

Enfants à hauts potentiels: les facteurs de protection mis en œuvres par les parents¹

Cindy Daubechies, Huguette Desmet, Jean-Pierre Pourtois

Introduction

La recherche «La résilience des enfants à hauts potentiels» est une Action de recherche concertée de l'Académie Wallonie-Bruxelles. Elle est menée depuis 2008 par le CERIS, à l'Université de Mons en Belgique. La question de recherche est la suivante: «En quoi les père et mère peuvent-ils constituer une ressource qui contribue à la résilience de leur enfant à hauts potentiels?». Dans cette perspective, nous avons mené une recherche documentaire visant à repérer dans la littérature les facteurs familiaux qui contribuent à la «résilience des enfants à hauts potentiels»; nous entendons par là l'actualisation de leur potentiel intellectuel et la réussite de leur intégration sociale. La recherche se donne pour objectif d'explorer un domaine émergent au sein de la littérature: les parents des enfants à hauts potentiels et la relation à leur enfant. Si, pour tout enfant, les parents jouent un rôle décisif dans son développement, notamment affectif, cognitif, social et relationnel, leur rôle est particulier lorsqu'il s'avère que l'enfant dispose d'un «haut potentiel».

Dans la littérature, il existe une relation presque systématique entre la notion de «haut potentiel» et les tableaux de caractéristiques négatives (Beylounh, 2008). Des associations ou des spécialistes tiennent souvent un discours alarmiste sur le sujet. Beylounh (2008) souligne que des enfants à hauts potentiels peuvent, certes être mal dans leur peau, agressifs mais tout comme peuvent l'être certains enfants à Q.I. «normal». D'où l'intérêt de la présente recherche qui se centre, non pas sur la vulnéra-

¹ Cette étude documentaire est menée au Centre de Recherche et d'Innovation en Sociopédagogie familiale et scolaire (CERIS) de l'Université de Mons. Elle est la première étape d'une recherche intitulée «La résilience des enfants à hauts potentiels» réalisée dans le cadre des «Actions de Recherche Concertées» et subsidiée par l'Académie Wallonie-Bruxelles.

bilité des sujets, mais sur leurs ressources et leurs compétences. Notons qu'elle ne néglige pas pour autant les facteurs de risque.

1. *L'enfant à hauts potentiels*

Afin de nous positionner par rapport à l'incertitude terminologique, nous utiliserons le pluriel («enfant et adolescent à hauts potentiels», «hautes potentialités») afin d'évoquer la complexité des dimensions de l'intelligence. En effet, les capacités supérieures à la norme de certains enfant ou adolescent peuvent se manifester dans une multiplicité de domaines (verbal, logicomathématique, musical, sensorimoteur, interpersonnel, etc.) et selon différents champs d'aptitudes possibles (affectif, cognitif, créatif, etc.) (Braconnier, 2008). En utilisant le pluriel, nous sommes cohérents avec la terminologie employée dans les recherches les plus récentes, comme celle soutenue par la Communauté française de Belgique: «Réseau interuniversitaire d'écoute et d'accompagnement des jeunes à hauts potentiels et de leur entourage».

La littérature témoigne d'une grande hétérogénéité au sein de la population des enfants à hauts potentiels. Les nombreuses différences inter- et intra-individuelles, mais également intergroupes, intergenres ou encore interculturelles, qui seront évoquées ci-dessous, nous conduirons à privilégier une approche multifactorielle du sujet.

Pour Côte et Kiss (2009), l'enfant à hauts potentiels «équilibré» a les caractéristiques suivantes: un élève brillant, curieux, en demande de savoir scientifique, de stimulation sur le plan intellectuel, altruiste, allant vers les autres, organisant des activités pour les autres, aimant les défis. Pour appréhender l'enfant à hauts potentiels à l'âge scolaire, Vaivre-Douret (2006) précise qu'il est nécessaire de considérer différents facteurs en interaction: la maturation physiologique du sujet, le contexte physique ainsi que social et affectif dans lequel il évolue, son fonctionnement affectif, son équipement neurobiologique et, enfin, son équipement corporel et morphologique. Tous ces facteurs sont à envisager en interaction avec la temporalité du développement de l'enfant. Vaivre-Douret (*ibid.*) souligne toute l'importance de l'activité corporelle chez l'enfant à hauts potentiels pour une meilleure autorégulation et un plus grand épanouissement de soi. Une difficulté souvent rencontrée par l'enfant à hauts potentiels est d'amener son développement corporel au même niveau que son développement cognitif, plus facilement sollicitable. Par conséquent, il résulte un déséquilibre au détriment de fonctions corporelles, pourtant existantes mais qui n'ont pas

été mobilisées par le sujet et encouragées par ses parents. L'auteur précise également qu'il faut considérer les interactions sociales et familiales qui vont valoriser, ou non, certains secteurs de son développement. L'enfant à hauts potentiels risque de répondre à un idéal parental, aux attentes de ses parents sur le plan cognitif au détriment de son développement psychomoteur. Notons que les interactions avec l'entourage vont également influencer la construction et le fonctionnement des réseaux neuronaux et donc le développement psychomoteur de l'individu.

Adda (2006) s'est centrée sur l'enfant à hauts potentiels et ses relations affectives au sein de la famille: selon elle, la place qu'il occupe va être déterminante dans sa construction identitaire. Ce constat concerne tous les enfants en général qui disposent d'une personnalité, de goûts qui leur sont personnels, et plus particulièrement les enfants à hauts potentiels, dont les caractéristiques sont spécifiques à leur fonctionnement intellectuel. L'auteur rapporte que le premier né, longtemps enfant unique, a été dans la majorité des cas, très désiré; il est porteur, avant même sa venue au monde, d'une histoire familiale qu'il va devoir poursuivre ou modifier. A cette place, l'enfant à hauts potentiels brille: il est éveillé, facile à élever, curieux de tout, imaginatif et indépendant. Ses parents le voudraient «parfait» et il remplit très bien ce rôle au départ. Mais pour Siaud-Facchin (2008), l'enjeu de la réussite est un piège qui peut être un frein au développement identitaire de l'enfant à hauts potentiels. Afin de se sentir aimé, il peut tenter de s'ajuster à l'image que ses parents ont de lui. Selon Miller (1996), les enfants à hauts potentiels sont, de par leur sensibilité et leurs capacités à percevoir les besoins de leurs parents, capables de correspondre trop parfaitement à l'enfant idéal issu des fantasmes parentaux. Cela les place dans une position de toute puissance insécurisante, dont il est difficile de se dégager. Miller (1996) y voit une problématique de faux self dont les enfants à hauts potentiels peuvent demeurer prisonniers. Contrairement au stéréotype véhiculé, Adda (*ibid.*) rappelle que l'enfant à hauts potentiels n'est pas forcément un tyran et qu'il revient aux parents de lui faire comprendre les normes, les structures et les règles à respecter sans pour autant contrarier son haut développement intellectuel. Ce qui est sûr, ajoute l'auteur, c'est que l'enfant à hauts potentiels, très mûr pour son âge, perçoit les failles de ses parents et qu'il tente de les combler. Trop souvent, l'entourage confond immaturité avec sensibilité: «combien d'enfants sont taxés d'immaturité parce qu'ils refusent de quitter leurs parents...? Il apparaît souvent que ces enfants s'affligent parce qu'ils s'inquiètent pour leurs parents et qu'ils se demandent comment ceux-ci se débrouillent sans eux» (ivi, p. 133). Les cadets à hauts potentiels ont, selon Adda (*ibid.*),

