autoriserait à se poser « en avant » à montrer la voie ce qui revient à changer de posture) : il chemine lui aussi ».

Ces dispositifs peuvent s'entendre sous différents formes : des dispositifs de remotivation, de rescolarisation, ...

Promouvoir un apprentissage coopératif, en donnant du sens aux apprentissages, et coordonner les relations indispensables entre les acteurs du dispositif et les acteurs de la classe dite « ordinaire ».

A côté de ces dispositifs, il faut créer un contexte d'accueil des enfants intellectuellement précoces, un ensemble d'attitudes, d'attention, ... et tout mettre en œuvre pour favoriser l'inclusion.

Tout cela implique :

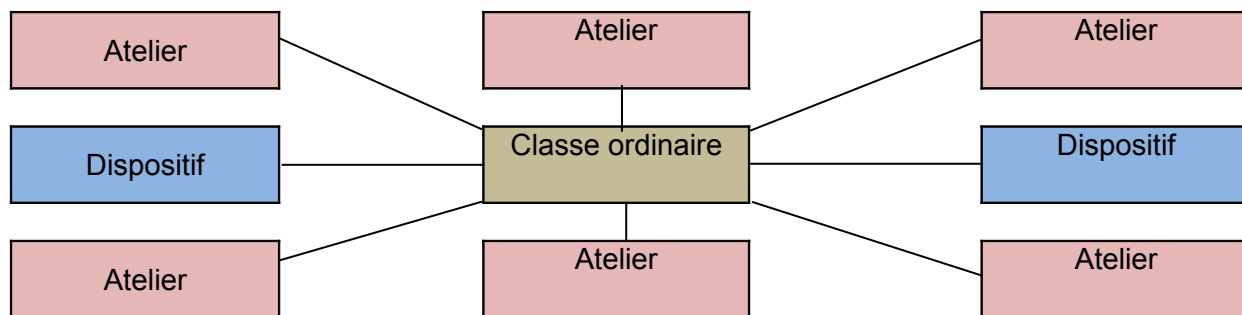
de sortir de ses représentations de l'autre,
d'être capable d'accepter l'autre dans sa différence,
d'apprendre à connaître l'autre par l'information, l'observation et l'écoute,
de s'inscrire dans une communisation avec l'autre,
de l'aider à se mettre en projet,
de partager avec lui un vécu.

« L'intégration est un processus. Elle ne se décrète pas ! ».

Le fonctionnement par ateliers est à promouvoir comme réponse à l'objectif d'inclusion et de différenciation pédagogique. Par exemple et sans être exhaustif sur le sujet :

des ateliers de méthodologie d'apprentissage,
des ateliers d'expression,
des ateliers de découverte,
des ateliers artistiques,
des ateliers graphiques,
des ateliers consacrés à des passions,
des ateliers « projet »,
des ateliers d'orthophonie,
des ateliers de psychomotricité,
des ateliers de soutien scolaire,
des ateliers de philosophie,
des ateliers de compréhension du monde,
des ateliers de bilan scolaire,
des ateliers de relaxation,
des ateliers de soutien psychologique,
des ateliers culturels,
des ateliers de « jeux intellectuels ».

La scolarisation des élèves pourrait être ainsi schématiser :



De même, un adulte référent au sein de chaque établissement est plus que nécessaire. Sa mission : écouter l'enfant intellectuellement précoce avec une oreille neutre, établir une médiation.

Son profil : une capacité d'écouter sans juger, une bonne compétence de la précocité intellectuelle.

L'enfant intellectuellement précoce pose la réalité d'un semblable différent. Il pointe également la nécessité d'introduire l'éducation dans l'école, l'affectif dans la relation scolaire. Il remet aussi en question les schémas traditionnels de communication : traditionnellement dans l'École, l'élève doit comprendre l'enseignant. Là, il revient aux enseignants de comprendre leurs élèves ...

Les enfants intellectuellement précoces expriment des besoins :
 de reconnaissance,
 de prévention,
 de motivation
 d'équilibre (entre vie corporelle, intellectuelle et psychique).

Les principes de la scolarisation des EIP reposent sur :
 la personnalisation (reconnaitre la différence de chacun),
 l'intégration (c'est-à-dire un processus d'accommodation qui vise l'inclusion « du même et de l'autre »),
 l'altérité (à savoir la culture du groupe, la communication au sein du groupe, l'identité),
 l'humanisation (une approche « multidimensionnelle »),
 l'environnement (c'est-à-dire la construction de cadres et de repères selon deux principes : l'expansion (s'exprimer), la contention (le « vivre ensemble » dans des cadres).

Il faut également ne pas exclure le besoin de repenser les rôles et les statuts de chacun : « enseigner c'est quoi ? Quid de la mission de l'École ? Quid de la « refondation de l'École », dans ses rythmes ? Quelles places donner à la place de l'humain dans la relation, dans la transmission, dans l'accompagnement ... ?

Il n'existe pas un seul unique apprentissage. **Le travail en équipe est incontournable (« tout seul l'enseignant ne peut plus ! »). L'autorité de l'enseignant se construit dans la relation aux autres.**

Il faut également inscrire la précocité dans les projets d'école, non en tant que volet spécifique mais inspirée par la multiplicité des ouvertures qu'elle implique : les modalités d'information de la communauté scolaire,

les modalités d'évaluation des besoins spécifiques de ces élèves,
les dispositifs d'accueil et d'accompagnement des parents,
les besoins en formation des personnels et la production de ressources en la matière

L'inclusion et l'épanouissement des enfants intellectuellement précoces dans l'École ne peuvent faire l'économie d'une implication des parents dans ce processus :
en faisant accepter la précocité comme un état de fait,
en amenant les équipes à s'impliquer dans un projet individuel,
en faisant accepter par l'école, la nécessité de partager avec eux leurs connaissances.
Les parents souffrent souvent d'incompréhensions :
l'incompréhension de la réalité de la précocité,
l'incompréhension de l'origine voire de la cause,
l'incompréhension de leur enfant, l'incompréhension de l'incompréhension dont fait part très souvent l'entourage.

