

RÉPUBLIQUE DU CAMEROUN

Paix – Travail – Patrie

UNIVERSITÉ DE YAOUNDÉ I

FACULTÉ DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION

CENTRE DE RECHERCHE ET DE FORMATION
DOCTORALE EN SCIENCES HUMAINES,
SOCIALES ET EDUCATIVES

UNITÉ DE RECHERCHE ET DE FORMATION
DOCTORALE EN SCIENCES DE L'ÉDUCATION
ET INGENIERIE EDUCATIVE



REPUBLIC OF CAMEROON

Peace – Work – Fatherland

THE UNIVERSITY OF YAOUNDÉ I

THE FACULTY OF EDUCATION

POSTGRADUATE SCHOOL FOR THE
SOCIAL AND EDUCATIONAL
SCIENCES

DOCTORAL UNIT OF RESEARCH AND
TRAINING IN SCIENCES OF EDUCATION
AND EDUCATIONAL INGENIEERING

DÉTERMINANTS PSYCHOSOCIAUX DE LA SURDOUANCE ET CONSTRUCTION D'UN TYPE DE PERSONNALITÉ : CAS DES ENFANTS SURDOUÉS EN SITUATION INCLUSIVE.

Mémoire rédigé et présenté en vue de l'obtention du Diplôme de Master en Sciences de l'Éducation

Option : Éducation Spécialisée

Spécialité : Handicaps mentaux, Habilités mentales et Conseils (HMHMC)

Par :

BIDJOGO ADJABA Béatrice

Licenciée en Psychologie

Sous la direction de :

KETCHA WANDA Germain J.M.

Maître de Conférences

Janvier 2018



AVERTISSEMENT

Ce document est le fruit d'un long travail approuvé par le jury de soutenance et mis à disposition de l'ensemble de la communauté universitaire élargie.

Il est soumis à la propriété intellectuelle de l'auteur. Ceci implique une obligation de citation et de référencement lors de son utilisation.

Par ailleurs, le Centre de Recherche et de Formation Doctorale en Sciences Humaines, Sociales et Éducatives de l'université de Yaoundé I n'entend donner aucune approbation ni improbation aux opinions émises dans ce mémoire, ces opinions doivent être considérées comme propres à leur auteur.

DÉDICACE

À

Mon fils,

Marc Eric Gaël MAYANG NGUEBONG,

pour son aide dans ce travail.

REMERCIEMENTS

Nous exprimons notre gratitude à tous ceux qui ont contribué de près ou de loin à la réalisation de ce travail. Plus particulièrement, nous adressons nos remerciements à :

- ❖ monsieur le Doyen de la faculté des Sciences de l'Education le Professeur MBALA ZE Barnabé, pour son encadrement ;
- ❖ monsieur le Professeur MAYI Marc Bruno, pour ses conseils ;
- ❖ mon encadreur, Professeur KETCHA WANDA Germain J.M qui a accepté malgré ses multiples occupations de diriger ce travail avec rigueur et disponibilités, à travers ses conseils, corrections et discussions pour une démarche scientifique ;
- ❖ l'ensemble des enseignants du département de l'Education Spécialisée, plus spécifiquement messieurs IGOUI MOUNANG Gilbert, SONG Esaïe Frédéric, pour leur aide.
- ❖ Notre gratitude à l'endroit de madame BOUYAP Flore et monsieur ATANANE Georges, pour leur aide.
- ❖ A mon très cher époux, monsieur MAYANG MAYANG Claude Armand et à mes enfants pour leur soutien dans ce travail; à monsieur FOUDA Bertin, pour ses conseils. mes camarades de promotion pour leurs implications dans ce travail et à tous ceux que nous n'avons pas cités ici.

SOMMAIRE

DÉDICACE	V
I	
REMERCIEMENTS	II
II	
SOMMAIRE	III
III	
LISTE DES ACRONYMES, SIGLES ET ABREVIATIONS	V
LISTE DES TABLEAUX	VI
VI	
RÉSUMÉ	VII
VII	
ABSTRACT	VIII
VIII	
INTRODUCTION GÉNÉRALE	1
1	
PREMIÈRE PARTIE :CADRE THÉORIQUE ET CONCEPTUEL	3
3	
CHAPITRE 1 : PROBLEMATIQUE DE L'ETUDE	4
4	
<i>1.1. CONTEXTE ET JUSTIFICATION</i>	<i>4</i>
1.2. CONSTAT ET PROBLÈME D'ÉTUDE	7
<i>1.3. ÉNONCÉ DE LA QUESTION D'ÉTUDE</i>	<i>15</i>
1.4. OBJECTIFS DE L'ÉTUDE	17
<i>1.5. INTERÊTS ET PERTINENCE DE L'ÉTUDE</i>	<i>18</i>
1.6. HYPOTHÈSES DE LA RECHERCHE	21
1.7. DÉLIMITATION DE L'ÉTUDE	23
<i>1.8. CLARIFICATION DES CONCEPTS DE L'ÉTUDE</i>	<i>25</i>
CHAPITRE 2 : LES DÉTERMINANTS PSYCHOSOCIAUX ET LA QUESTION DE LA SURDOUANCE DANS LA LITTÉRATURE SCIENTIFIQUE	41
41	
2.1. LES DETERMINANTS PSYCHOSOCIAUX	41
2.2. LA SURDOUANCE	63

2.3. LA CONSTRUCTION DE LA PERSONNALITE	68
CHAPITRE 3 : LES THEORIES EXPLICATIVES	84
3.1. LA THEORIE DU CONSTRUCTIVISME PIAGETIEN	84
3.2. LA THÉORIE SOCIOCONSTRUCTIVISTE	88
3.3. L'APPROCHE PSYCHANALYTIQUE	89
3.4. LA THEORIE DE LA DESINTEGRATION POSITIVE	90
3.5. LA THEORIE DU SYNDROME DE LA DYSSYNCHRONIE	97
DEUXIEME PARTIE : CADRE METHODOLOGIQUE	100
CHAPITRE 4 : LA METHODOLOGIE DE L'ETUDE	101
4.1. RAPPEL DE LA QUESTION DE RECHERCHE	101
4.2. RAPPEL DE L'OBJECTIF GENERAL DE L'ETUDE	101
4.3. RAPPEL DE L'HYPOTHESE GENERAL	101
4.4. LA METHODE ET LE TYPE DE RECHERCHE	104
4.5. PRESENTATION DE LA POPULATION, DE L'ECHANTILLON ET LES CRITERES DE SELECTION	105
4.6. LA PRESENTATION DU SITE	107
4.7. LA COLLECTE DES DONNEES	108
CHAPITRE 5 : PRESENTATION ET ANALYSE DES RESULTATS	125
5.1. PRESENTATION DES PARTICIPANTS DE NOTRE ETUDE	125
5.2. PRESENTATION DES RESULTATS AU TEST DU DESSIN DU BONHOMME	126
5.3. L'ANALYSE DES RESULTATS	132
CHAPITRE 6 : INTERPRETATION ET DISCUSSION DES RESULTATS	138
6.1. L'INTERPRETATION ET DISCUSSION DE L'HYPOTHESE DE RECHERCHE (HR1)	138
6.2. INTERPRETATION ET DISCUSSION DE L'HYPOTHESE DE RECHERCHE (HR2)	141

<i>6.3. CONTRIBUTION EN TANT QUE L'EDUCATEUR SPECIALISE DANS CE TRAVAIL</i>	<i>144</i>
<i>6.4. RECOMMANDATIONS ET SUGGESTIONS</i>	<i>145</i>
CONCLUSION GENERALE	148
BIBLIOGRAPHIE	149
ANNEXES	156
TABLE DES MATIERES	164

LISTE DES ACRONYMES, SIGLES ET ABREVIATIONS

UNESCO : Organisation des Nations Unies pour l'Education, la Science et la Culture.

ANPEIP : Association Nationale Pour les Enfants Intellectuellement Précoces.

OMS : Organisation Mondiale de la Santé.

DSM-IV : Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux, IV^{ème} version. Texte Révisé.

CIM-10 : Classification Internationale des Troubles Mentaux, 10^{ème} version. Liège : Masson.

CIF : Classification Internationale du Handicap et du Fonctionnement. Q.I
: Le Quotient Intellectuel.

H.P.I : Haut Potentiel, autre appellation du surdoué.

WISC IV: Weschler Intelligence Scale for Children, IV^{ème} édition.

CNRPH: Centre National de Réhabilitation des Personnes Handicapées. V.I
: Variable Indépendante.

VD : Variable Dépendante.

HG : Hypothèse Générale.

HR : Hypothèse de Recherche. O.G
: Objectif Général.