une place plus inconfortable en ce sens qu'ils peuvent se développer dans l'ombre de l'aîné; et lorsque celui-ci est un «haut potentiel», il perçoit avec une plus grande sensibilité les points faibles de son cadet.

2. *L'intégration sociale de l'enfant à hauts potentiels*

Grawitz (1999) définit l'intégration sociale par l'ensemble des interactions entre les membres d'un système, provoquant un sentiment d'identification au groupe et à ses valeurs. L'intégration sociale véritable ne pourra se réaliser que si l'enfant entre en contact avec l'Autre et entreprend des démarches pour rencontrer l'Autre.

Les enfants à hauts potentiels peuvent présenter des caractéristiques relationnelles variées; il existe d'abondantes différences individuelles au sein de cette population. Toutefois, leur intégration sociale peut être plus difficile, compte-tenu de leurs caractéristiques «hors normes».

Pour que l'enfant à hauts potentiels soit intégré socialement, il faut qu'il soit reconnu dans sa différence et que cette singularité soit acceptée par son entourage (Siaud-Facchin, 2008). Le besoin d'acceptation doit donc être satisfait (Pourtois, Desmet, 1997). «La reconnaissance de l'autre dans la réalité de ce qu'il est et non pas selon nos propres projections est la base de toute possibilité de construction identitaire» (Siaud-Facchin, 2008, p. 137). Terrassier et Gouillou (1998) parlent de «tests de similarité»: afin d'entrer en relation avec un autre enfant qu'il ne connaît pas, l'enfant tend naturellement à imiter les actes de cet autre. Il trouve ainsi une sorte de miroir vis-à-vis duquel il peut se construire. Cette construction sociale peut se révéler difficile à surmonter par l'enfant à hauts potentiels quand il se confronte à l'image d'un enfant «normal». Selon Terrassier et Gouillou (*ibid.*), le seul espoir pour l'enfant d'échapper à une singularisation problématique est qu'il ne soit pas le seul dans la classe ou dans son entourage. Sans miroir proche de lui, l'enfant manquera de repères indispensables à sa construction identitaire et à sa stabilisation (*ibid.*). Les auteurs conseillent de permettre à l'enfant à hauts potentiels de pouvoir se retrouver assez souvent parmi des enfants présentant des caractéristiques semblables.

3. *La réalité scolaire de l'enfant à hauts potentiels*

L'actualisation du potentiel intellectuel de l'enfant /de l'adolescent à hauts potentiels se traduit par l'exploitation de ses potentialités. Par-

mi les indices reflétant cette actualisation, se trouve la réussite scolaire. Celle-ci apparaît comme liée à la bonne intégration sociale de l'enfant; une fois le besoin d'acceptation satisfait, l'enfant se sent reconnu et va pouvoir envisager la réussite au-delà de sa singularité. Mais le système scolaire apparaît souvent comme non ou mal adapté à cet enfant qui présente des besoins spécifiques. La réalité scolaire, normalisante, envoie des messages de manière implicite ou explicite à l'enfant à hauts potentiels qui doit se conformer à ce qu'on attend de lui. Or, son mode de fonctionnement, son raisonnement souvent divergent et ses modalités de pensée ont toutes les chances d'aller à l'encontre de ce système.

L'adolescence peut être précoce chez l'enfant à hauts potentiels et débiter dès l'âge de neuf ou dix ans (Côte, Kiss, 2009). Avec l'adolescence survient le sens de la réalité et la menace de l'échec scolaire; la scolarité, devenue plus exigeante, déstabilise l'adolescent à hauts potentiels qui n'a pas développé le goût de l'effort et du travail durant le primaire et qui ne peut donc faire face au travail à accomplir. À terme, le risque de voir l'adolescent à hauts potentiels honteux et refermé sur lui-même est de plus en plus important (Adda, 2006). La joie et la curiosité laissent place au désespoir. Cet écueil peut être évité si les parents ou l'entourage de l'enfant à hauts potentiels s'attèlent à lui transmettre, dès le début de sa scolarité, une méthode de travail et le goût de l'effort. C'est alors que l'adolescence peut être la période de tous les possibles, avec une multiplicité de centres d'intérêts et d'activités enrichissantes. L'adolescent peut également renoncer à l'idée que le bonheur de ses parents dépend de lui et s'accomplir en tant que sujet à part entière (Adda, 2006.).

Les élèves à hauts potentiels qui atteignent la réussite valoriseraient la maîtrise de nouvelles compétences et l'acquisition de connaissances sur le plan intellectuel (Renzulli, 1994; Siegle, McCoach, 2002; Albaili, 2003, cités dans Villatte, De Leonardis, 2010). Les sujets à hauts potentiels réussiraient d'autant mieux lorsque leur motivation intrinsèque va de pair avec un intérêt identitaire (l'importance accordée par le sujet à un apprentissage en fonction de la perception de son identité propre) ou utilitaire (le sens attribué par le sujet à un savoir en fonction de ses objectifs pour le futur) (Wigfield, 1994; Peterson, 2000; Siegle, McCoach, 2002, cités dans Villatte, De Leonardis, 2010).

Rogers (2007) a mis en évidence quatre besoins fondamentaux des élèves à hauts potentiels, élémentaires pour leur réussite:

- une stimulation suffisante et des défis proposés de manière régulière;
- la possibilité d'apprentissages autonomes et/ou effectués à un rythme

adéquat, en fonction des capacités et des intérêts de l'élève; si certains élèves à hauts potentiels travaillent de manière indépendante, d'autres auront besoin de soutien dans leurs apprentissages;

- un entourage de pairs ayant un niveau semblable sur le plan intellectuel;
- des apprentissages qui font sens pour l'élève.