Il reste des deuils communs à faire :
le deuil des représentations de l'enfant et de l'élève,
le deuil des conceptions classiques des fonctions parentales et enseignantes,
le deuil d'une certaine conception de l'autorité,
le deuil d'une certaine conception des institutions familiales et scolaires.

Des dispositifs de coéducation avec les parents peuvent trouver également toute leur place, et prendre la forme :
d'un premier contact : écouter et reconnaître la souffrance,
de rencontres régulières et régulées,
de groupes de parole,
en cas de scolarisation difficile, de médiation et de protocoles d'accompagnement.

L'enfant intellectuellement précoce est un éveilleur, car il nous amène à nous interroger sur les questions de notre professionnalité, sur notre formation (travail en équipe, métacognition, ...). Il nous ouvre à des préoccupations qui correspondent au profil des élèves qui nous arrivent, avec des besoins particuliers ne correspondant plus aux modèles de l'éducation nationale.

Comment organiser l'école pour fonctionner différemment ?

La mise en œuvre des dispositifs pose la question des moyens. On est encore au stade du bricolage, et on risque d'y rester. Le contexte budgétaire est pour le moins contraignant. C'est une affaire d'hommes, de chefs d'établissements, de directeurs qui se battent autour d'un projet, d'une intention. Il n'existe pas de recettes, mais des évidences font jour, et en particulier : décroisonner, proposer de nouvelles répartitions des services.

« Il faut faire preuve de créativité et de détermination. C'est un combat ! »

Tout le monde a un don.

L'enjeu est plus que jamais de « passer d'une école normative ... à une école personnalisée ! »

Réaction de la salle :

« Oui, nous voulons bien créer ... mais et les programmes ? Et quelles réactions attendre de nos inspecteurs ? Faut-il sortir du rang, innover ou « rentrer dans le rang » ? ».

Jean-Marc Louis exprime (en off) son adhésion totale. Il mesure la difficulté des enseignants et leur douleur face à l'arrivée d'élèves à besoins éducatifs particuliers du fait de l'évolution de la société, appelant plus que jamais des réponses humanistes. Il mesure également le paradoxe, entre l'arrivée de ces élèves et dans le même temps, la transformation de l'école d'une institution à un système qui se déshumanise de plus en plus à cause de plusieurs maux :

- ~ la gestion (le chiffre prédominant sur l'humain),
- ~ la substitution au sein de l'école du pouvoir à l'autorité, au détriment de la fonction humanisante essentielle. Cela implique de revoir le recrutement du personnel, la formation du personnel, ... somme toute au cœur de la refondation de l'École.

Et puisque le système ne peut souffrir d'aucune provocation, et pour répondre aux interrogations de la salle : « *quel est finalement le poids d'une inspection dans la vie d'un être humain ? Quelle est la valeur d'une inspection compte tenu du contexte dans lequel l'enseignant travaille ?* ».

« *Il y a aussi des inspecteurs qui souffrent ...* ».

* * * *

Témoignage d'une enseignante-

Madame Luce Ferretti- enseignante auprès des élèves hospitalisés à l'EMA (Espace Méditerranéen de l'Adolescent à Marseille)

Le passage le plus délicat semble être le collège, avec des déscolarisations très rapides au cours de cette période. Malgré le potentiel de ces élèves, les difficultés scolaires demeurent déroutantes. Ce sont des élèves en difficulté.

La prise en charge individuelle de ces élèves sur certaines heures s'avère indispensable, comme l'est également un temps de coordination au sein des équipes, y compris avec l'ensemble des acteurs de l'équipe éducative (infirmière, CPE, ...).

Un élément clef et un constat : « ***les enfants intellectuellement précoces manifestent sur certaines situations d'apprentissage, des comportements identiques aux élèves de SEGPA*** »(notamment dans la lecture des consignes)

Certaines pistes de travail sont évoquées dans l'accompagnement des enfants intellectuellement précoces :

- l'évaluation diagnostique,
- la construction d'un parcours personnalisé,
- la proposition d'un contrat, avec une formulation précise des objectifs et des critères d'évaluation (y compris des outils d'auto-évaluation),
- un travail spécifique sur les consignes.

* * * *

Conclusion : « L'inclusion est un projet de société »

Nathalie Pérez Wachowiak.

Quelques mots de conclusion au terme de cette riche journée qui je l'espère, vous aura apporté des éléments de réponses pour que chacun d'entre vous puisse participer, dans la fonction qui est la sienne, à une meilleure scolarisation des enfants intellectuellement précoces.

Vous l'aurez compris l'enjeu n'est pas de marginaliser ces élèves davantage qu'ils ne le sont, il ne s'agit pas de dégager une quelconque élite, de les diagnostiquer à grande échelle ni de créer des filières spéciales EIP. *L'enjeu est de répondre à l'ambition de l'Ecole* à travers le prisme que nous offrent les EIP et les autres élèves à besoins éducatifs particuliers.

Car l'école a de l'ambition pour ses élèves. Cette ambition n'est pas d'accueillir mais bien de **prendre en compte** la différence, c'est-à-dire d'accompagner chaque élève au plus loin sur les chemins de son apprentissage, pour qu'il vive épanoui en société.

L'école s'est dotée d'un cadre prescriptif pour mener à bien ce projet et il appartient à chacun d'entre nous, et selon nos compétences de s'emparer des dispositifs et dispositions existants

Dans un premier temps, nous pouvons travailler à **revisiter les dispositifs** pour les adapter aux besoins de nos EIP : EDE, accompagnement éducatif ou personnalisé, modules qui s'articuleront autour de temps d'approfondissement, d'enrichissement ou de projets aidant à l'acquisition de méthodes de travail, de structuration de la pensée, ou bien encore qui contribueront à optimiser la compétence de planification etc.