O.S : Objectif Spécifique

IMT : Indice de Mémoire de Travail

ICV : Indice de Compréhension Verbale

IRP : Indice du Raisonnement Perceptif

IVT: Indice de Vitesse de Traitement

AHP : Aptitudes Hautement Performantes

RM : Retard Mental

TDAH : Troubles Déficitaires d'Attention Avec Hyperactivité

MINAS : Ministère des Affaires Sociales.

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 : Les caractéristiques de la surdouance	63
Tableau 2 : Tableau des QI	67
Tableau 3 : La variable indépendante, ses modalités et ses indicateurs	102
Tableau 4 : La variable Dépendante, ses modalités et ses indicateurs	102
Tableau 5 : la structure logique de l'hypothèse générale	103
Tableau 6 : Tableau synoptique de l'hypothèse générale, des variables, des modalités, des indicateurs et les indices.	103
Tableau 7 : Les Stades et les Caractéristiques du dessin de bonhomme en fonction des âges.	113
Tableau 8 : Tableau des scores obtenus aux Subtests par les participants.	123
Tableau 9 : Calcul de l'âge réel d'Anna	123
Tableau 10 : Calcul de l'âge réel de Keddy	124
Tableau 11 : Calcul de l'âge réel de Bryan	124
Tableau 12 : Résultats obtenus par Anna au test du dessin de bonhomme pour la détermination de l'âge mental	127
Tableau 13 : Résultats obtenus par Keddy au test du dessin du bonhomme pour la détermination de l'âge mental	128
Tableau 14 : Résultats obtenus par Bryan au test du dessin du bonhomme pour la détermination de l'âge mental.	129
Tableau 15 : Etalonnage de Goodenough (1957) en fonction en années et le nombre de points obtenus.	130
Tableau 16 : Correspondance entre l'âge réel et l'âge mental des participants	130
Tableau 17 : Grille de cotation d'analyse des indices liés à l'affectivité et la construction de la personnalité selon Machover (1949).	131

RÉSUMÉ

Notre recherche porte sur « les déterminants psychosociaux de la surdouce et la construction d'un type de personnalité : cas des enfants surdoués en situation inclusive ». Elle trouve son fondement sur le principe selon lequel il faut « garantir à chaque enfant une place à l'école, faire en sorte que cette école soit vraiment une « école pour tous » et que rien ne vienne empêcher à un enfant de vivre une scolarité positive : voilà les défis ambitieux et prometteurs que pose le projet d'une « école inclusive » (déclaration de Salamanque (1994). Or, il a été constaté dans les écoles dites inclusives, que les enfants à besoins éducatifs particuliers continuent à souffrir du manque d'une méthodologie d'apprentissage adéquate et de l'insuffisance de la formation des enseignants et par ailleurs ils s'ennuient.

En nous intéressant sur la problématique de la surdouce en contexte inclusif, nous nous sommes posée la question de recherche suivante : les facteurs psychosociaux induisent-ils la construction d'un type de personnalité chez l'enfant intellectuellement surdoué ?

En guise de réponse provisoire à cette question, nous avons formulé l'hypothèse générale suivante : les facteurs psychosociaux induisent la construction d'un type de personnalité chez l'enfant intellectuellement surdoué. L'opérationnalisation de l'hypothèse générale a donné lieu aux hypothèses de recherche suivantes :

HR₁ : les facteurs psychologiques induisent la construction d'un type de personnalité chez l'enfant intellectuellement surdoué.

HR₂ : les facteurs sociaux induisent la construction d'un type de personnalité chez l'enfant intellectuellement surdoué.

Pour éprouver ces hypothèses de recherche, après avoir passé un test de QI aux participants, nous avons administré un test du dessin du bonhomme à ceux-ci suivi d'un questionnaire. L'analyse et l'interprétation des résultats montrent que le système éducatif tel qu'il fonctionne à l'heure actuelle ne permet pas à l'enfant surdoué de s'épanouir. Par conséquent, ils continuent à vivre la dyssynchronie entre le développement intellectuel et le développement affectif et leurs effets perturbants dans leur vie relationnelle ce qui témoigne significativement la présence des troubles pathologiques chez les sujets échantillonnés d'où la construction d'un type de personnalité. Quelques suggestions ont été faites à l'endroit des politiques éducatives, des enseignants et de la famille.

Mots clés : Les mots clés : douance, surdoué, précocité, construction d'un type personnalité

ABSTRACT

Our research focuses on "the psychosocial determinants of overdrive and the construction of a personality type: the case of gifted children in inclusive situations". It is based on the principle of "guaranteeing every child a place in school, ensuring that this school is truly a school for all" and that nothing prevents a child from attending school. positive: these are the ambitious and promising challenges posed by the project of an "inclusive school" (Salamanca Declaration, 1994), but it has been noted in these schools that children with special educational needs continue to suffer from the lack of a proper learning methodology and inadequate teacher training and they are bored.

By focusing on the issue of overdrive in an inclusive context, we asked ourselves the following research question: do psychosocial factors induce the construction of a type of personality in the intellectually gifted child?

As a tentative answer to this question, we have formulated the following general hypothesis: psychosocial factors induce the construction of a personality type in the intellectually gifted child. The operationalization of the general hypothesis gave rise to the following research hypotheses:

HR1: Psychological factors induce the construction of a personality type in the intellectually gifted child.

HR2: social factors induce the construction of a personality type in intellectually gifted children.

To test these research hypotheses, after passing an IQ test to the participants, we administered in a test of the drawing of a man to the participants followed by a questionnaire. The analysis and interpretation of the results show that the educational system as it currently operates does not allow the gifted child to flourish. Consequently, they continue to experience the dyssynchrony between intellectual and emotional development and their disruptive effects in their relational life which results in either the construction of the narcissistic personality in sampled subjects. Some suggestions were made for educational policies, teachers and the family.

Key words: giftedness, gifted, precociousness, construction of a personality type.

INTRODUCTION GÉNÉRALE

Le début du vingtième siècle est marqué par une longue série de recherches, des travaux portant sur les enfants considérés comme surdoués par Terman. A sa suite, une littérature variée s'est développée en particulier aux Etats-Unis, autour des intelligences d'exception, des « talents » et des « dons ». La douance intellectuelle est donc une capacité extraordinaire d'apprendre, de percevoir et d'appliquer les connaissances acquises dans divers domaines liés aux entreprises humaines.

Depuis les années 80, les psychologues du développement ont montré l'importance de la compréhension des états mentaux, affectifs et socio-relationnels dans le développement de l'enfant. Celui-ci grandit en subissant l'influence des facteurs à la fois psychologiques et sociaux de son environnement, lui-même possédant les spécificités propres dues aux différences individuelles, ce qui permet de catégoriser et de classer les enfants, parmi lesquels ceux doués d'une intelligence en arborescence et remarquable que nous avons nommés, « les enfants intellectuellement surdoués » qui constituent l'objet de notre recherche.

Les enfants surdoués sont avant tout, des enfants comme tous les autres mais avec des caractéristiques particulières et donc des besoins spécifiques. Dans les sociétés traditionnelles comme modernes, ces enfants sont psychologiquement vulnérables et socialement inadaptés, souffrant toujours d'une conscience douloureuse du monde. Selon la personnalité de chacun, ils sauront plus ou moins développer des défenses et des ressources pour transformer leur particularité en atout, en projet de vie réussie. Mais pour certains au développement marqué par des difficultés affectives multiples, les troubles psychologiques se manifesteront sous des formes plus ou moins sévères. Comment être heureux dans un monde aux injustices criantes ? Comment subsister aux incompréhensions de son entourage ? Comment valoriser son estime de soi alors qu'on subit au plus profond de nous une inquiétude ? Or, lorsqu'on examine l'objectif final des principes clés de l'éducation inclusive qui consiste à élargir l'accès à l'enseignement, à favoriser une totale participation et à créer des opportunités pour tous les apprenants vulnérables à l'exclusion, afin qu'ils réalisent leur potentiel, on se rend compte que ceux possédant des aptitudes intellectuelles élevées ne tirent pas pleinement profit de la qualité de l'éducation prônée par le manque des structures de soutien, d'approches et de méthodes de

travail différenciées. Cette attitude complique le vécu d'un enfant surdoué, lorsqu'on se sait que ce dernier est toujours imprégné d'affect, d'émotions et de sensibilité.

D'où notre intérêt sur la question de la construction d'un type de personnalité chez les enfants intellectuellement surdoués.

Notre recherche vise à expliquer l'impact des facteurs psychologiques et sociaux sur le développement de la personnalité de l'enfant intellectuellement surdoué en fonction des dispositifs environnementaux comme l'affirme Gibello (2003), à dire que « les difficultés relationnelles rencontrées à l'école ou dans la société peuvent-être cause des troubles de comportement entraînant une régression ou un abandon de ses compétences ». De cet objectif, nous avons émis l'hypothèse générale selon laquelle, les facteurs psychosociaux induisent la construction d'un type de personnalité chez l'enfant intellectuellement surdoué en situation inclusive.