Rogers (*ibid.*) souligne, par ailleurs, que trois caractéristiques significatives sont à prendre en compte dans le cas de l'élève à hauts potentiels:

- la précocité du savoir: un apprentissage plus rapide que les autres élèves;
- l'intensité: celle-ci peut se révéler à la fois dans la sphère cognitive et affective (intensité émotionnelle, intensité de la concentration ou encore intensité de la persévérance dans la tâche réalisée);
- la complexité: l'élève à hauts potentiels peut se livrer à des tâches d'une complexité plus importante que celles proposées à des enfants du même âge; il apprécie un travail stimulant au-delà de son niveau actuel de compétences et peut faire des liens ou voir des relations entre plusieurs concepts provenant de divers champs de savoirs.

Villatte et De Leonardis (2010) ont mené une étude sur le rapport au savoir des adolescents à hauts potentiels. Les résultats de cette recherche montrent que les adolescents à hauts potentiels font preuve d'une motivation intrinsèque plus grande que celle de leurs camarades de classe «tout-venant». Leur autonomie dans les apprentissages semble primordiale et pourrait leur permettre de pallier un manque de stimulation de l'école. De même, ils montrent une confiance importante en leur capacité d'apprenants. Les auteurs soulignent le fait que l'identité sociale des adolescents influe sur leur rapport à l'école. De plus, le statut de l'adolescent à hauts potentiels est à mettre en regard avec plusieurs variables comme le statut scolaire mais également avec les conséquences de la socialisation différenciée. Enfin, les auteurs montrent que le fait de valoriser le savoir en tant que tel favorise la réussite scolaire. Ce rapport «savant» au savoir se retrouve chez les élèves à hauts potentiels, mais aussi chez les apprenants en réussite, issus de milieux socioculturellement favorisés. Concernant les différences inter-genre, les résultats de l'étude soulignent que les garçons témoignent d'une plus grande confiance en leurs capacités intellectuelles, tandis que les filles sont plus focalisées sur le domaine psychoaffectif et sur les apprentissages relationnels.

Enfin, concernant l'investissement scolaire, Fontaine et Antunes (2007) estiment que la perception et l'estime de soi seraient la cause et non la conséquence des résultats scolaires. Une haute estime de soi est un facteur de protection face à la dépression et l'instabilité émotionnelle. En ce sens, une bonne estime de soi chez l'enfant ou l'adolescent à hauts potentiels engage davantage celui-ci à accepter les défis et à s'adapter plus facilement aux changements. À l'inverse, une faible estime de soi peut entraîner un refus de se confronter à des situations difficiles, à des obstacles et, à terme, une diminution de l'actualisation du potentiel intellectuel de l'enfant ou de l'adolescent.

4. Les parents d'enfants à hauts potentiels

Courtinat-Camp (2009) a mené une étude sur la socialisation familiale, l'estime de soi et l'expérience scolaire des jeunes à hauts potentiels. Elle souligne plusieurs éléments essentiels:

- le niveau d'estime de soi du jeune est en cohérence avec la réussite ou l'échec de la scolarité;
- un climat familial positif est associé au rapport positif que le jeune à hauts potentiels entretient avec l'école; à l'inverse, un climat familial négatif est associé à un rapport à l'école difficile;
- le soutien, les encouragements et l'intérêt des deux parents à l'égard de la scolarité du jeune à hauts potentiels sont favorables à l'investissement scolaire de ce dernier;
- les filles à hauts potentiels réussissent mieux que les garçons sur le plan scolaire; leur expérience est plus positive; au sein de l'échantillon, elles apparaissent comme bénéficiant d'un soutien parental plus favorable à l'investissement scolaire; par conséquent, il semble que les filles correspondent davantage que les garçons à «un modèle d'élève conjuguant les qualités d'enfant et d'élève attendues à la fois par les parents et les enseignants» (Courtinat-Camp, 2009, p. 25).

Concernant l'investissement des parents dans la scolarité du jeune, Courtinat-Camp (*ibid.*) distingue trois types de configurations familiales:

- «une dynamique familiale harmonieuse» où les parents sont souteneurs sur le plan de l'éducation;
- «une dynamique familiale conflictuelle» marquée par le conflit et un désinvestissement du père sur le plan scolaire;

- «une dynamique familiale désinvestie sur le plan scolaire», où les deux parents se désintéressent de la scolarité de l'enfant à hauts potentiels.

Les résultats de cette recherche affirment que les jeunes qui ont le sentiment d'être peu encouragés par leurs parents sur le plan scolaire remettent en question le sens de leur scolarité. À terme, ces attitudes éducatives, ainsi que des conflits familiaux peuvent amener le jeune à se démobiliser par rapport à son investissement scolaire. Ces différentes constatations mettent en évidence l'importance du soutien parental pour les enfants et les adolescents en général, et plus particulièrement pour les «hauts potentiels».

Plusieurs autres études (Bergonnier-Dupuy, 2005; De Leonardis *et al.*, 2005, cités dans Courtinat-Camp 2009) ont mis en évidence le fait qu'une dynamique familiale empreinte de sécurité et de loi encourage le jeune à hauts potentiels à se mobiliser sur le plan scolaire. Nous sommes donc face à une satisfaction du besoin d'attachement et du besoin de structures de l'enfant et de l'adolescent à hauts potentiels (Pourtois, Desmet, 1997), combinée à une disponibilité affective et un encouragement à l'autonomie (Courtinat-Camp, 2009). Les résultats de la recherche menée par Courtinat-Camp montrent que le profil de l'enfant à hauts potentiels qui réussit à l'école, qui a une attitude positive à l'égard de l'école, une bonne intégration sociale, des parents soutenant et une bonne estime de soi, correspondrait à l'image d'une préadolescente et le profil de l'enfant à hauts potentiels sous-réalisateur à celle d'un adolescent plus âgé. L'auteur rappelle qu'il faut considérer les caractéristiques du «haut potentiel» sans toutefois négliger les processus liés à l'adolescence en général. En conclusion, la (dé)-mobilisation scolaire relèverait «d'un processus complexe, à la fois individuel, familial et institutionnel, d'un rapport social et personnel au monde et à soi confronté à un vécu scolaire souvent éprouvant ou décalé par rapport aux attentes scolaires classiques. Le rapport au savoir est donc infléchi par les socialisations familiale et scolaire et représente pour l'adolescent(e) une façon de traduire son appropriation de ces socialisations plurielles» (Courtinat-Camp, 2009, p. 16).

Côte et Kiss (2009) soulignent l'importance de l'investissement parental: dans les cas extrêmes, certains parents en font trop et survalorisent leur enfant qui devient soit l'objet réparateur de leurs échecs personnels, soit l'objet de leur fierté. Certains parents tendent à surstimuler et à surprotéger l'enfant au détriment de son développement émotionnel. D'autres parents en font trop peu et dévalorisent leur enfant

qui risque alors, inconsciemment, de renoncer à ses dons. Ces comportements seraient dus, dans la plupart des cas, à des conflits psychiques parentaux projetés sur la filiation.