Mais il est nécessaire de **revitaliser l'existant** et revitaliser veut dire redonner vitalité, vigueur et parfois vie

Je pense aux **groupes de besoins ou aux groupes de compétences** :

Emparons-nous de ces espaces pédagogiques : qu'ils ne réduisent pas à des groupes alphabétiques ou de niveaux, ou simplement à faibles effectifs. Faisons en sorte qu'ils soient établis à partir de diagnostics pédagogiques et de critères pertinents, ajustés. Apprenons vraiment à analyser les besoins des élèves et à proposer alors des démarches adaptées à leur profil d'apprentissage.

Je pense aux **groupes de soutien** : Que ces temps ne soient pas la répétition en petits groupes de ce qui est fait en grand groupe : changeons les postures, les approches pour que l'élève comprenne, progresse, reçoive de manière différente les informations ou notions qu'il n'a pas saisies en classe entière par exemple.

Je pense aux **PPRE, PPS et PAI**

S'il vous plait, soyons tous vigilants !

Suis-je la seule à voir ici ou là des PAI actés mais pas mis en œuvre réellement ? des PPRE sans coordination ?

Il n'est pas concevable aujourd'hui qu'un PAI reste lettre morte.

Nous avons tous ici, quelque soit notre statut, la responsabilité de cette veille.

Je sais bien qu'il s'agit souvent d'une question de formation, de temps.

les formations : nous les mettons en œuvre...aidez-nous : demandez-les !

Bien sûr les EBEP et autres EIP ne sont pas les seuls en classe, et "*on ne peut pas s'occuper de chacun en classe ?*" - mais au fait, est-ce si sûr ????

Nous avons vu au cours des conférences que l'on peut adapter sa pédagogie de façon à

aider l'EIP et au-delà de lui l'ensemble de la classe.

Pour autant, soyons sincères : **la différence contraint aussi à des adaptations plus individuelles.**

C'est l'attention spécifique que porte le professeur à tel élève quand il prépare un contrôle ou une séquence. C'est l'approche qu'il faudra modifier pour qu'elle rende accessibles le savoir, la notion étudiés.

Nous parlons là d'un temps pédagogique et en cela, **il s'agit du coeur de métier !**
Nous devons faire entendre ce message autour de nous et convaincre.

Mais c'est aussi le temps que le professeur accorde à la fin de son cours, que le CPE, le chef d'établissement, l'infirmière ou le médecin ou l'assistante sociale prend à midi dans son bureau,
que le psychologue donne pour mieux comprendre cet élève.

Celui-ci c'est le temps de la relation individuelle, et nous ne pouvons pas faire l'économie d'une école où cohabitent temps pédagogique et temps de la relation individuelle.
L'apprentissage efficace ne peut exister sans relation individuelle.

L'école n'aura pas les moyens de son ambition sans cette double dimension.

Car et ce sera ma conclusion, l'ambition de l'école est le fruit d'un **choix politique** au sens le plus noble de ce terme...« *sage et adroit dans le gouvernement des hommes* » ...

Ce choix politique de l'École est **un choix de société**, le choix d'une société qui accepte les différences, où chacun trouve sa place et son épanouissement sans stigmatisation sans marginalisation.

Une société où être autre, "autre semblable" enrichit le collectif, une société de la diversité bien comprise. Il s'agit là d'un projet de société - dans lequel -chacun - à son rôle à jouer

Et quel beau rôle !

Aux enseignants, il revient celui de relever le défi de trouver la clé du coffre - fort ou du coffre au trésor : plein de richesse intellectuelle, émotionnelle, de créativité et d'originalité que sont les EIP.

On ne peut pas ne pas relever ce défi. !

Tel est le rôle de l'école, son devoir de faire s'éveiller des cerveaux bien faits, de les comprendre pour qu'ils puissent un jour donner le meilleur d'eux-mêmes.

Passer à côté ce n'est plus possible.

L'École dit vouloir ne laisser aucun enfant sur le bord de la route... Pourquoi alors laissons-nous tellement d'EIP, tant d'enfants venus au monde avec une soif d'apprendre, soif de savoir et plutôt bien dotés pour le faire ?

Bien sûr ces élèves nous mettent en difficulté, nous bousculent mais c'est bien là la force de notre métier que de nous remettre en question, pour nous enrichir encore davantage.
Ne pas renoncer devant les difficultés que représente la prise en charge des EIP, c'est la noblesse de notre métier.

Aux EIP il revient le rôle de relever le défi de l'adaptation aux autres, d'apprendre à vivre avec, d'apprendre à vivre ensemble, sans oublier ni se perdre, d'apprendre à s'adapter à la société qui les entoure.

Comme dans toute relation d'apprentissage il appartient aux deux parties de faire chacune un pas vers l'autre. Quand l'école fait ce pas, c'est l'école qui grandit

Votre présence aujourd'hui montre que vous avez déjà fait ce pas, et je vous en remercie.

* * * *

Approfondissement :

Extrait de la circulaire du 12 novembre 2009

« L'attention est portée depuis quelques années sur la situation, apparemment paradoxale, des élèves qui, bien que présentant de remarquables capacités intellectuelles, ne réussissent pas dans les apprentissages scolaires. Leur comportement et leurs performances ne sont pas ceux que l'on pourrait attendre au vu de leur très bon développement intellectuel, le plus souvent validé par des tests d'intelligence. Certains d'entre eux rencontrent même d'importantes difficultés en classe pouvant les conduire à des redoublements et à un désinvestissement progressif de l'école, souvent accompagné de désarroi psychologique et/ou de troubles des conduites (le rapport remis au ministre de l'Éducation nationale en janvier 2002 constituait une synthèse de cette question qu'il convient de compléter par la nécessaire actualisation de certains points et la prise en compte des récentes études scientifiques et pédagogiques).