Pour mener à bien cette recherche, nous avons subdivisé ce travail en deux grandes parties que nous avons intitulées cadre théorique et conceptuel et cadre méthodologique.

- Dans la première partie consacrée au cadre théorique et conceptuel, nous avons tour à tour dans le chapitre un, positionné le problème et le justifié, formulé la question de recherche, émis l'hypothèse générale, ainsi que nous avons délimité notre étude sur un triple plan, sanctionné par la clarification des concepts clés. Au chapitre deuxième, il est question de recenser l'ensemble des écrits relatifs à notre sujet et au chapitre trois les théories explicatives du sujet qui soutiennent nos hypothèses.

- Dans la deuxième partie consacrée au cadre méthodologique, il est question pour nous de présenter la méthodologie qui sous-tend notre étude au chapitre 4 ainsi que la collecte des données par le test du dessin de bonhomme. Une présentation et une analyse des résultats seront présentées au chapitre 5 et nous terminerons au chapitre 6, par une interprétation des résultats suivie de quelques suggestions.

PREMIÈRE PARTIE : CADRE THÉORIQUE ET CONCEPTUEL

CHAPITRE 1 : PROBLEMATIQUE DE L'ETUDE

Selon Beaud (1986), la problématique est « l'ensemble construit autour d'une question principale, des hypothèses de recherche et la ligne d'analyse qui permettront de traiter le sujet choisi ».

Pris dans ce sens, la problématique de l'étude s'entend comme la partie de la recherche qui consiste à formuler et positionner le problème, à justifier le sujet, à donner l'objectif général, l'intérêt de l'étude, à délimiter l'étude, à poser la question de recherche, à émettre l'hypothèse générale et à clarifier les concepts fondamentaux de l'étude.

1.1. CONTEXTE ET JUSTIFICATION

Partant du postulat que le contexte est l'ensemble des circonstances dans lesquelles le problème est né et les conditions de son émergence, une question semble évidente dans l'approche des problématiques en relation avec la surdouance : Pourquoi s'intéresser aux enfants « surdoués » ? D'aucuns se poseront la question de savoir s'il n'y a pas de sujets plus porteurs, plus utiles socialement ? En effet, la littérature scientifique fait état de ce que certains enfants qui ont un niveau mental supérieur à la moyenne sont aussi bien qualifiés de *doués*, *surdoués*, *précoces*. Certes, ces trois adjectifs devraient être précédés de l'adverbe « intellectuellement », tant il est difficile de s'y retrouver parce que le langage courant recherche la simplicité, la facilité. Cependant, s'il est, d'une part, plus facile de dire « précoce » que « surdoué » et, d'autre part, plus aisé de constater la précocité que la surdouance, force est de constater que les évidences sont trompeuses et les raccourcis maladroits.

Les surdoués, comme les sousdoués sont tous des sujets à besoins éducatifs particuliers en ce sens que, la pluralité de termes utilisés pour qualifier un enfant « intellectuellement » précoce ou non recouvre surtout un débat de fond. Pris dans cette perspective, la notion de précocité va de pair avec celle de vitesse de développement. Dès lors, il peut s'avérer que l'enfant précoce développe plus vite ses capacités cognitives ; autrement dit, que l'enfant précoce arrive plus tôt à un certain stade du développement intellectuel que d'autres enfants de même âge. En quoi consiste sa singularité ?

Cette interrogation montre à suffisance que l'on ne saurait rester indifférent et inactif face au désarroi d'enfants quels qu'ils soient lorsqu'on sait que, tout en disposant les potentialités intellectuelles indiscutables, certains enfants se trouvent réprouvés par une école dont ils attendent les plus grands bienfaits.

En effet, force est de préciser que si l'on range l'intelligence parmi les qualités humaines, elle peut toutefois devenir une cause d'inadaptation, d'échec ou de déviance chez un enfant lorsqu'il se heurte aux normes et aux réalités de l'école. De manière plus subtile, une grande intelligence peut influencer, gauchir la manière dont un enfant construit son identité. L'intégration devient difficile lorsqu'on voit très vite ce que les autres n'entreverront peut-être jamais. Il se produit un décalage entre les diverses lignes du développement : intellectuelle, affective, psychomotrice, etc. rendant impossible l'inclusion dans certains milieux.

Or, dans le contexte actuel où l'inclusion est au centre de tous les discours politiques et éducatifs, il est important de prendre en compte ces enfants « intellectuellement » précoces qui rencontrent des difficultés significatives dans le processus de leurs parcours scolaires. En effet, jusqu'alors vécue comme une agression pour les personnes porteuses de handicap, l'inclusion scolaire des enfants handicapés semble maintenant, au plan empirique, être acceptée comme un fait inévitable auquel il convient de faire face le mieux possible, même si c'est avec plus de résignation que d'enthousiasme.

Entendue comme une méthode de penser à la façon dont nous pouvons être créatifs pour faire de nos écoles un endroit où tous les enfants peuvent participer, l'inclusion scolaire consiste à rechercher les façons dont nos écoles, nos classes, nos programmes et nos cours sont conçus afin que tous les enfants puissent participer et apprendre. Elle suppose la découverte des méthodes d'enseignement différentes afin que tous les enfants soient impliqués activement dans les classes. Cependant, lors de nos descentes sur le terrain, nous avons constaté que les enseignants se trouvaient confrontés à la dure réalité qui consiste à accueillir et à aider les enfants tout venants des classes ordinaires, ne parviennent pas à répondre aux attentes de chacun.

Face aux bouleversements rapides et importants dans un tel système éducatif, il se pose donc un véritable problème, celui du manque de méthodes d'apprentissage plus ciblée par les enseignants de façon à optimiser l'indépendance des apprenants et leur implication dans les

activités de la classe. En effet, selon Fougeyrollas et Boukala (2009), les politiques d'inclusion scolaire trouvent place dans un modèle individuel et médical du handicap, qui stipule que, les difficultés d'une personne sont attribuées à sa déficience, sans faire cas des interférences entre, d'une part, les caractéristiques individuelles et, d'autre part, les exigences de la société et le contexte de son action. De ce point de vue, le regard scotomisé qui est porté sur un élève en situation de handicap s'attache essentiellement à ses manques, négligeant plus ou moins ses capacités, ses raisons et sa façon de les mobiliser et d'apprendre, ainsi que les caractéristiques des situations dans lesquelles il se trouve, concernant par exemple les tâches qu'il affronte et le rôle de l'enseignant.

Revenant à la problématique de la surdouance, force est de préciser que tout en paraissant destinés par leur nature à fournir les meilleurs élèves, les surdoués peuvent connaître des difficultés et l'échec à l'école. En effet, dans l'analyse sociologique des inégalités scolaires, l'influence du contexte est un objet d'étude majeur. Ainsi, de nombreux travaux dans l'analyse des inégalités scolaires notamment ceux de Bressoux (1993, 1994) ;

Duru-Bellat et Mingat (1985, 1988); Grisay (1993) dénoncent les effets pervers de l'aide aux élèves en difficulté : processus de stigmatisation, contenus appauvris, occasions d'apprentissage moins nombreuses, etc. Toutes ces manifestations, souvent associées à un sentiment d'incompréhension de la part de l'école, conduisent des élèves à s'insurger contre toute situation qui semble compromettre leur épanouissement et dont le résultat est la peur du maître, le comportement du repli sur soi, le développement des mécanismes de défense contre des agités extérieurs, la perte du sens de l'effort.

A en croire les psychologues de l'éducation tels que Adda (1999), la scolarisation réussie d'un enfant en situation de handicap, qui ouvre à un accomplissement personnel et à une participation sociale optimale, implique de s'attacher dans un même mouvement à ses singularités et à ce qu'il partage, ou peut partager, avec les autres, en particulier une culture commune. Cette attention conjointe aux différences et aux ressemblances invite à conjuguer assimilation et différenciation, sans que l'une ne se dégrade comme le déclare Schnapper (1998), en « assimilationisme » en occultant ou en éradiquant les singularités, et que l'autre ne dérive vers le « différentialisme » (*ibid.*), en assignant la personne à sa différence.

Pris dans ce sens, on peut être choqué de l'intérêt porté à un sujet sélectif à une époque où les inégalités économiques se sont accrues. L'individualisme caractérise de nos jours toutes

les sociétés et il est devenu l'épicentre de la modernité. Comment concilier le plein épanouissement de toutes les formes de talent et le progrès de la collectivité ? Comment permettre la satisfaction des individus qui aspirent à réussir leur vie sans se sacrifier aux besoins généraux ? C'est dans le but de trouver réponses à ces questionnements que nous avons axé notre sujet de recherche intitulée : *Déterminants psychosociaux de la surdouance et construction d'un type de personnalité : cas des enfants surdoués en situation inclusive.*

1.2. CONSTAT ET PROBLÈME D'ÉTUDE

Cette partie ressort les éléments de constat qui permettent d'émerger vers le problème de façon explicite, et en formulant une question de recherche nécessaire aux investigations futures. En effet, Gravel cité par Ebodé (1994 : 10) écrit : « *la recherche empirique se fonde sur l'observation du réel et sur l'étude des cas particuliers pour arriver à généraliser les faits ou les réalisations* ». Ce sont les faits observés qui suscitent de l'interrogation, provoquent l'étonnement ou tout simplement un malaise à dissiper. Le processus heuristique trouve son fondement et son point de départ dans l'observation des faits, en ce sens qu'il concourt à leur trouver une explication adéquate.