L'entourage social joue un rôle important pour les parents d'enfants à hauts potentiels. Si les parents sont à l'écoute de leur enfant ou de leur adolescent à hauts potentiels, ils ont eux aussi besoin d'être aidés, écoutés par leur entourage, leur famille ou encore un professionnel (Autain-Pléros, 2009). A l'annonce du «haut potentiel» de leur enfant, leurs relations avec l'entourage peuvent être amenées à évoluer, à prendre des teintes différentes. Renucci (2008) distingue cinq types de parents. Les «réjouis» sont sincères et généreux; ils soulignent que leur intuition était juste à propos des particularités de l'enfant mais qu'ils n'avaient rien voulu dire; ils aiment écouter des anecdotes sur le quotidien de la famille. Les «mutiques» posent beaucoup de questions puis se taisent; l'enfant, qui dérange, disparaît des discussions, des échanges; un malaise s'installe et les parents n'osent plus parler de leur enfant, par crainte de passer pour des prétentieux. Les «suspicieux» émettent des doutes quant à l'existence du «haut potentiel»; les parents de l'enfant deviennent suspects, coupables d'égo surdimensionné et de coacher leur enfant. Les «moi aussi» et les «bienvenue au club» estiment qu'ils sont eux aussi à «haut potentiel» et que celui-ci touche probablement leur enfant; si les parents sont concernés, pourquoi pas leurs enfants? Les «grignoteurs» veulent des détails croustillants, des anecdotes à pouvoir raconter à leurs amis; ils s'attachent à l'aspect «hors normes» du «haut potentiel» mais sont en vérité dans l'ignorance.

5. Facteurs de protection parentaux des enfants et des adolescents à hauts potentiels

On le sait, les pères et mères jouent un rôle décisif dans le développement affectif, social et relationnel de leur enfant. Ce rôle peut être particulier, voire déstabilisant, au vu des caractéristiques et du développement propres à l'enfant à hauts potentiels. Les facteurs de protection sont des ressources en matière de soutien et d'opportunités s'adressant à tous les jeunes, et non pas seulement à ceux qui sont considérés comme à risque (Bénard, 2004, cité dans Deslandes, 2007). Ainsi, la réussite scolaire d'un élève dépend, entre autres, de la qualité des interactions entre ses milieux de vie, en particulier des relations école-famille.

Selon Cyrulnik et Pourtois (2007), l'enfant entre à l'école avec ses acquisitions intrafamiliales. Pourtois et Desmet (2007) soulignent que

cette transmission intrafamiliale s'effectue très précocement par le biais de comportements, d'attitudes ou encore de stratégies éducatives. Ainsi, la famille influence le développement intellectuel et identitaire de l'enfant et également son adaptation scolaire (Pourtois, Desmet, 2007).

La recension de la littérature nous permet de dégager un ensemble de facteurs de protection et de facteurs de risques parentaux pour le développement, l'actualisation du potentiel et l'intégration sociale de l'enfant ou de l'adolescent, plus particulièrement lorsqu'il est concerné par le «haut potentiel». Nous avons choisi de nous centrer sur les facteurs de protection au niveau parental sans pour autant négliger les facteurs de vulnérabilité. Cet ensemble de facteurs est non exhaustif et est amené à évoluer au cours de la recherche. Nous avons constaté que la grande majorité des facteurs de risque soulignés dans la littérature correspondent, en négatif, aux facteurs de protection mis en évidence au niveau parental (prise en compte des besoins de l'enfant à hauts potentiels/projet parental imposé à l'enfant; un cadre familial solide/le divorce des parents; etc.). Les facteurs de risque font l'objet d'une étude spécifique dans le cadre d'une autre recherche au sein du CERIS.

5.1 Le développement de l'enfant et de l'adolescent à hauts potentiels

Les facteurs suivants peuvent constituer une ressource, une protection de la part des pères et/ou des mères pour le développement de l'enfant et l'adolescent à hauts potentiels:

- l'acceptation de la spécificité de l'enfant à hauts potentiels: ses grandes capacités tout comme ses difficultés (Côte, 2003; Binda et Giordan, 2006; Autain-Pléros, 2009);
- la connaissance et la compréhension du développement et du fonctionnement de l'enfant à hauts potentiels (Côte, 2002; Siaud-Facchin, 2007; Renucci, 2008);
- le soutien et la prise en compte des besoins de l'enfant et de l'adolescent à hauts potentiels (Côte, 2003);
- le diagnostic précoce de l'enfant à hauts potentiels: il s'agit d'alerter les parents pour intervenir au mieux et s'adapter aux besoins de l'enfant. L'idée est de ne pas attendre que surviennent les problèmes mais de les anticiper. Il existe des risques graves sur le plan psychologique pour un sujet à hauts potentiels non diagnostiqué. L'enfant ou l'ado-

lescent à hauts potentiels risque d'expliquer sa différence au moyen d'autres pistes, de perdre de l'énergie, du temps et de construire son identité sur des bases erronées (Gottfried, Bathrust, Wright-Guérin, 1994; Terrassier, Gouillou, 1998; Binda, Giordan, 2006; Durandeu, 2007);

- l'investissement important dans le développement de l'enfant à hauts potentiels. Il est important pour les parents de le soutenir sans lui imposer des attentes parentales excessives (Feldman, Goldsmith, 1991, cités dans Lubart, 2006; Grubar, Duyme, Côte, 1997; Beylouneh, 2008; Louis, 2010);
- l'écoute attentive de l'enfant ou de l'adolescent à hauts potentiels et le développement d'une relation de confiance avec ce dernier, sans le juger, ni le surprotéger (Grubar *et al.*, 1997; Durandeu, 2007; Beylouneh, 2008; Autain-Pléros, 2009);
- les structures, le cadre familial solide et exigeant avec des obligations et des rituels tout en laissant de la place à la créativité et l'originalité; plus un enfant évolue dans un environnement structuré, c'est-à-dire plus l'harmonie et la cohérence dans les différents secteurs de vie sont importantes, plus l'enfant a des facilités, des possibilités d'harmoniser et de structurer sa pensée. Or les enfants à hauts potentiels ont justement des difficultés à structurer leur pensée (pensée en arborescence) car ce sont des enfants qui évoluent dans un monde de contradictions (Binda, Giordan, 2006; Durandeu, 2007; Lebihain, 2008; Louis, 2010);
- l'image valorisante renvoyée à l'enfant ou à l'adolescent à hauts potentiels; une haute estime de soi est un facteur de protection face à la dépression et l'instabilité émotionnelle. En ce sens, une bonne estime de soi chez l'enfant ou l'adolescent à hauts potentiels l'engage davantage à accepter les défis et à s'adapter plus facilement aux changements. A l'inverse, une faible estime de soi peut entraîner un refus de se confronter à des situations difficiles, à des obstacles et, à terme, une diminution de l'actualisation du potentiel intellectuel de l'enfant ou l'adolescent (Fontaine, Antunes, 2007; Siaud-Facchin, 2008; Courtinat-Camp, 2009; Louis, 2010);
- l'attention portée au fait de ne pas renvoyer à l'enfant l'image d'un être «surdoué» mais d'un enfant comme tous les autres avec des besoins particuliers; l'important est ne pas accentuer le sentiment de différence ou d'anormalité présent chez l'enfant (Louis, 2010);
- un espace d'autonomie suffisant pour l'enfant et l'adolescent à hauts potentiels: il est important que les parents puissent lui laisser faire les