Si l'approche de la situation de ces élèves fait aujourd'hui l'objet d'une certaine convergence des points de vue des professionnels de l'enfance et des familles, les enfants concernés ne constituent pas une population identifiable comme telle. Il faut souligner la très grande diversité de leurs profils (langage, mémoire, adaptation, motivation, personnalité, etc.). Ils n'ont en commun que le fait de bénéficier de certaines capacités remarquables et l'écart constaté entre ces capacités et les performances réalisées, en particulier en milieu scolaire. Cette extrême diversité peut expliquer la variété des termes employés pour identifier ces élèves : « intellectuellement précoces », « doués », « surdoués », « talentueux », « à haut potentiel », « manifestant des aptitudes particulières », etc. À travers les mots, ce sont des concepts différents qui sont utilisés. D'un pays à l'autre, d'un contexte à l'autre, parfois d'un établissement à l'autre, on ne parle pas exactement des mêmes élèves. Si, en France, la dénomination « élèves intellectuellement précoces » a été majoritairement adoptée, elle est souvent contestée, en particulier dans la communauté universitaire. Les textes officiels retiennent une expression plus ouverte : « élèves intellectuellement précoces ou manifestant des aptitudes particulières ».

Il ne saurait être question d'entreprendre un repérage systématique des enfants présentant des potentialités intellectuelles exceptionnelles. Ceux-ci sont en général bien accueillis, adaptés à l'école et, pour leur grande majorité, en situation de réussite scolaire. Il s'agit en revanche d'apporter l'aide et l'accompagnement nécessaires à la minorité qui, parmi eux, est en souffrance (ou est susceptible de l'être).

L'hypothèse d'un écart entre les compétences attribuées et des difficultés avérées dans un ou plusieurs domaines d'apprentissage est donc le point de départ de l'interrogation qui justifiera une évaluation approfondie. Celle-ci nécessite l'éclairage des regards complémentaires des professionnels spécialisés.

L'évaluation psychologique et intellectuelle est indispensable à l'analyse des difficultés d'apprentissage et à la reconnaissance des potentialités intellectuelles de l'élève quelles

qu'elles soient. La transmission des informations qui en sont issues appelle, au-delà de la responsabilité professionnelle propre aux psychologues, quelques remarques :

- Si le quotient intellectuel (QI) a longtemps été utilisé comme unique critère pour repérer les enfants intellectuellement précoces, il est aujourd'hui considéré comme un simple indicateur parmi d'autres. Les performances aux tests d'intelligence ne sont que des approximations du fonctionnement cognitif d'un sujet dans un domaine général ou particulier, et leur interprétation par les psychologues se fait en association avec d'autres informations psychologiques, pédagogiques et personnelles.

- Le QI ne peut rendre compte à lui seul de la diversité des formes de l'intelligence. Le recueil d'autres données psychologiques est nécessaire. Comme dans certains pays, les procédures d'identification des enfants à haut potentiel intellectuel devraient intégrer des indicateurs complémentaires (créativité, motivation, environnement...).

- La mesure de l'intelligence, sensible à de nombreux paramètres et dépendante du test utilisé, s'exprime habituellement en valeurs relatives (indices ou Q.I.) qui incluent des erreurs de mesure et impliquent l'utilisation d'intervalles de confiance. Ces données psychométriques ne sont que des approximations, elles remettent nécessairement en question toute référence à un seuil (120, 125, 130, 150...).

- Le diagnostic de précocité intellectuelle, élargi désormais à celui de haut potentiel ou de talent, est l'aboutissement d'un processus collectif d'évaluations et d'échanges qui implique dans le système éducatif l'ensemble des professionnels concernés et les parents.

- Les informations psychométriques sont des données confidentielles et leur utilisation se fait avec retenue, dans le souci de la protection des personnes ; la qualification de précocité intellectuelle appliquée à un enfant a des implications dans sa vie et celle de sa famille qui, bien que méconnues et peu étudiées, ne sont pas anodines et imposent réserve et réflexion
»

L'entretien d'explicitation :

Accompagner l'apprenant vers la métacognition explicite. Armelle Balas-Chanel

Source : [Recherches & éducations](#), 2^{ème} trimestre 2002

« Finalités de l'entretien d'explicitation »

Piaget, en étudiant la prise de conscience¹ a montré le primat de l'action sur la conscience c'est-à-dire que le sujet peut réaliser une activité sans savoir ce qu'il a fait pour y parvenir (que cette activité ait abouti à un résultat concluant ou à un échec). En nous donnant une description détaillée de la construction de l'intelligence, en termes de connaissances et de structures cognitives, les travaux de Piaget éclairent notre compréhension de ce que peut être la prise de conscience des démarches d'apprentissage. Mais la conceptualisation par le sujet de son action n'est pas automatique et l'entretien d'explicitation a pour but d'accompagner le sujet dans cette prise de conscience, dans quelque domaine que ce soit. Il s'agit de passer d'un plan implicite, c'est-à-dire pré-réfléchi à un plan explicite, c'est-à-dire réfléchi pour connaître les démarches précises et individuelles pour agir, apprendre, comprendre, résoudre, et effectuer une tâche professionnelle.

Cette explicitation peut viser plusieurs objectifs dont l'atteinte est validée par différents critères. Le premier objectif peut, on l'a vu, concerner la recherche. Le chercheur qui étudie des activités mentales comme l'attention ou la mémorisation peut utiliser les techniques d'explicitation. Le critère de fin correspond alors au "remplissement" de ses attentes en