1.2.1. Eléments du constat du problème d'étude

La conférence mondiale sur l'éducation et les besoins éducatifs spéciaux, organisée par le gouvernement espagnol et l'UNESCO en 1994, a adopté la déclaration de Salamanque qui renforce le droit de toute personne à l'éducation tel qu'il est énoncé dans la déclaration universelle des droits de l'homme en 1948 ; et renouvelle l'engagement pris par la communauté internationale lors de la conférence mondiale sur l'éducation pour tous en 1990, d'assurer l'application universelle de ce droit indépendamment des différences individuelles.

Sur le plan international, les travaux effectués sur les enfants surdoués varient d'un continent à un autre et d'un pays à un autre.

Aux Etats-Unis, il s'agit sans doute du pays dans lequel existe la plus ancienne tradition de prise en compte des enfants précoces, surdoués et talentueux encore appelés « *gifted and talented* ». Cette préoccupation a engendré une abondante littérature (scientifique ou non) et a souvent été animée par le souci de la sélection et de la formation des élites. D'un Etat à un autre, il existe des programmes pour la population prise en charge que pour le type d'actions mises en

œuvre. Ainsi le pourcentage d'élèves concernés par les programmes pour surdoués peut varier de 2 à 3% jusqu'à 10% dans certains Etats (Rapport Riley en 1993, cité par Delaubier ; 2002). Dans certains cas, il existe une sélection à partir d'un Q.I en général au moins égal à 130, et dans d'autres un repérage d'après des critères plus scolaires. Les modalités de scolarisation de ces enfants, si variables soient-elles, privilégient l'idée

« d'enrichissement des contenus », il s'agit d'apporter des compléments et des approfondissements aux programmes communs plutôt que d'accélérer les cursus.

Au Canada, plus particulièrement en Ontario, la question des surdoués y est posée dans le cadre de l'action globale en faveur des élèves en difficultés (le développement du handicap ou les difficultés d'apprentissage comme la dyslexie). C'est cette réaction qui amène l'Ontario à faire entrer la surdouance dans la liste des anomalies que l'école doit prendre en compte et à la situer dans le champ de l'éducation inclusive avec des programmes individualisés ou personnalisés. Pour Desmarais (2003), la surdouance est considérée comme l'une des 11 anomalies potentielles que peut manifester un enfant. Elle est prise en compte dans le cadre des « plans d'enseignements individualisés » : « le PEI décrit les forces et les besoins d'une ou d'un élève particulier. Il énonce les programmes et les services qui lui seront offerts. Le PEI doit aussi indiquer les attentes d'apprentissage propres à l'élève pour l'année en cours. (Ministère de l'Education de l'Ontario le 27/01/00) ».

En France, la rareté des travaux scientifiques sur ce sujet constitue une difficulté majeure. Delaubier (2002), dit à ce sujet que certains départements universitaires ont manifesté un certain intérêt pour la précocité intellectuelle ainsi que le nombre de thèses réalisées sur ce sujet est très faible. On note cependant la naissance de quelques associations souvent à partir d'une pratique professionnelle permettant d'informer et de sensibiliser le public sur les cas de surdoués. Ces initiatives des associations ont permis de faire connaître et d'encourager des démarches de chercheurs appartenant à différents domaines (sciences médicales, la sociologie ou la psychologie cognitive et différentielle). À partir de ce moment, souligne Delaubier (2002), les politiques éducatives se sont penchées sur des propositions à la suite des nombreux interlocuteurs : parents, médecins, enseignants, psychologues, chercheurs etc. telles que définir une stratégie cohérente pour récupérer, prévenir et de traiter les difficultés des surdoués présentées ; de dégager la spécificité du problème posé par la souffrance de ces enfants au bord de la rupture avec l'école ; préconiser un dispositif fondé sur la prise en charge individualisée

de chaque enfant intellectuellement précoce reconnu comme « en difficulté » avec des programmes personnalisés d'aide et de progrès.

Le Cameroun n'est pas en reste. Membre de l'UNESCO, le Cameroun réfléchit depuis 2008 avec certains pays africains (Afrique du Sud, Burundi, Gabon, Guinée Equatoriale, Kenya, Mali, Mozambique, Nigéria, République centrafricaine et Tchad) sur une vision commune et partagée de l'Afrique autour de l'éducation pour l'inclusion tenant compte de ses besoins et de ses spécificités. En effet, l'école inclusive est reconnue depuis 2014 au Cameroun comme étant le moyen le plus efficace pour lutter contre les inégalités sociales en matière de réussite scolaire et de réussite éducative.

Aussi, conscient de ce que d'une part l'inclusion représente, d'une part, un défi pour les systèmes scolaires africains où le manque de ressources humaines et matérielles est trop souvent patent et que, d'autre part, la mise en place d'un système d'éducation inclusif à travers le développement des stratégies efficaces permettant de recontextualiser et de généraliser l'inclusion est urgente.

Le Gouvernement du Cameroun, à travers le MINAS et les ministères en charge de l'éducation, s'inscrit depuis lors, dans une approche inclusive se portant garant de l'égalité de traitement de tous les individus sans discrimination aucune. Dans son processus d'évolution et, d'ailleurs l'un de ses principes qui le soutient, l'inclusion permet à tous les élèves de bénéficier des mêmes processus d'apprentissages dans les mêmes classes. C'est ainsi que Plaisance et Schneider (2009), interrogeaient le concept d'inclusion en tentant de l'articuler aux réalités observables dans la pratique des écoles. De ce fait, la notion d'égalité des chances se ferait parfois au détriment de celles d'égalité de résultats.

1.2.2. Constat théorique

Le regard porté par les sociétés sur les inégalités intellectuelles à travers les âges, a permis de passer de l'éducation traditionnelle dite « spéciale » des enfants déficients à une éducation qui prend en compte les besoins éducatifs particuliers de tous les apprenants dite « inclusive ». La notion d'inclusion scolaire, apparue au début des années 1990, traduit une vision novatrice et ambitieuse inspirée du concept d'intégration, proposé dans les années 1970. Elle regroupe une population d'élèves très diversifiée : les handicapés physiques, les handicapés sensoriels, les handicapés mentaux, les élèves en grandes difficultés d'apprentissage ou

d'adaptation, intellectuellement précoces, malades, en situation familiale ou société difficile, mineurs en milieu carcéral, etc.

Longtemps considérée comme un lieu d'apprentissage purement scolaire, l'école est aujourd'hui reconnue à la fois comme un lieu fondamental de socialisation et un facteur déterminant de la santé mentale et du bon développement des enfants et d'adolescents selon Rask et al. (2002). On note en effet que, les élèves satisfaits de ce qu'ils vivent à l'école, sont plus à même d'accroître leurs ressources personnelles, de développer les stratégies adaptatives sociales et émotionnelles et aussi leurs compétences scolaires. A l'inverse, le niveau d'insatisfaction des élèves à l'école conduit aux problèmes comportementaux (agressivité, inhibition scolaire, déperdition scolaire, ...) ainsi qu'à l'échec scolaire. L'école inclusive, reconnue comme le moyen le plus efficace pour remédier et lutter contre les inégalités sociales en matière de réussite scolaire et de réussite éducative, vient apporter une solution à ces différences liées à la santé, au handicap ou aux difficultés d'apprentissage, contrairement aux politiques sociales qui reposent sur les principes de solidarité, de normalisation et d'intégration en offrant à chacun, les mêmes possibilités de participer à la vie de la communauté.

Au plan théorique, la précocité intellectuelle est un sujet préoccupant qui fait encore aujourd'hui l'objet de nombreuses recherches en sciences humaines et sociales dans le monde. Les travaux de Binet-Simon (1905) sur le quotient intellectuel, attiraient déjà l'attention sur le cas des enfants surdoués et pour qui l'enseignement n'est pas adapté.