tâches et stimuler chez lui le sentiment d'être responsable de ses actes (Grubar *et al.*, 1997; Binda, Giordan, 2006; Louis, 2010);

- des gestes, des mots d'amour de la part des parents qui permettent à l'enfant à hauts potentiels de se sentir exister, de se construire une identité tout en étant sécurisé (Louis, 2010);
- une bonne entente familiale: plus la cohésion, la cohérence entre les parents et l'entourage de l'enfant ou l'adolescent est importante, plus les chances d'intégration et de réussite de l'enfant sont grandes (Grubar *et al.*, 1997; Beylouneh, 2008; Courtinat-Camp, 2009; Louis, 2010);
- le fait que les parents puissent admettre l'idée que l'enfant ou l'adolescent aborde des questions complexes, peu en adéquation avec son âge ou, d'une manière générale, le fait d'aborder des thématiques existentielles avec les enfants et les adolescents à hauts potentiels: de cette manière, ces derniers sont encouragés à acquérir le droit de penser par eux-mêmes (Binda, Giordan, 2006; Beylouneh, 2008; Autain-Pléros, 2009);
- le fait de ne pas minimiser la souffrance de l'enfant ou de l'adolescent qui se confie et ainsi ne pas négliger les soubassements émotionnels propres à l'identité de la personne. Une attention particulière doit être portée à la vie émotionnelle de l'enfant à hauts potentiels: sa sensibilité souvent exacerbée peut devenir le terrain de nombreuses angoisses. Les émotions déterminent la construction de la personnalité de l'enfant et la manière avec laquelle il affronte les situations de vie. Elles sont le fondement de la relation aux autres (Beylouneh, 2008; Louis, 2010);
- la disposition des parents à intervenir à l'école ou à consulter un psychologue ou un psychiatre avec l'enfant ou l'adolescent si le besoin s'en fait sentir (Gottfried, Bathrust, Wright-Guérin, 1994; Beylouneh, 2008; Renucci, 2008);
- un soutien afin d'aider l'enfant à hauts potentiels à se décentrer et ainsi éviter le surinvestissement intellectuel. Les activités corporelles, physiques, sportives ou créatives sont essentielles à l'épanouissement et à l'autorégulation de soi. La dyssynchronie n'est, en aucun cas, une fatalité (Vaivre-Douret, 2006; Beylouneh, 2008);
- le fait de considérer l'enfant ou l'adolescent, non pas comme une catégorie, mais le prendre dans sa spécificité, dans son histoire, dans sa singularité: il s'agit de lui témoigner de l'attention plutôt que de se focaliser sur un Q.I., de lui montrer que ses parents l'aiment pour lui-même et non pour son intelligence (Binda, Giordan, 2006; Lebihain, 2008; Autain-Pléros, 2009);

- la disposition des parents, eux-mêmes concernés par le «haut potentiel», à laisser le libre-arbitre à l'enfant pour lui permettre d'évoluer et de se sortir de problématiques éventuelles: «C'était mon chemin, je te propose de le continuer, mais si tu en trouves un autre, prends-le, ne te sens pas obligé de prendre le mien». Certains parents ne comprennent que tardivement qu'ils sont eux aussi concernés par le «haut potentiel» et peuvent considérer cela comme un échec; ils ne peuvent, alors, tolérer un second échec pour leur enfant (Binda, Giordan, 2006);
- la capacité du parent, en particulier de la mère de l'enfant ou de l'adolescent à hauts potentiels, à se battre contre l'envie permanente de limiter la souffrance de son enfant. Ce dernier doit apprendre à respecter des règles en société, ce qui est parfois une véritable épreuve; le parent ne doit pas se laisser manipuler (Binda, Giordan, 2006);
- l'attitude parents qui renvoie leur enfant à hauts potentiels à son enfance. Le rôle des parents est de le conduire à vivre son statut d'enfant sans brûler les étapes indispensables à la construction identitaire (Louis, 2010);
- la gestion du temps peut être un facteur de dégradation des relations parents-enfant à hauts potentiels; il est essentiel pour les parents d'aider leur enfant à gérer son temps seul en posant des cadres structurants (emploi du temps, agenda, montre), l'encourager devant les difficultés et le responsabiliser face aux conséquences de ses retards (Grubar, Duyme, Côte, 1997; Louis, 2010).

5.2 L'actualisation du potentiel de l'enfant et de l'adolescent à hauts potentiels

Les facteurs suivants peuvent constituer une ressource, une protection de la part des pères et/ou des mères pour l'actualisation du potentiel de l'enfant et l'adolescent à hauts potentiels:

- le niveau socioculturel et professionnel supérieur des parents; l'enfant s'épanouit d'autant plus qu'il évolue au sein d'un milieu favorisé (Gottfried, Bathurst, Wright-Guérin 1994; Grubar, Duyme, Côte, 1997);
- la reconnaissance du potentiel par les parents et par les enseignants; une relation positive entre parent et enseignant peut permettre à l'enfant de vivre une scolarité normale en lui offrant un cadre sécurisant (Bloom, 1985; Louis, 2010);