1 Piaget, (1974) La prise de conscience et Réussir et comprendre, PUF

matières d'éléments descriptifs de ces gestes. Le deuxième objectif concerne plus directement le pédagogue qui cherche à comprendre le résultat auquel est arrivé un élève : comment ce dernier a-t-il pu produire un tel résultat, quelle est sa logique ? Le critère de fin de ce type d'entretien correspond au moment où l'enseignant comprend ce qui fait la réussite ou l'erreur de l'apprenant. Dans ces deux premiers cas, le critère de fin appartient à l'intervieweur. Le troisième objectif, comme le suivant, concerne l'interviewé (l'apprenant, dans le contexte d'un entretien à visée pédagogique). Le but est que celui-ci s'auto-informe, qu'il devienne conscient de ses démarches pour réussir ou pour échouer. En effet, ce n'est pas parce qu'il a agi qu'il sait comment il a agi, de plus cette prise de conscience de sa manière d'agir peut mettre à jour les buts et sous-buts, parfois implicites, de son action ainsi que les connaissances théoriques ou pratiques qui guident son action. Autrement dit, l'interviewé peut prendre conscience de plusieurs éléments constitutifs de la cognition : ce qu'il sait, ce qu'il sait faire, comment il le sait, comment il fait quand il sait le faire, comment il fait pour savoir qu'il le sait ou qu'il le fait. Cette prise de conscience accompagnée par le pédagogue est le point de départ d'une remédiation durant laquelle l'enseignant peut renforcer la prise de conscience, favoriser l'acquisition de connaissances manquantes, guider vers l'élaboration de nouvelles manières d'agir ou d'apprendre... C'est alors la réaction de l'interviewé ("j'ai compris") qui indique à l'intervieweur que l'objectif de prise de conscience est atteint. Le quatrième et dernier objectif de l'entretien d'explicitation est de permettre à l'apprenant d'apprendre à s'auto-informer : il s'agit alors de lui permettre de mettre en place, en autonomie, des contrôles métacognitifs et de développer des conduites métacognitives explicites, afin de prendre du recul vis à vis de sa manière d'apprendre⁴. Les deux derniers objectifs sont du domaine de la métacognition⁵ car il s'agit de permettre à l'apprenant de devenir conscient de ses stratégies d'apprentissage. Ces différents buts peuvent être visés tour à tour ou s'ajouter les uns aux autres.

En résumé, quel que soit le but visé, il s'agit toujours de donner de l'intelligibilité au résultat atteint (la "périphérie" chez Piaget) en passant par la description de l'action qui l'a provoqué. Ainsi, grâce à l'explicitation du déroulement temporel de l'action, et sans demander directement d'explication à l'élève, la cause du résultat peut être mise à jour (le "centre" pour Piaget) et, dans le cadre d'un entretien à visée pédagogique, une remédiation peut alors être apportée, quand la prise de conscience n'a pas suffi à elle seule à provoquer l'apprentissage de l'élève. Mais la prise de conscience, si elle est soulignée par l'enseignant peut accéder à un autre niveau que celui d'apprendre quelque chose : celui d'apprendre à apprendre comme le montre l'entretien présenté ici.

(...)

Objet de l'entretien d'explicitation : l'intelligibilité de l'action

Si l'entretien d'explicitation a pour but de faire décrire l'action pour lui donner une dimension réfléchie, alors il est nécessaire de montrer ce que l'entretien d'explicitation en pédagogie cherche à faire décrire de l'activité "apprendre" (pris au sens large, qui englobe : comprendre, résoudre, mémoriser, faire des liens, ...) qui est, en soi, une activité particulière pour en permettre la prise de conscience et l'intelligibilité.

L'action, dans son acception générale, désigne le comportement d'une personne dans l'intention de produire un effet observable. Or, la prise de conscience de sa propre action peut se situer à trois niveaux d'abstraction : l'abstraction empirique, l'abstraction réfléchissante et l'abstraction réfléchie. Quand un individu agit, sa conscience est attentive au monde et aux effets produits par l'action, sans qu'elle porte explicitement attention aux

actions elles-mêmes. Autrement dit, le sujet régule son activité, mais sans être obligatoirement conscient de cette régulation. Par exemple, quand une personne traverse une rue, elle peut être consciente des voitures, du bruit et des passants pour ne pas avoir d'accident, mais elle n'est pas consciente d'elle-même (il s'agit d'une conscience irréfléchie, par abstraction empirique) ; elle peut aussi penser au fait qu'elle traverse la rue et être attentive à ce qu'elle fait, à ses mouvements en coordination avec les voitures et les passants (il s'agit ici d'une conscience réfléchissante, par abstraction réfléchissante) ; elle peut enfin penser qu'elle pense au fait qu'elle traverse la rue et à ce à quoi elle est attentive et découvrir qu'elle porte plus attention aux perceptions visuelles qu'auditives par exemple (c'est la conscience réfléchie, par abstraction réfléchie). Il y a donc des actes irréfléchis de réflexion ; c'est en prenant conscience des actes de réflexion que la conscience devient réfléchie. De même, au cours d'un apprentissage, quel qu'en soit l'objectif (compréhension d'une notion, résolution d'un problème, mémorisation ou production d'un savoir ou d'un savoir-faire), l'apprenant peut se situer dans l'action et dans la cognition pré-réfléchies. L'explicitation de l'une et de l'autre lui permettra d'accéder à un niveau métacognitif.

Quand cet individu apprend, il peut également se trouver à différents niveaux de conscience : il agit généralement (mais pas de manière toujours très consciente) avec l'intention à la fois de produire un effet sur le monde et celle de savoir reproduire cet effet. Pour ce faire il a besoin de conceptualiser l'action. Sa conscience est alors attentive aux interactions sujet/objet. Mais il n'est pas toujours attentif à sa manière d'apprendre c'est-à-dire de raisonner, mémoriser ou comprendre. Dans l'entretien présenté, on peut voir que M. a traité le problème de géométrie, a réfléchi et raisonné pour chercher à le résoudre, mais qu'elle n'a pas prêté attention à la manière dont elle a réfléchi et dont elle a interprété un signe mathématique, par exemple (M. 45 et 47 : "... après A c'est B", ou M. 53 et 55 "ABC et ACB c'est le triangle").