Spearman (1923 ; 1927), psychologue britannique, est le premier à identifier une faculté cognitive unique représentant une composante fondamentale de l'activité intellectuelle et nommée « facteur g ». Il la définit comme « une sorte d'énergie mentale » investie dans les activités cognitives étant héréditaires et expliquant la nature profonde de l'intelligence. Selon Lefebvre (2013), le facteur « g » est l'aptitude à établir un encodage perceptif, des relations entre des événements particuliers, ainsi qu'à établir un invariant. Spearman postule également l'existence de facteurs spécifiques (« s ») ayant une corrélation plus ou moins élevée avec le facteur « g ». Ils jouent un rôle beaucoup plus limité, n'intervenant chacun que dans une activité cognitive particulière. Selon Grégoire (2013), ce modèle bi-factoriel est un modèle hiérarchique.

Thurstone (1935), remet en question le modèle bi-factoriel de Spearman en proposant un modèle multifactoriel non hiérarchique. Ne parvenant pas à isoler le facteur « g », il met en avant des facteurs de groupes indépendants ayant une plus grande influence que les facteurs spécifiques mais plus étroite que le facteur « g ». Il mène une étude d'envergure de ce qu'il appelle les aptitudes mentales primaires, et promeut l'idée d'intelligences multiples. Selon lui, une aptitude mentale primaire « se comporte comme une unité fonctionnelle très présente dans certains tests et presque complètement absente dans beaucoup d'autres ».

D'après Lautrey (2006), Thurstone trouve alors une douzaine de facteurs indépendants, dont sept aptitudes mentales fondamentales qu'il identifie avec certitude : compréhension verbale, fluidité verbale, numérique, spatial, mémoire, vitesse perceptive et raisonnement.

Guilford (1967) s'inspire des sept facteurs proposés par Thurstone et propose un modèle tridimensionnel classifiant l'ensemble des opérations cognitives. Le cube de Guilford (tel qu'il est baptisé) représente la structure de l'intellect. Il comprend 150 facteurs reflétant l'ensemble des composantes de l'intelligence et est organisé en trois.

Déjà, Janus (-217) Dieu romain, dans *Traité sur la précocité intellectuelle*, qualifiait l'enfant intellectuellement surdoué comme celui qui est « *investi d'une étonnante sagacité et d'une individualité à l'aspect binaire, défini par sa personnalité d'âge réel et celle de son âge mental qui lui permettent de se projeter aussi bien dans le passé que dans le futur* ».

Longtemps avant les psychologues de l'enfant, Locke (1593-1704) insistait globalement sur les répondants du milieu qui façonnent l'enfant et par ricochet sur les observations de ses capacités cognitives car, selon lui, l'enfant en venant au monde est une « Tabula Rasa » signifiant une « table rase » sur laquelle les expériences viennent s'inscrire.

A titre d'exemple, le cas de « l'enfant sauvage de l'Averon », trouvé dans les forêts du sud de la France en 1799 qui vivait seul dans les bois et qui ne manifestait aucun comportement humain. Locke construit ainsi sa théorie de l'intelligence sous l'effet de l'expérience et critique fortement les idées sur l'innéisme.

Les chercheurs comme Wallon (1879-1962), mettent un accent plus général sur le développement affectif et social. Selon lui, le développement est indissociable des relations interpersonnelles et du développement de la personnalité. Pour lui, « c'est dans les échanges actifs entre les milieux de vie (physique, biologique, symbolique et humain) et l'individu que

se situe le moteur du développement ». De ce fait, la socialisation et l'affectivité constituent deux éléments majeurs déterminants pour la construction de la personnalité. Wallon s'attache à reconnaître que l'évolution individuelle est aussi bien associée à l'histoire propre de chaque individu qu'à ses interférences avec le monde extérieur. Grâce à sa méthode concrète et multidimensionnelle, Wallon (1941) montre que le passage de l'organisme au psychisme se fait par les émotions.

Piaget (1896-1980), illustre sa théorie du développement de l'intelligence en énonçant que le potentiel biologique est prolongé et stimulé par le contact avec l'environnement, c'est l'exercice qui permet le développement de l'organisme, de l'intelligence en l'occurrence. De ce fait, il se prononce contre l'enseignement traditionnel, le cours magistral et la répétition. Il estime que dispensé de la sorte, l'enseignement s'identifie à la méthode clinique qui ne tient pas compte de l'individualité de chacun. Par contre, il encourage les méthodes actives qui, aujourd'hui, constituent l'essentiel de l'enseignement car comprendre, c'est inventer ou reconnaître au travers de son propre vécu, en imaginant sans cesse des situations d'apprentissage qui créeront les meilleures conditions dans l'appropriation du savoir. Pour lui, toute connaissance est la résultante d'une construction qui, elle-même, dépend d'un mécanisme psychobiologique de régulation. A partir de ses multiples méthodes (observation, tests, clinique), il cherche à comprendre les manifestations et les mécanismes qui interviennent dans le développement de l'intelligence en insistant sur la notion d'adaptation.

Fortement influencé par Piaget et Wallon, Ajuriaguerra (1970), insiste sur une interaction constante entre l'environnement dans lequel l'enfant se développe et l'évolution de son système neurophysiologique.

Les travaux de Terrassier (1981), sur les surdoués mettent en évidence la notion du syndrome de dyssynchronie à partir des idées que l'enfant « *surdoué souffre d'un véritable décalage qui le touche dans tous les aspects de la vie relationnelle mais aussi le fonctionnement cognitif* ». Selon cet auteur, l'enfant surdoué est généralement plus sensible, il vit tout plus intensément que les autres. Son intelligence exerce une influence sur sa perception et son interprétation du monde. Le manque d'attention sera péjoratif pour les résultats scolaires, tandis que l'hyperactivité sera facteur de rejet de l'enfant par ses enseignants et ses camarades. D'où le thème « surdouance » qui se traduit par les compétences intellectuelles très supérieures à celles des enfants du même âge.

Or, le sujet surdoué est caractérisé par la présence de plusieurs neurones qui facilitent le traitement rapide des informations dans n'importe quelle situation de la vie courante au-delà de la norme statistique. L'enfant intellectuellement surdoué, hormis ses aptitudes à réagir promptement, est considéré comme un être souffrant mentalement. Comme le relève Terrassier (1994), être surdoué n'est pas une pathologie en soi, mais être surdoué est une source génératrice d'angoisses, de doutes, d'incertitudes, qui crée une fragilité dans la construction de l'identité et vulnérabilise considérablement la structure psychologique de ce dernier. L'inclusion scolaire semble être une solution thérapeutique pour ce dernier, dans la mesure où elle vise le développement des sentiments d'appartenance et d'acceptation des élèves ayant des besoins particuliers, ainsi que la mise en place de mesures de soutien favorisant l'apprentissage.

1.2.3. Problème de l'étude

Garantir à chaque enfant une place à l'école, faire en sorte que cette école soit vraiment une « école pour tous » et que rien ne vienne empêcher à un enfant de vivre une scolarité positive : voilà les défis ambitieux et prometteurs que pose le projet d'une « école inclusive ». Inspirée du concept d'intégration, l'inclusion scolaire vise le développement des sentiments d'appartenance et d'acceptation des élèves ayant des besoins particuliers ainsi que la mise en place de mesures de soutien favorisant l'apprentissage de ces enfants.

Or, les travaux effectués sur les enfants surdoués montrent que ces derniers souffrent fréquemment des troubles du comportement (obsessionnels), surtout ceux mal entourés. Pour Prat (1979), ils auraient une faculté à fabriquer une névrose, « de structure œdipienne » afin de se défendre contre l'angoisse. En effet, selon Siaud-Facchin (2010), les enfants surdoués ont un parcours scolaire souvent très chaotique, sont psychologiquement vulnérables, souffrent toujours d'une conscience douloureuse du monde. Selon la personnalité de chacun, ils sauront plus ou moins développer des défenses et des ressources pour transformer leur particularité en atout, en projet de vie réussie. Mais pour certains, au développement marqué par des difficultés affectives multiples, les troubles psychologiques se manifesteront sous des formes plus ou moins sévères. Pour ceux-là, les décompensations psychologiques à l'adolescence sont fréquentes avec des tableaux cliniques atypiques et des prises en charge difficiles.

Par ailleurs, une hypothèse a été émise par Delaubier (2002), selon laquelle, l'inclusion scolaire serait une solution d'adaptation, une approche thérapeutique des enfants

intellectuellement surdoués afin de pallier aux différents troubles de comportement sous-jacent. Déjà en 1987, Terrassier avait mené une étude d'expérimentation dans ce domaine en France et le bilan n'était pas celui escompté du fait que chaque enfant possède ses spécificités propres et ses différences individuelles.

Sur un plan émotionnel, il a été constaté par les neurosciences que la réactivité émotionnelle des enfants surdoués, liée à une vulnérabilité particulière de l'amygdale, fragilise la personnalité. Pour Siaud-Facchin (2008), avec l'émotion au bord des lèvres, constamment, le surdoué réagit avec une intensité exacerbée à la moindre vibration émotionnelle de l'environnement. L'hyperesthésie (capacité développée de l'ensemble de cinq sens) renforce cette hypersensibilité affective : toute perception est amplifiée, grossie, démultipliée. Le surdoué voit ce que les autres ne voient pas, entend ce que les autres ne perçoivent pas, ressent fortement et parfois violemment ce qui échappe à la plupart d'entre nous. Selon Siaud-Facchin (2008), la grande susceptibilité, retrouvée dans tous les profils de surdoués, est une des conséquences de ce processus neuropsychologique de sensibilité émotionnelle exacerbée et mal contrôlée. Les débordements émotionnels, parfois violents, en sont la pleine expression.