- la qualité de la communication entre les parents et l'enfant à hauts potentiels va contribuer à sa formation et à l'entretien de son potentiel intellectuel (richesse des messages, expression des émotions, acceptation de ses nombreuses questions qui vont le sécuriser) (Louis, 2010);
- le fait d'avoir deux parents présents ou plusieurs personnes ressources dans l'entourage de l'enfant ou de l'adolescent à hauts potentiels qui peuvent être une ressource et proposer un vaste éventail de connaissances (Adda, 1999);
- la décision de procéder à un saut de classe et ce, dans des conditions favorables: une intégration positive (attitude bienveillante des camarades et du professeur), la cohésion des adultes (parents, enseignant, direction) par rapport au projet de l'enfant et un temps d'adaptation suffisant en classe (Beylouneh, 2008);
- le fait d'insister et d'explicitier clairement ce que l'on attend de l'enfant, que cela soit à l'école, en cabinet, à la maison; préciser la demande et être vigilant quant à la forme avec laquelle on demande les choses. Il est important d'explorer avec l'enfant ce qu'il ne semble pas comprendre et ce qui lui paraît tout à fait insolite. Il est aussi indispensable d'être extrêmement attentif aux mots que l'on emploie et préciser la demande à l'enfant ou à l'adolescent: «qu'est ce que tu as compris de ce que je te demand?» (Lebihain, 2008);
- le fait d'insister, dès la petite enfance, sur une double opération métacognitive (demander à l'enfant comment «il sait ce qu'il sait»). Il est nécessaire de penser à réfléchir car, pour pouvoir activer l'ensemble de ces processus, il est important d'avoir cet acte mental conscient et volontaire et ne pas oublier que, pour être performant, il faut d'abord réfléchir. La métacognition est au centre de la réussite scolaire. Un enfant qui aura des systèmes métacognitifs performants avec lesquels on aura travaillé les procédures sera un enfant doté d'une plus grande facilité scolaire qu'un enfant qui fonctionne sans savoir ce qu'il utilise de ses ressources pour fonctionner (Siaud-Facchin, 2008; Louis, 2010);
- le soutien, les encouragements et l'intérêt des deux parents à l'égard de la scolarité du jeune à hauts potentiels. Ces trois éléments sont favorables à l'investissement scolaire de ce dernier (Courtinat-Camp, 2009);
- la transmission à l'enfant à hauts potentiels, dès le début de sa scolarité, du goût et du sens de l'effort et la rencontre avec la difficulté envisagée comme un obstacle à dépasser ensemble, et non comme une erreur ou un échec insurmontable. Cela permet d'éviter la menace de l'échec et du désinvestissement scolaire avec une scolarité plus exigeante au niveau du secondaire. De même, il est important de

ne pas céder devant la démotivation ou l'abandon de l'enfant et de le stimuler à persévérer dans les actions qu'il entreprend (Adda, 2006; Binda, Giordan, 2006; Louis, 2010);

- un climat ouvert, non directif et une communication épanouie va permettre à l'enfant à hauts potentiels de concrétiser sa création enfantine. Il est important de permettre à l'enfant de développer son potentiel imaginaire, notamment par son exposition importante dans des activités culturellement et intellectuellement stimulantes (éducation musicale, arts plastiques, etc.) (Gottfried, Bathurst, Wright-Guérin, 1994; Côte, 2002; Durandeu, 2007; Louis, 2010).

5.3 L'intégration sociale de l'enfant et l'adolescent à hauts potentiels

Les facteurs suivants peuvent constituer, selon la littérature, une ressource, une protection de la part des pères et/ou des mères pour l'intégration sociale de l'enfant et l'adolescent à hauts potentiels:

- l'implication, surtout dans les activités extrascolaires de l'enfant et de l'adolescent à hauts potentiels (Feldman, Piirto, 2002; Côte, 2002);
- le développement du respect de l'Autre: expliquer à l'enfant qu'il fonctionne différemment et non de manière supérieure aux autres et qu'il existe bien d'autres formes d'excellence chez les autres enfants. Cette pratique serait un moyen d'accepter l'Autre dans sa singularité, tout comme l'enfant à hauts potentiels souhaite être accepté à son tour. Il est important de valoriser les enfants qui n'ont pas les mêmes caractéristiques (Binda, Giordan, 2006; Autain-Pléros, 2009);
- la présentation de situations qui permettent à l'enfant ou à l'adolescent à hauts potentiels de se montrer tel qu'il est afin de pouvoir se sentir reconnu dans sa singularité (rencontre avec d'autres «hauts potentiels», loisirs adaptés aux besoins de l'enfant ou de l'adolescent). L'enfant /l'adolescent se voit confronté à la nécessité pour lui de s'adapter aux rythmes des autres, notamment dans le contexte scolaire au sein duquel il peut se sentir frustré, voire dépressif (Terrassier, Gouillou, 1998; Autain-Pléros, 2009);
- l'encouragement à pratiquer des activités «nature» (balades, activités sportives, sports collectifs), dès l'âge de cinq ou six ans, afin de développer la coordination motrice et d'éviter que l'enfant ne se referme sur lui-même (Binda, Giordan, 2006);
- la possibilité laissée à l'enfant ou à l'adolescent à hauts potentiels d'avoir du temps libre, sans contraintes et sans pressions du résultat,

durant lequel il va pouvoir agir selon son propre rythme (Autain-Pléros, 2009).

Au CERIS, nous avons mené des focus-groupe avec les parents, dans le cadre de la phase exploratoire de la recherche sur la «résilience des enfants à hauts potentiels». Plusieurs facteurs de protection parentaux favorables à l'intégration sociale du jeune à hauts potentiels ont été mis en évidence (Daubechies *et al.*, 2009):

- inviter des camarades à la maison pour faciliter la socialisation avec les pairs;
- motiver l'enfant à hauts potentiels à respecter ses engagements dans une activité ou dans un loisir, plutôt que de baisser les bras à la première difficulté;
- éviter, pour les parents, de projeter leur ressenti, leur sentiment sur leur enfant: «On transfère notre sentiment de solitude sur l'enfant. C'est risquer de créer des problèmes là où il n'y en a pas» (Charles);
- préparer, entourer, rassurer l'enfant pour lui permettre d'aller de l'avant; lui permettre à l'enfant de vivre sa vie d'enfant malgré ses différences, loin des préoccupations d'adulte;
- poser un cadre, des limites afin de sécuriser l'enfant ou l'adolescent à hauts potentiels (établir des projets et des contrats afin de structurer le quotidien), de lui permettre de se structurer; ce qui peut faciliter son intégration sociale;
- donner des responsabilités à l'enfant ou à l'adolescent à hauts potentiels; l'amener à l'autonomie («le laisser faire»), afin de lui donner confiance en lui-même;
- clarifier le rôle et la place de chacun au sein d'une configuration familiale explicitée, ce qui facilitera l'intégration sociale du jeune à hauts potentiels, plus particulièrement par rapport à la fratrie;
- pratiquer une communication non violente avec l'enfant ou l'adolescent à hauts potentiels pour lui permettre d'exprimer ses émotions et ses besoins.

6. Conclusion

Suite à cette recherche documentaire, deux remarques s'imposent: d'abord, il convient de souligner que si tous les facteurs de protection repérés concernent particulièrement les enfants à hauts potentiels et leurs

parents, beaucoup peuvent aussi s'appliquer aux jeunes tout-venant et à leurs parents; ensuite, il faut noter qu'une triangulation des différentes sources théoriques est nécessaire pour prendre en considération la complexité du sujet à hauts potentiels.