L'entretien d'explicitation en pédagogie a donc pour objet la description des actions menées aux différents niveaux : agir, apprendre, apprendre à apprendre. Le questionnement vise à faire décrire de manière détaillée et précise le déroulement de l'action passée de l'interviewé. La réplique 21 de M. semble anodine et bon nombre d'enseignants s'en seraient contentés ("j'ai mesuré le triangle et j'ai vu que "A" faisait 88° . Alors j'ai pris les demi-droites [OX] et [OY] et j'ai mesuré 88° pour tracer l'angle. Et ensuite pareil pour YÔZ J'ai pris le "B"..."). Pourtant les actions nommées (au nombre de 6) peuvent toutes être déclinées d'une part en les détaillant (nous verrons plus loin de quelle manière) et d'autre part en permettant à l'élève de prendre conscience du "je" et de la manière d'agir de ce "je".

La prise de conscience dont il est question ici ne doit cependant pas être confondue avec la prise de conscience piagétienne en raison de la différence de leurs "objets" et de leurs "produits". Si celle-ci correspond à la construction, au fil des années, de la cognition réfléchie d'un sujet à partir de prises de conscience de sa manière d'agir dans le monde, celle-là correspond à l'élaboration de sa métacognition réfléchie à partir de prises de conscience de sa manière d'être et d'apprendre. En revanche, elles s'apparentent par leur nature et leur structure, car l'une et l'autre prennent appui sur l'action pré-réfléchie pour en élaborer la conceptualisation et toutes deux se composent de trois paliers : le réfléchissement, la thématization et la réflexion², qui constituent trois étapes successives et nécessaires à la prise de conscience. La première lui permet de construire une représentation privée, sensoriellement codée, de son activité pour apprendre : c'est le réfléchissement ; la seconde, caractérisée par l'explicitation de l'action évoquée, lui permet d'accéder à un niveau conceptuel supérieur dans la mesure où il est symbolique : c'est la thématization ; la troisième consiste à prendre ce vécu conceptualisé comme

2 Cf. P. Vermersch (1994) *ibid*, p. 80.

objet de pensée : c'est la réflexion. Il s'agit ici, en l'occurrence, de réfléchir a posteriori sur une manière d'apprendre passée pour confirmer, modifier, nuancer les stratégies utilisées ou l'état d'esprit dans lequel s'est déroulé l'apprentissage et cela dans le but d'améliorer sa propre manière d'apprendre. Sans ces trois étapes, on ne peut pas parler de prise de conscience au sens de construction et d'appropriation d'un savoir expérientiel. Cette capacité de conceptualisation de l'acte "apprendre" permet ensuite à l'apprenant d'anticiper l'apprentissage, c'est-à-dire que le sujet devient capable de concevoir un apprentissage à venir pour en définir les objectifs, les étapes, les moyens et les différentes stratégies envisageables.

A côté de cette description du déroulement de l'action ("informations directes" selon P. VERMERSCH) et grâce à elle, des informations "obliques" sont mises à jour. Il s'agit des éléments fonctionnels de l'action singulière tels que les connaissances théoriques effectivement utilisées dans l'action décrite, les buts effectivement visés, et les représentations effectivement mobilisées. Ces informations ne peuvent jamais être mises à jour sans passer tout d'abord par la description du déroulement de l'action dans sa singularité. Car toute action est singulière et ce que l'on a fait concrètement se distingue nettement de ce que l'on sait théoriquement de ce qu'il faudrait faire.

16 Les actions qui peuvent ainsi être explicitées, outre qu'elles se caractérisent par le fait qu'elles sont effectives et non prescrites, se répartissent en trois catégories distinctes : les actions matérielles (comme "se déplacer", observables par un tiers), les actions matérialisées (comme "lire", en relation avec le monde extérieur mais dont l'observation est plus délicate) et les actions mentales (comme "penser que", "décider que", difficilement observables directement par un tiers parce que totalement intériorisées). Ici, G. aurait peut-être pu observer M. en train de mesurer l'angle (et encore, cela dépend de la manière dont M. a procédé) et de le tracer (actions matérielles), mais elle n'aurait sans doute rien perçu de la manière dont M. "a pris les demi-droites" et elle ne pouvait rien percevoir de la manière dont M. a régulé son activité (choix des opérations et de l'ordre à leur donner, par exemple).

En résumé, l'entretien d'explicitation, métacognitif dans tous ses usages, a pour objet la description de l'action matérielle ou mentale à quelque niveau de conscience qu'elle se trouve mais plus particulièrement celles qui sont restées jusqu'alors implicites. Il nécessite de se centrer sur les démarches et non plus sur le contenu de l'apprentissage.

Les conditions nécessaires à la mise en œuvre de ce type d'entretien

Les entretiens, quels qu'ils soient, ont pour vocation de mettre à jour et de recueillir des données à propos d'un contenu particulier. Ici, il est question de recueillir des informations à propos de la manière d'apprendre de quelqu'un, dans le déroulement temporel de son action, afin de l'aider à mieux apprendre. Ce recueil de données ne peut se faire sans un certain nombre de conditions d'ordres différents : le premier, dépendant du second, concerne la position de parole de l'interviewé, le second appartient au domaine de la communication.

En effet, pour que la personne interviewée puisse parler de sa pratique (apprenante ou professionnelle, par exemple), il est nécessaire qu'elle se reporte à son expérience et plus particulièrement à une situation vécue et singulière. Mais il est aussi nécessaire qu'elle soit plus présente en pensée à cette situation qu'à la situation d'entretien. Pierre Vermersch parle de "Position de Parole Incarnée" (P.P.I.). Cette condition est strictement nécessaire pour obtenir la description de cette action singulière, vécue du point de vue singulier de l'interviewé, et non la description de la tâche prescrite ou les savoirs théoriques ou procéduraux à propos de cette tâche. L'intervieweur peut relever certains indicateurs de

cette position (décrochement du regard, rythme et force de la voix, inspiration, ...) ; l'interviewé peut également évaluer a posteriori la validité de ses propos à partir de trois index de validation interne : singularité (la situation évoquée est plus ou moins unique), présentification (elle est plus ou moins fortement présente à la pensée de l'interviewé) et remplissement (elle se présente à l'esprit de l'interviewé avec une ou plusieurs modalités sensorielles : visuelle, auditive, kinesthésique, olfactive ou gustative)³. Dans l'entretien présenté ici, G. accompagne M. vers cette position de parole en la ramenant régulièrement vers un moment particulier de l'action (24 G., 50 G. ou encore 36 G.) mais aussi en utilisant le présent pour questionner l'action qui se déroule dans la pensée de M. Les questions restent toujours très simples mais sans respect de la structure grammaticale (60 G. "comment tu le sais ?", 64 G. "tu vois quoi ?", 68 G. "la différence, c'est quoi?"), comme PIAGET le faisait dans ses entretiens pour accompagner les enfants dans la description de leur pensée.