Afin d'éclairer les conditions de réussite scolaires et éducatives des élèves en situation de handicap au Cameroun et de permettre de poser les questions fondamentales liées à l'inclusion, notre recherche pose le problème de la gestion des émotions dans la construction de la personnalité chez l'enfant à partir des facteurs psychologiques et socioenvironnementaux.

1.2.4. Problématique spécifique de l'étude

L'effet parfois déformant de la médiatisation peut laisser croire que les enfants surdoués peuvent apparaître comme un sujet à la mode, voire qu'il s'agit d'une population « champignon », fabriquée par des parents en quête d'autosatisfaction ou par des pys fascinés par ces « super-cerveaux ». La réalité est bien différente et paradoxalement toujours bien méconnue, loin de son image fantasmée. Certes, au début des années 1980, s'est développé un courant de recherche basé sur les travaux initiés par Dabrowski. Sa théorie de la Désintégration Positive, qui tente de modéliser la personnalité dans son développement, a permis de fournir des éléments de réflexion sur les processus permettant la construction d'une personnalité stable et unique alors que les scientifiques n'ont établi aucune relation entre la personnalité et le QI.

Pourtant, il a été constaté que certains traits de personnalité étaient communs aux personnes surdouées. Cette structure de personnalité des surdoués est caractérisée comme suit : (1) rapidité de compréhension, pensée et élocution ; (2) curiosité, motivation intrinsèque, envie de résoudre des problèmes ; (3) perfectionnisme associé à la peur de l'échec ; (4) créativité, imagination débordante, persévérance, tendance à questionner l'autorité et (5) hypersensibilité aux stimuli, positifs ou négatifs.

Certains de ces traits de personnalité se recourent avec les caractéristiques physiologiques décrites pour les personnes dotées d'un QI élevé. D'autres nous rendant ainsi compte de ce qu'il existe certainement des individus bénéficiant d'un QI très élevé (et donc surdoués) qui pas créatifs, se soumettent facilement à l'autorité, ne sont pas hypersensibles aux stimuli et ne sont pas très motivés. D'où notre réflexion sur cet aspect de l'inclusion portant sur les enfants intellectuellement surdoués, différents des autres enfants sur les sphères non seulement cognitives, mais aussi conatives.

En effet, l'enfant surdoué n'est pas comme on l'entend souvent un « petit génie », il utilise les fonctionnalités de son cerveau différemment des autres. Selon Winner (1996), « il sait instinctivement les choses ». Lorsque les choses sont « trop » faciles pour lui, il s'ennuie. Le refus de l'enseignant d'interroger ce dernier, le désir d'interroger tout le monde, le désir de faire participer les plus faibles et les handicapés, complique l'investissement scolaire des surdoués, ils se sentent rejetés et bien souvent ils s'isolent. La sensation de l'ennui va installer l'angoisse, l'anxiété entraînant une souffrance énorme. Le surdoué ici subit l'apprentissage scolaire, il est en situation de mal-être scolaire. Le système éducatif actuel ne permet pas à l'enfant intellectuellement surdoué d'apprendre et de s'épanouir à en croire Winner. Plus le milieu est défavorable, moins le surdoué a de chances de développer ses capacités intellectuelles et par conséquent, son développement affectif est déficient, soulevant ainsi le problème de la construction de sa personnalité pathologique.

1.3. ÉNONCÉ DE LA QUESTION D'ÉTUDE

Dans notre étude, nous aurons deux types de questions de recherche : une question principale et des questions secondaires.

1.3.1. Question principale

La question principale nous permet de cerner notre étude, de l'orienter et d'organiser nos idées afin de réaliser nos objectifs. Son but est d'opérationnaliser le thème de notre recherche en vue d'une meilleure compréhension. Aussi, après le constat empirique et théorique qui précède, nous avons formulé notre question de recherche de la manière suivante : « *les déterminants psychosociaux induisent-ils la construction d'un type personnalité chez l'enfant intellectuellement surdoué?* » Autrement dit, la construction d'un type de personnalité observée chez les enfants surdoués dépend-t-elle des facteurs psychosociaux? »

1.3.2. Questions spécifiques

Les questions secondaires ou spécifiques (QS) sont la décomposition de la question principale. Dans cette étude, nous en avons formulées deux :

QS₁ : les facteurs psychologiques ont-ils un impact sur la construction d'un type de personnalité chez l'enfant intellectuellement surdoué?

Cette question trouve son fondement dans le fait que le contexte de l'enfant joue un rôle majeur et notamment l'environnement d'attachement, du fait de son importance pour le développement de l'enfant. Les recherches dans le domaine humain comme chez les animaux ont démontré que des ruptures majeures dans ce paramètre critique ont des conséquences immédiates et à long terme, non seulement sur le développement socio-émotionnel ultérieur du petit enfant, mais également sur le plan de la santé physique, de la morbidité et de la mortalité à long terme, sur les modalités ultérieures de la parentalité et même sur le plan du devenir comportemental des générations suivantes. Aussi, la compréhension de l'histoire et les expériences particulières d'un enfant (qui incluent les événements biologiques qui affectent le cerveau en développement) est essentielle pour arriver à comprendre les raisons d'un comportement particulier d'un enfant, qu'il s'agisse d'un comportement normal ou déviant.

QS₂ : les facteurs sociaux ont-ils un impact sur la construction d'un type de personnalité chez l'enfant intellectuellement surdoué?

Pour ce qui relève de notre seconde question de recherche, nous postulons que l'enfant possède une tendance innée à s'adapter à son environnement. Il s'agit d'un principe d'adaptation qui intègre et reconnaît les tendances à l'auto-ajustement et à l'auto-organisation de l'enfant ; en particulier, un enfant à l'intérieur d'un contexte donné s'adapte de manière naturelle (dans la mesure du possible) à une niche écologique particulière ou, si nécessaire,

modifie cette niche pour faire en sorte de satisfaire ses besoins. Cependant, si nous admettons que le développement procède par des allers-retours permanents entre facteurs biologiques, psychologiques et environnementaux qui s'intègrent, à partir des relations précoces, dans des systèmes interactifs de régulation des cognitions, des émotions et des comportements, force est de reconnaître que le modèle de l'attachement est un exemple de ce type de systèmes de régulation qui organisent, par des schémas cognitifs et affectifs, la façon dont l'enfant appréhende son environnement et construit de manière active son développement le long des deux axes fondamentaux de la personnalité, l'axe de l'identité (avec l'accomplissement d'une identité différenciée et fondamentalement positive) et l'axe des relations aux autres (avec le développement de la capacité à établir des rapports interpersonnels stables et caractérisés par la réciprocité).

Or, dans des environnements très perturbés ou pathologiques, les adaptations de l'enfant peuvent aussi être pathologiques, en particulier quand on les compare aux comportements des enfants à l'intérieur de situations plus saines. Cette hypothèse permettra donc de décrire les facteurs sociaux en jeu dans le développement social de la personnalité et de montrer par des exemples spécifiques, l'impact de l'interaction avec les pairs sur l'identité d'apprentissage ainsi que la perception qu'on les pairs homotypique de ces handicapés mentaux.

1.4. OBJECTIFS DE L'ÉTUDE

En général, l'objectif est une communication d'intention qui décrit ce que l'on se propose d'atteindre et de réaliser à la fin d'une étude. Il s'agit du point d'atterrissage dans le développement de l'étude qui s'avère être la partie la plus délicate de l'œuvre académique. Autrement dit, l'objectif d'une étude est ce que l'on se propose d'atteindre, en précisant la démarche utilisée pour démontrer un phénomène. C'est une contribution que les chercheurs espèrent apporter à un champ de recherche en validant ou en invalidant une hypothèse.

D'après Grawitz (1993 : 481), préciser l'objectif d'une recherche c'est «déterminer ce que l'on veut décrire ou mesurer, définir ce que l'on retient, mais aussi écarter un certain nombre de problèmes, c'est-à-dire assigner les limites à l'enquête. Aussi, par les objectifs de l'étude nous voulons exprimer d'une façon assez précise, les différentes visées du travail que nous entreprenons. Dans le cadre de notre étude nous avons deux types d'objectifs : l'objectif général et les objectifs spécifiques.