Par ailleurs, il existe de nombreuses interactions entre les facteurs de protection et les facteurs de risque au niveau d'un sujet. De même, un facteur de protection ou un facteur de risque est difficile à déterminer étant donné qu'il peut participer au risque ou à la protection selon le sujet (Anaut, 2005). Le diagnostic précoce du «haut potentiel» peut être un facteur de protection quand il permet aux parents de mieux s'adapter aux besoins spécifiques de leur enfant (Gottfried, Bathrust, Wright-Guérin, 1994; Terrassier, Gouillou, 1998; Binda, Giordan, 2006; Durandau, 2007). Cependant, le diagnostic précoce de l'enfant à hauts potentiels peut également être un *facteur de risque* avéré (Planche, 2008). Il peut faire émerger des attentes ou des représentations lourdes de conséquences de la part de l'enfant ou de l'adolescent lui-même, des parents, de la famille et du milieu scolaire sur les épaules de l'enfant ou de l'adolescent (des effets d'attentes, des représentations d'excellence, plus «le droit à l'erreur», ou encore des craintes des parents vis-à-vis de l'éducation de leur enfant «différent»). Par conséquent, il conviendrait mieux de parler de facteurs opératoires pouvant être à caractère positif ou à caractère négatif pour l'enfant à hauts potentiels.

Afin de baliser la recherche au sein de la littérature relative aux jeunes à hauts potentiels, nous nous sommes centrés sur les facteurs de protection propres à la relation parents-enfants. Nous examinons actuellement les facteurs de risque. Nous avons repéré les facteurs signalés comme ressources pour le développement global du jeune à hauts potentiels, pour l'actualisation de son potentiel et, enfin, pour son intégration sociale. A ce stade, nous pouvons réaliser trois constats majeurs:

- les facteurs de protection repérés par rapport au développement du jeune à hauts potentiels recouvrent la grande majorité des besoins psychosociaux au fondement de la construction identitaire de tout sujet (Pourtois, Desmet, 1997): les besoins affectifs – l'attachement (la cohésion familiale, le soutien, la sécurité), l'acceptation (la prise en compte des singularités du jeune), l'investissement (dans le développement futur du jeune), les besoins cognitifs – la stimulation (de l'ensemble des potentialités du jeune), l'expérimentation (le respect du besoin de recherche autonome), le renforcement (les encouragements) et les besoins sociaux – la communication (l'écoute attentive

- par les parents), la considération (l'image valorisante du jeune par les parents), et les structures (un cadre familial solide);
- les facteurs de protection parentaux propres à l'actualisation du potentiel du jeune concernent principalement les besoins cognitifs du sujet (Pourtois, Desmet, 1997): la stimulation (des ressources et un éventail de connaissances), l'expérimentation (le saut de classe, les activités) et le renforcement (les encouragements et le goût de l'effort pour le travail scolaire);
 - enfin, les facteurs de protection parentaux repérés dans la littérature qui concernent l'intégration sociale du jeune à hauts potentiels recouvrent à la fois le besoin d'attachement (les liens avec les pairs, l'implication des parents), d'acceptation (une place parmi les pairs, la confiance), de stimulation (la découverte, la variété des activités), de considération (une différence et non une supériorité par rapport aux autres jeunes, la réalisation de soi) et le besoin d'expérimentation (le développement de diverses capacités).

La recherche entreprise va nous amener à interroger ces divers facteurs de protection et facteurs de risque liés aux parents de l'enfant à hauts potentiels, recensés dans la littérature traitant du «haut potentiel». En effet, des questions restent posées. Parmi ces facteurs, spécifiquement liés aux parents, lesquels sont les plus susceptibles de contribuer à la résilience de l'enfant? Lesquels interviennent davantage lors de la petite enfance ou lors de l'adolescence? Ces facteurs sont-ils propres à la mère, au père, au couple parental? Quels facteurs ont spécifiquement pour objectif l'intégration sociale et l'actualisation du potentiel du sujet? Pour répondre à ces questions, nous mettons actuellement en place un dispositif de recherche qui fait appel à des triangulations de sources, de méthodes et de théories. De plus, nous travaillons également à la construction d'une grille de facteurs qui va nous permettre de repérer les facteurs de protection présents dans les familles de notre échantillon de parents d'enfants à hauts potentiels.

Bibliographie

- Adda A. (1999): *Le livre de l'enfant doué*. Paris: Editions Solar Famille.
 Adda A. (2006): L'affectivité de l'enfant «doué» au sein de sa famille, dans Giordan A., Binda M. (2006): *Comment accompagner les enfants intellectuellement précoces*. Paris: Delagrave.

- Albaili M.A. (2003): Motivational goal orientations of intellectually gifted achieving and underachieving students in the United Arab Emirates. *Social behavior and personality*, 31 (2), pp. 107-120.
- Autain-Pleros E. (2009): *Je suis précoce, mes parents vont bien*. Lyon: Chronique sociale.
- Benard B. (2004): *Resiliency. What we have learned*, San Francisco: West ED.
- Bergonnier-Dupuy G. (2005): Famille(s) et scolarisation. *Revue française de pédagogie*, 151, pp. 5-16.
- Beylouneh C. (2008): *Mon enfant est précoce, comment l'accompagner?* Paris: Marabout.
- Bloom B.S. (1985): *Developing talent in young people*. New-York: Ballantine.
- Braconnier V. (2007-2008). *L'ennui scolaire des enfants à hauts potentiels. Etude descriptive du fonctionnement relationnel et affectif*, Mémoire de DEA, Université de Mons-Hainaut, 2007-2008.
- Calmettes-Jean S. (2003): Surdoués: quels pansements? *Journal français de Psychiatrie*. La culture des surdoués, n.18, Cairn, 2003/1, pp. 14-17.
- Côte S. (2002): *Doué, surdoué, précoce. L'enfant prometteur et l'école*. Paris: Albin Michel.
- Côte S. (2003): *Petit surdoué deviendra grand. L'avenir de l'enfant précoce*. Paris: Albin Michel.
- Côte S., Kiss L. (2009): *L'épanouissement de l'enfant doué*. Paris: Albin Michel.
- Courtinat-Camp A. (2009): Socialisation familiale, estime de soi et expérience scolaire chez des collégien(ne)s à haut potentiel, *Pratiques psychologiques*. Date de dépôt: 24 juin 2009. <<http://www.em-consulte.com/article/222825>>.
- Cyrułnik B., Pourtois J.-P. (2007): *Ecole et Résilience*. Paris: Odile Jacob.
- Daubechies C., Pourtois J.-P., Desmet H. (2009): *La Résilience des enfants à hauts potentiels*, rapport sur l'état d'avancement des travaux- année 2009, Action de Recherche Concertée, Université de Mons.
- De Leonardis M., Capdevielle-Mougnibas V., Preteur Y. (2005a). Sens de l'orientation vers l'apprentissage chez des apprentis de niveau V: entre expérience scolaire et rapport à l'avenir. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 1 (35), pp. 5-27.
- De Leonardis M., Fechant H., Preteur Y. (2005b). Modalités de l'expérience scolaire et socialisation familiale chez des collégiens de troisième générale. *Revue française de pédagogie*, 151, pp. 47-59.
- Deslandes R. (2007): Rôle de la famille, liens école-famille et résilience scolaire, dans Cyrułnik B., Pourtois J.-P., *Ecole et résilience*. Paris: Odile Jacob.
- Durandea T. (2007): *Le Q.I. chez l'enfant et l'adolescent*. Paris: Eclairages, Studyparents.
- Feldman D.H., Goldsmith L.T. (1991): *Nature's gambit: Child prodigies and the development of human potential*. New-York: Teachers College Press.
- Feldman D.H., Piirto J. (2002-2ème édition). Parenting talented children, dans *Handbook of parenting. Vol. 5: Practical issues in parenting*, Mahwah: Erlbaum, pp. 195-219.