D'autre part, l'intervieweur qui utilise les techniques d'explicitation sait que la construction de la prise de conscience prend du temps, c'est pourquoi il laisse le temps et accepte les silences nécessaires à cette construction. Plusieurs fois G. laisse à M. le temps nécessaire soit pour accéder à la position de parole incarnée (en 24, 50, 70) soit pour que se construisent les différentes étapes de la prise de conscience (en 33, 67 deux moments clés de la prise de conscience de M).

Une autre condition strictement nécessaire à la mise en mots de l'implicite est le contrat de communication. En 18 comme en 24, G. demande à M. l'accord de parler de son action et en particulier de sa pensée. Ces formulations ne sont pas là de manière fortuite : elles sont utilisées intentionnellement. Il y a là une nécessité à la fois éthique et technique : éthique parce que l'entretien d'explicitation a pour but de mettre à jour ce que la personne interviewée ne sait pas encore totalement explicitement (on le verra plus loin, au début de l'entretien, elle ne connaît que partiellement son action, ses choix, ses buts, et elle ignore souvent les connaissances et les valeurs qui guident son action). Certaines phases de l'entretien vont lui donner accès à sa pensée privée. Il est donc nécessaire en début d'entretien de formuler une demande explicite et "légère" ("Tu es d'accord pour ...", "Tu veux bien que je te pose des questions ?"). C'est une manière de "faire signe" à l'interviewé, de lui signaler qu'on est attentif à son accord ou son désaccord. Ce contrat est renouvelé chaque fois que nécessaire : quand un blocage semble arrêter l'accès à la pensée privée de l'interviewé, quand la personne hésite à s'engager dans la mise en mots de sa pratique. Il est toujours respecté : si la personne ne veut pas continuer, l'intervieweur ne pousse pas plus avant le questionnement. Certains objecteront que la position d'élève ne laisse pas beaucoup de liberté pour refuser un entretien proposé par un enseignant. En réponse à cette remarque réaliste il faut noter tout d'abord que les praticiens de l'explicitation se donnent un tout autre statut quand ils conduisent l'entretien (ils ne sont pas ceux qui savent mais ceux qui cherchent à comprendre, cf. 24 G.) et par ailleurs que la réponse verbale de l'élève peut être démentie par une réponse non-verbale qui sera systématiquement prise en compte en priorité. Cependant, bien souvent cette simple question ("si tu veux bien ...?") donne l'occasion à l'interviewé de s'engager dans cette description de manière consciente et volontaire. C'est cette position de parole de l'interviewé qui est nécessaire techniquement : l'ensemble des intervieweurs a pu constater que le fait de négliger les accords de communication conduit à court terme à l'échec du recueil des données recherchées.

3 Cf. P. Vermersch et M. Maurel (1997) *ibid.* p. 235.

Une troisième dimension de la communication est prise en compte dans les entretiens d'explicitation : l'accord postural. L'observation d'une communication harmonieuse entre deux personnes permet de se rendre compte qu'elle passe par l'accord postural : les personnes se penchent l'une vers l'autre en même temps, elles croisent et décroisent leurs jambes ou leur bras simultanément, etc. Pour permettre une bonne communication, l'écart postural doit être faible : le maître, s'il est debout "au dessus" de l'enfant, ne pourra pas conduire un entretien d'explicitation. Sur ce point, les différents entretiens présentés dans ce dossier s'accordent. Ce qui distingue peut-être l'entretien d'explicitation c'est le fait, à l'image des pratiques en P.N.L. (Programmation Neuro-Linguistique), de s'accorder à l'autre aussi dans le rythme de sa parole que dans ses gestes pour l'accompagner dans son évocation de la situation passée. Ici, G. s'accorde à M. par le langage ("et quand tu le fais au pif, qu'est-ce qui guide ton nez?") ou par le rire (en 28 et 30, par exemple).

Outre la mise en place de ces différentes conditions que l'on peut qualifier de techniques, l'entretien d'explicitation ne peut se dérouler que dans un contexte pédagogique particulier.

Tout d'abord, l'enseignant s'inscrit, comme pour le dialogue pédagogique et l'entretien critique, dans un courant qui postule que l'apprenant peut progresser et qu'il peut se doter d'outils cognitifs, je veux parler du courant de l'éducabilité cognitive. Mais l'entretien d'explicitation postule quelque chose de nouveau : le fait que l'élève connaît "en acte" quelque chose que le pédagogue ne sait pas, c'est-à-dire sa propre pratique et sa propre logique qui ne s'inscrit pas systématiquement dans des procédures déjà répertoriées. Il ne s'agit donc plus de donner encore plus de savoir ou de construire des outils cognitifs ni de repérer des caractéristiques de l'apprenant pour lui proposer des solutions adaptées à son profil, mais il s'agit de l'aider à se doter d'outils métacognitifs originaux⁴.

(...)

En résumé, l'entretien d'explicitation se déroule dans un climat de confiance qui dépend d'un contrat de communication explicite et d'attitudes pédagogiques très spécifiques d'écoute et de respect. L'intervieweur accompagne et guide l'interviewé dans la description d'une activité d'apprentissage passée afin de lui permettre d'en prendre conscience soit pour s'approprier une pratique efficace, soit pour l'améliorer. Cet accompagnement s'appuie sur le postulat d'éducabilité métacognitive et donne toute sa place à la singularité et à la parole de l'apprenant.