1.4.1. Objectif général

La clinique des enfants surdoués confronte quotidiennement les praticiens à la question de l'impact des troubles cognitifs sur la construction de la personnalité du sujet. Elle les confronte également aux aléas des trajectoires psychopathologiques sur lesquelles s'engagent parfois ces enfants dans le temps. La difficulté de préciser ces trajectoires est la conséquence directe de l'intrication complexe qui se met en place entre les facteurs impliqués dans le développement (facteurs cognitifs, affectifs et sociaux) et les interventions thérapeutiques proposées. Partant de ce postulat, l'objectif général de notre étude *vise à montrer que les déterminants psychosociaux ont un impact sur la construction d'un type de personnalité chez l'enfant intellectuellement surdoué.* Autrement dit, cette étude vise à montrer que l'environnement peut avoir une incidence sur le développement d'un enfant en général et sur l'enfant intellectuellement surdoué. Cet objectif étant vaste à expérimenter, il nous revient de passer par les objectifs plus spécifiques permettant de mieux cerner et de toucher du bout du doigt le phénomène à étudier.

1.4.2. Objectifs spécifiques

Les objectifs spécifiques sont des activités que les chercheurs comptent mener en vue d'atteindre l'objectif général. Ce sont les objectifs plus restreints et opérationnels, palpables et donc mesurables. Aussi, plus spécifiquement, cette étude vise à :

OS₁ : montrer que les facteurs psychologiques ont un impact sur la construction d'un type de personnalité chez l'enfant intellectuellement surdoué.

OS₂ : montrer que les facteurs sociaux ont un impact sur la construction d'un type de personnalité chez l'enfant intellectuellement surdoué.

1.5. INTERÊTS ET PERTINENCE DE L'ÉTUDE

Notre étude revêt un intérêt manifeste sur trois plans : scientifique, social et pratique.

1.5.1. Intérêt scientifique

Etre un enfant surdoué ou précoce est une particularité que l'on imagine d'emblée comme une chance, un don. Mais pour le concerné, elle peut aussi être synonyme de difficultés et d'incompréhension. De manière générale, un enfant intellectuellement précoce est un enfant

qui réfléchit autrement. Son mode de pensée particulier génère certaines difficultés ou fragilités, notamment, une hypersensibilité, des retards psychomoteurs, une vulnérabilité psychologique qui compromettent sa réussite scolaire et sa socialisation. Or, être surdoué est un tout, formé aussi bien par le potentiel intellectuel de l'enfant que par sa personnalité psychoaffective.

Sur le plan intellectuel, l'enfant surdoué se distingue par la forme particulière de son intelligence. Pour Siaud-Facchin (2008), la différence est qualitative, et non quantitative comme on pourrait le penser. Ainsi, alors que l'être humain commun favorise l'hémisphère gauche de son cerveau, il est scientifiquement prouvé qu'un enfant surdoué utilise de façon privilégiée son cerveau droit, ce qui lui confère une intelligence plus intuitive que raisonnée. Par ailleurs, on pourrait aussi ajouter que sa perception sensorielle est extrêmement performante, sa vue est plus large, son ouïe lui permet d'écouter plusieurs conversations en même temps, son odorat est ultra-sensible....

Sur le plan psychoaffectif, la surdouance s'accompagne souvent d'une hypersensibilité pouvant faire passer ces personnes "pour des êtres gênants, voire bizarres". En effet, hypersensible, l'enfant intellectuellement précoce a ses sens comme exacerbés. Il vivra d'autant plus mal de se sentir différent s'il se sent incompris. Sa fragilité est réelle et nécessite une reconnaissance et une prise en charge dès les premières années de sa vie si l'on souhaite le voir épanoui avant d'aborder sa période adolescente, une étape toujours délicate pour un jeune quel qu'il soit. Souvent en grande souffrance, beaucoup trop souffrent d'une dépression pas toujours bien comprise par leurs proches, et ce malentendu les plonge plus encore dans un mal-être réel. Ils ne trouvent plus leur place et ils doutent de tout.

Cependant, partant d'une part, du postulat que les jeunes surdoués doivent parfois affronter un parcours semé d'embûches, tant sur le plan social que scolaire et, consciente d'autre part, que les images de soi se construisent en partie par identification aux parents en ce sens qu'elles sont constitutives des structures de la personnalité et guident la perception des situations, des tâches, des évènements, des personnes, le développement des conduites adaptatives et leurs tactiques, nous voulons dans cette étude analyser et comprendre au travers de la théorie de la dyssynchronie de Jean Charles Terrassier (1999), l'influence des facteurs sociaux et internes à l'enfant sur la construction de sa personnalité pathologique. Autrement dit, nous voulons au travers de notre recherche, vérifier que l'intelligence élevée est en relation avec

un profil spécifique d'inadaptation ou si l'on veut, que le niveau d'intelligence d'un enfant influence les échanges qu'il a avec autrui et sa construction personnelle.

1.5.2. Intérêt social

La question du devenir social de l'enfant à haut potentiel suscite l'intérêt d'un public grandissant. Pour Delaubier (2002), parents d'élèves, enseignants, psychologues praticiens mais aussi responsables institutionnels s'interrogent sur les capacités d'adaptation sociale de ces élèves. La littérature scientifique aborde également le rôle des variables environnementales et leur influence sur le développement social de l'enfant à fort potentiel intellectuel. Ces variables sont nombreuses et interagissent probablement de façon complexe avec les caractéristiques individuelles. Outre les contextes culturels et politiques, on discute généralement dans ce cadre du rôle possible de la famille, de l'école ou des pairs.

Aussi, au plan social, la notion d'intelligence élevée nous intéresse pour son impact sur le développement psychique. En effet, l'enfant surdoué en difficulté éclaire, plus que les autres, les nouveaux modes de fonctionnement générationnel du lien social, sous l'aspect normal et pathologique individuel (Dufour, 2006). En effet, quelles que soient les aptitudes intellectuelles de l'individu, cet aspect du développement personnel contribue pour une part essentielle au bien-être psychologique à l'âge adulte. Cette étude trouve donc son intérêt du fait qu'elle vise à prévenir les difficultés en sensibilisant l'ensemble des acteurs engagés dans la communauté éducative à mieux appréhender les problématiques inclusives des enfants en situation de surdouance, afin de leur donner une éducation de qualité prônée par la déclaration de Salamanque.

Sur ce plan social, notre étude interpelle le MINAS, comme personne morale en charge de la personne handicapée, à faire face aux défis de la marginalisation et de l'exclusion, en faisant participer tout le monde aux activités sociales, afin d'atteindre les objectifs du Millénaire pour le Développement à savoir : Autonomiser les surdoués dans leur milieu vie. Aussi, postulant que la société propose des modèles qui induisent la confusion des générations et que les enfants se construisent dans cette confusion, nous cherchons au travers de notre étude à former un individu bien fait, évoluant avec sa société, c'est-à-dire un individu capable de résister aux difficultés de la vie quotidienne. Car, en l'aidant à comprendre qui il est et en l'accompagnant au quotidien, les parents ont auprès de cet enfant, un rôle crucial à jouer.

1.5.3. Intérêt pratique ou thérapeutique

Pouvoir poser des mots sur ce qui définit les enfants surdoués est en général source d'apaisement. Aussi postulons-nous que, lorsqu'un surdoué comprend pourquoi il se comporte différemment de ses camarades, amis ou proches, il peut plus facilement s'adapter. D'où l'importance lorsque l'on est proche, professionnellement ou personnellement d'un enfant à « haut potentiel » intellectuel, de l'accompagner dans la détection de ses capacités cognitives, sans pour autant lui rappeler sans cesse qu'il est surdoué. En effet, souvent seul, il n'est pas solitaire, mais il le devient. Son caractère change, il perd de son innocence, et son regard sur le monde devient acéré.

De même, soulignent Bergès-Bouines et al.(2003), reprocher à des parents de parler de leur enfant surdoué peut revenir à ne pas tenir compte des mécanismes plus complexes en jeu, ne serait-ce que de leurs propres difficultés qui nécessitent d'être prises en compte. Le problème ici pourrait être que, dès que l'enfant est reconnu « surdoué », il y a fascination et aveuglement chez les parents. On ne voit plus que cela. Les parents qui, avec leur enfant ne présentent que cette étiquette et s'y attachent, ont besoin qu'on les accueille autrement et surtout ailleurs. Pourtant, il est vrai que cette question du surdoué, souvent, désarme les professionnels car, ce n'est pas tant d'être surdoué qui pose problème, mais la difficulté à trouver sa place de sujet. C'est tout le sens de Ferenczi lorsqu'il soulignait que « Notre expérience auprès de ces enfants nous laisse penser que c'est souvent dans l'enfance très précoce qu'une difficulté s'est présentée donnant lieu à une « progression traumatique » (Ferenczi, 1927-1933, p. 133).