- Fontaine A.-M., Antunes C. (2007): Famille et résilience en milieu scolaire: l'influence des attitudes parentales sur l'estime de soi et les résultats scolaires des adolescents, dans Cyrulnik B., Pourtois J.-P., *Ecole et résilience*, Paris: Odile Jacob.
- Forget J.-M. (2003): Les surdoués ont-ils encore père et mère? *Journal français de la psychiatrie*, 18, pp. 20-22.
- Giordan A., Binda M. (2006): *Comment accompagner les enfants intellectuellement précoces*. Paris: Delagrave.
- Gottfried A.W., Gottfried A.E., Bathurst K., Wright-Guerin D. (1994): *Gifted IQ, Early developmental aspects, the Fullerton longitudinal study*, New-York: Plenum.
- Grawitz M. (1999-7^{ème} édition). *Lexique des sciences sociales*. Paris: Dalloz.
- Grubar J.-C., Duyme M., Côte S. (1997): *La précocité intellectuelle: de la mythologie à la génétique*. Liège et Bruxelles: Mardaga.
- Lebihain L. (2008): Enfants à haut potentiel en difficulté: compétences et inhibitions, mieux comprendre l'hyperactivité et les troubles socio-affectifs, formation «Comment aider les enfants à haut potentiel en difficulté? Mieux repérer et comprendre, mieux évaluer et prendre en charge», Unité pour Surdoués en Difficulté, Paris.
- Lebihain L., Tordjman S. (2005): L'enfant surdoué dans tous ses états: de la symptomatologie à une prise en charge adaptée. Dans : Tordjman S., *Enfants surdoués en difficulté. De l'identification à une prise en charge adaptée*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes, pp. 111-144.
- Lebihain L., Tordjman S. (2006): Approches psychopathologiques des enfants surdoués. Dans Lubart T. (2006), *Enfants exceptionnels. Précocité intellectuelle, haut potentiel et talent*, Paris: Bréal.
- Louis J.-M. (2010): *Mon enfant est-il précoce? Comment l'aider et l'intégrer en famille et à l'école*. Paris: Dunod-InterEditions.
- Lubart T. (2006): *Enfants exceptionnels, précocité intellectuelle, haut potentiel et talent*. Paris: Bréal.
- Miller A. (1996): *L'avenir du drame de l'enfant doué*. Paris: Presses Universitaires de France, collection «Le Fil rouge».
- Peterson J.S. (2000): A follow-up study of one group of achievers and underachievers four years after high school graduation. *Roeper review*, 22, pp. 217-224.
- Planche P. (2008): *Les enfants à haut potentiel. Caractéristiques cognitives et développementales*. Paris: Tikinagan.
- Pourtois J.-P., Desmet H. (1997a-2^{ème} édition). *Epistémologie et instrumentation en sciences humaines*. Liège et Bruxelles: Mardaga.
- Pourtois J.-P., Desmet H. (1997b). *L'éducation postmoderne*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Pourtois J.-P., Desmet H. (2007): L'éducation comme facteur de résilience. Dans : Cyrulnik B., Pourtois J.-P., *Ecole et résilience*. Paris: Odile Jacob.
- Renucci C. (2008): *Enfants surdoués: arrêtons le gâchis!* Montrouge: Bayard.

- Renzulli J.S. (1978): What makes giftedness? Re-examining a definition. *Phi Delta Kappan*, 60, 180-184.
- Renzulli J.S. (1994): *Schools for talent development: a practical plan for total school improvement*. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.
- Rogers K.B. (2007): Lessons learned about educating the gifted and talented: a synthesis of the research on educational practice. *Gifted child quarterly*, 51, pp. 382-396.
- Siaud-Facchin J. (2007): Mais qui sont vraiment ces enfants surdoués? *Archives de pédiatrie*, 4, Elsevier Masson, pp. 683-684.
- Siaud-Facchin (2008): *L'enfant surdoué. L'aider à grandir, l'aider à réussir*. Paris: Odile Jacob.
- Siegle D., McCoach D.B. (2002): Promoting a positive achievement attitude with gifted and talented students. Dans: Neihart M., Reis S.M., Robinson N.M., Moon S. (eds.), *The social and emotional development of gifted children: What do we know?* Waco, Texas: Prufrock press, pp. 237-249.
- Terrassier J.-C., Gouillou P. (1998): *Guide pratique de l'enfant surdoué: Comment réussir en étant surdoué?* Paris: ESF.
- Tomlinson C.A., McTigue J. (2006): *Integrating differentiated instruction: Understanding by design*. Heatherton, Vic: Hawker Brownlow Education.
- Vaivre-Douret (2006): Spécificités développementales des enfants à hautes potentialités et vulnérabilité. dans Giordan A., Binda M. (2006): *Comment accompagner les enfants intellectuellement précoces*. Paris: Delagrave.
- Villatte A., De Leonardis M. (2010): Le rapport au savoir chez des lycéens à haut potentiel. Approche comparative avec des lycéens tout-venant, *Pratiques psychologiques*, Volume 16, numéro 3, pp. 273-286.
- Wiegfield A. (1994): The role of children's achievement values in the self-regulation of their learning outcomes. Dans: Schunk D.H., Zimmerman B.J. (eds.), *Self-regulation of learning and performance: Issues and educational applications*. Mahwah (NJ): Erlbaum, pp. 101-124.