(...)

Conclusion : Développer la métacognition explicite par l'entretien d'explicitation

L'objectif de ce dossier à plusieurs mains a pour but de souligner les similitudes et les divergences entre les différents entretiens d'une part et de répondre à la question "En quoi et dans quel sens le concept de métacognition concerne chacune des trois approches retenues ?" d'autre part.

(...) Tout d'abord, l'entretien d'explicitation a pour finalité la construction par l'élève de connaissances métacognitives et d'outils métacognitifs : il s'agit moins de comprendre et d'apprendre que de savoir comment on a compris et comment on a appris afin de permettre à l'interviewé de déterminer comment il peut mieux comprendre et mieux apprendre ultérieurement.

4 Cf. la pédagogie de la prise de conscience proposée dans A. Balas (1998) *Ibid.*, pp.292-300.

Deuxième point important, cet entretien tout en visant l'intelligibilité de l'action ne demande jamais d'explications à l'interviewé ("pourquoi"), comme le fait l'entretien critique mais il passe par l'explicitation du déroulement de l'action ("comment") pour accéder à sa compréhension. Il ne s'agit pas de demander à l'élève d'expliquer ce qu'il est en train de faire ou ce qu'il a fait, mais de le lui faire décrire a posteriori afin de rendre explicite à sa conscience, donc intelligible, premièrement le déroulement de son action, deuxièmement tous les éléments fonctionnels qui participent à cette action et troisièmement sa métacognition. Le questionnement est le guide sans lequel l'élève ne serait pas capable de construire cette prise de conscience. Par ailleurs, ce questionnement vise le recueil d'informations descriptives du déroulement de l'action ; à aucun moment il ne cherche donc à déstabiliser l'interviewé pour l'amener à confirmer ses arguments ou à en développer de nouveaux.

Enfin, ce que vise l'entretien d'explicitation se définit en structure c'est-à-dire qu'il s'agit d'aider à la mise à jour de la réalité cognitive et métacognitive subjective de l'interviewé, dans toute sa singularité. Contrairement au dialogue pédagogique il n'y a pas de cadre descriptif de référence des démarches d'apprentissage comme il en existe un des structures mentales ou des modalités évocatives, par exemple ; il ne s'agit pas de repérer des caractéristiques d'un apprenant ni de catégoriser les démarches d'apprentissage mais de les faire décrire pour ce qu'elles ont d'original, de façon à permettre à l'apprenant d'en prendre conscience pour les consolider ou pour les améliorer. De plus, même si l'entretien d'explicitation participe à la recherche en psycho-phénoménologie et en particulier à la compréhension des actes cognitifs, l'accompagnement de l'élève durant les entretiens d'explicitation ne passe pas par des propositions de stratégies, comme le pratique le dialogue pédagogique. L'élève améliorera ses stratégies selon sa propre compréhension de l'interaction avec l'enseignant. L'apport de l'enseignant se situe dans une phase de l'entretien où les techniques d'explicitation n'entrent plus en compte : il peut être amené à l'aider à acquérir des connaissances nouvelles à propos d'un savoir ou à corriger une connaissance erronée et il peut le guider dans la conception d'une méthode personnelle plus efficace pour des apprentissages à venir, mais il ne se situe jamais dans un cadre propositionnel. Il n'y a donc pas de cadre préétabli de l'entretien mais le cadre se construit au fur et à mesure de l'entretien avec pour objectif constant la recherche de l'implicite qui va rendre l'action passée et ses résultats intelligibles à l'élève.

La seconde question, relative à la métacognition, a été traitée tout au long de cet article. On peut en rappeler ici l'essentiel. Si la métacognition est constituée des connaissances à propos de sa cognition (connaissances métacognitives) et de l'ensemble des processus par lesquels la personne gère sa cognition (planification, choix de stratégies, évaluation, ...c'est-à-dire les conduites métacognitives), l'entretien d'explicitation, en permettant à l'interviewé de prendre conscience de son action singulière passée, dans la finesse de son déroulement, des buts et des connaissances, voire des croyances et des valeurs qui président à cette action, lui donne les nécessaires prise de distance et prise de conscience qui le rendent apprenant métacognitif.

On constate en effet, qu'en parallèle de la métacognition explicite qui gère consciemment l'action constitutive de l'objet de l'apprentissage (tracer un angle, utiliser un ordinateur, calculer des surfaces, ...), il existe une métacognition, souvent implicite, de l'acte apprendre (apprendre à tracer un angle, apprendre à utiliser un ordinateur, apprendre à calculer des surfaces, ...). La prise de conscience de sa manière d'apprendre ne recouvre donc pas à elle seule la métacognition mais elle constitue en réalité le passage de la métacognition implicite

(gestion implicite de l'apprentissage) à la métacognition explicite (contrôle et régulation explicites de l'apprentissage).

Il faut souligner que cette prise de conscience nécessite de faire basculer l'attention de l'apprenant d'un objet de conscience à un autre. En effet, la différence essentielle entre prendre conscience au sens piagétien et prendre conscience de sa manière d'apprendre tient à l'objet de conscience. Pour prendre conscience de sa manière d'apprendre, le sujet ne peut plus se contenter d'avoir conscience de soi-agissant dans le monde, il doit devenir conscient de soi-apprenant. Ce basculement demande au sujet de distinguer la démarche d'apprentissage du contenu d'apprentissage. Ce basculement est difficile du fait que le contenu d'un apprentissage correspond à des connaissances et à des actions de l'apprenant, le second correspond également à des connaissances et à des actions de l'apprenant mais d'un autre niveau parce qu'elles englobent les premières à la manière des poupées russes. C'est pourtant ce basculement qui permet le passage à un niveau métacognitif conscient qui favorisera l'autonomie de l'élève dans ses apprentissages ».