Cette assertion de Ferenczi montre à suffisance que les questions d'investissement de l'intelligence des surdoués qui conduisent à des consultations renvoient, tout aussi souvent que les autres, à des deuils difficiles, ou des difficultés familiales. Or, à se battre pour qu'un enfant soit reconnu surdoué, on risque de l'empêcher de trouver sa place de sujet. Mais à se battre contre cette demande de reconnaissance, on risque de redoubler cet empêchement. Il faut donc écouter la demande et essayer de la comprendre. Aussi pensons-nous, dans cette étude, qu'il est important de mettre un mot sur le trouble dont souffrent ces jeunes enfants et adolescents si on souhaite les aider à surmonter leurs difficultés. Nous le remarquons tous les jours sur le terrain, le gâchis du potentiel intellectuel ruine des avenir pourtant prometteurs et engendre des situations douloureuses auxquelles il faut absolument mettre un terme si nous voulons véritablement aider ces enfants et adolescents si particuliers.

1.6. HYPOTHÈSES DE LA RECHERCHE

L'hypothèse est une affirmation provisoire suggérée comme explication d'une question posée. Elle sert à engager une réflexion plus ou moins approfondie et orientée vers des informations plus ou moins précises. C'est dans ce sens que Grawitz soutient que l'hypothèse « est une proposition de réponse à la question posée. Elle tend à formuler une relation entre des faits observés. Ceux-ci rassemblés ; elle permet de les interpréter, de leur donner une signification qui, vérifiée, constituera un élément possible de début de théorie », (Grawitz, 2000, p.398). Une hypothèse est donc une affirmation provisoire concernant la relation supposée entre deux ou plusieurs variables et qui, après l'expérimentation, peut-être confirmée ou infirmée. Partant de ce postulat, nous avons émis une hypothèse générale et plusieurs autres hypothèses opérationnelles.

1.6.1. Hypothèse générale

La présence de troubles du comportement chez un enfant surdoué est un des éléments les plus fréquemment mis en exergue, non seulement par les enseignants, mais aussi, par les parents. Ces enfants, pour la plupart, mal intégrés dans le groupe classe, ressentent une grande souffrance pouvant conduire à des situations dramatiques. En effet, dans les classes, certains enseignants n'hésitent pas à parler de cas d'enfants « impossibles à maîtriser », « incapables de rester assis » et « totalement indisciplinés ». Il est cependant évident que cette inadaptation peut prendre une forme tout à fait différente d'un enfant à l'autre en fonction de sa personnalité et/ou des contextes scolaires dans lesquels il évolue. C'est partant de ce postulat que nous avons formulé notre hypothèse générale de la manière suivante : *Les facteurs psychosociaux influencent la construction de personnalité chez l'enfant intellectuellement surdoué.*

1.6.2. Hypothèses spécifiques

Partant du postulat que l'hypothèse de recherche est une supposition qui est avancée pour guider une investigation, sa formulation évoque les éléments mesurables et manipulables dans l'expérimentation.

Les hypothèses de recherche permettront de mener à bien cette recherche puis qu'elles sont, non seulement les caractéristiques de l'hypothèse générale, mais aussi plus concrètes à manipuler et constituent des propositions de réponse aux aspects particuliers de l'hypothèse

générale sous une forme facilement mesurable, avancée pour guider cette investigation. Elles consistent en une opérationnalisation de l'hypothèse générale.

Ainsi avons-nous formulé deux hypothèses opérationnelles qui répondent à nos questions secondaires, elles-mêmes rendant compte de la congruence entre les objectifs et les hypothèses. Ce sont :

HR₁ : les facteurs psychologiques influent sur la construction de la personnalité chez l'enfant intellectuellement surdoué.

HR₂ : les facteurs sociaux influent sur la construction de la personnalité chez l'enfant intellectuellement surdoué.

1.7. DÉLIMITATION DE L'ÉTUDE

Cette délimitation se fera sur les plans thématique, social et géographique.

1.7.1. Sur le plan thématique

La littérature scientifique disponible montre que la question du développement socioaffectif des enfants surdoués suscite aujourd'hui un intérêt grandissant, du côté des chercheurs (Massé et Gagné, 2001 ; Gallagher, 2003 ; Moon, 2004) comme du côté des parents d'élèves, des enseignants, des psychologues praticiens mais aussi des responsables institutionnels

(Delaubier, 2002 ; Mouchiroud, 2004). Nous nous sommes intéressés à la thématique de la « surdouance » dans la mesure où, l'enfant surdoué est sujet à la frustration lorsque l'organisation du système scolaire semble peu adaptée. Il lui est très difficile de supporter cette distance entre l'envie et la satisfaction qui entraîne une inquiétante incertitude provoquant ainsi en lui un sentiment d'insécurité et une forte angoisse.

En effet, différentes explications sont offertes pour rendre compte des problèmes d'adaptation sociale de ces enfants. Plusieurs variables, individuelles et environnementales, sont invoquées par les psychologues praticiens. Sur le plan de la personnalité, la plupart des recherches étudient le développement socio-affectif de ces enfants sous l'angle de l'estime de soi qui renvoie à « la dimension évaluative du concept de soi, c'est-à-dire à l'ensemble des représentations dont l'individu dispose à propos de lui-même et à l'approbation ou à la

désapprobation qu'un sujet porte sur lui-même. Elle permet d'approcher le sentiment qu'il a de ses propres compétences et de ses qualités dans les différents domaines : l'école, la famille et la société » Coslin, (2002 : 21).

Or, Coleman et Cross (2000) font l'hypothèse d'une spécificité de l'enfant à haut potentiel intellectuel, plus sensible, perfectionniste, autocritique et hyperactif. Ces auteurs présentent également le concept de développement asynchrone, que l'on peut rapporter à celui de *dyssynchronie*, soutenue par Terrassier (1999) : suivant cette approche, il existerait un décalage entre maturation affective et intellectuelle, créant une tension génératrice d'un stress auquel l'enfant pourrait difficilement faire face. Enfin, on trouve aussi l'idée de multipotentialité, selon laquelle un niveau trop élevé de stress serait également produit, causé ici par la prise de conscience chez l'enfant à fort potentiel de ses possibilités de réalisation dans plusieurs domaines. Il y aurait en quelque sorte un nombre trop important de domaines d'expression, et ces « portes ouvertes » au développement individuel poseraient à terme le problème du choix, source supplémentaire de stress et donc de pathologisation de la personnalité. C'est dans ce cadre que cette étude se situe en Sciences de l'Education et plus précisément en Education Spécialisée.

1.7.2. Sur le plan spatial

L'importance de ce sujet comme toute sorte d'actualité, nous aurait conduit à sillonner l'ensemble du territoire national, mais la modicité de nos moyens et le temps matériel imparti à la réalisation de cette étude y ont constitué une sérieuse entrave. Pour cette raison, nous avons cadré géographiquement notre travail dans la région du Centre, département du Mfoundi, dans les arrondissements de Yaoundé (III et IV) plus précisément dans les écoles publiques d'application inclusives de Nkolndongo (1Aet1B) et à l'école Privée Laïque les Bambis. Par ailleurs, Consciente de ce que la réflexion sur la prise en compte des enfants précoces nous amène aussi à modifier le regard porté sur l'ensemble des élèves en difficultés et sur notre façon de traiter les différences, nous nous sommes intéressés à la tranche d'âge des enfants de 6 à 12 ans, dans la famille et l'environnement social qui orientent l'enfant dans ses apprentissages.

1.7.3. Sur le plan matériel

Les principales limites de ce mémoire sont sans contredit en lien avec la constitution de l'échantillon. En effet, les enfants du genre féminin sont peu représentés dans ce projet si l'on

compare avec ceux des garçons, mais cet échantillon est néanmoins assez proche de la réalité de la prise en charge. De plus, nous avons dû refuser des entretiens de garçons surdoués pour chercher à interviewer des filles prioritairement. Malheureusement nous ne pouvions pas compter Olga et Andrée entre autres dont les résultats au test du QI étaient inférieurs à 120.

Une autre limite de notre mémoire porte sur la généralisation des données. Même si nous atteignons la saturation empirique, nous ne pouvons généraliser nos résultats à l'ensemble de la population des enfants surdoués. Bien entendu, le contexte social y est pour beaucoup. En effet, le vécu psychologique d'une situation diffère d'une personne à une autre.

Aussi, l'ensemble des résultats obtenus dans le cadre de cette étude vont à l'encontre d'une représentation « uniformisée », stéréotypée de ces enfants, souvent perçus comme une population relativement homogène et destinée à l'excellence, à la réussite scolaire et sociale. La réalité apparaît plus complexe, plus différenciée, notamment en fonction du sexe des sujets.

1.8. CLARIFICATION DES CONCEPTS DE L'ÉTUDE

La compréhension d'un problème quel que soit son degré passe par la maîtrise de certains termes. Ce dernier permet l'interprétation active du sujet pour ainsi éviter les incompréhensions. Pour Durkheim (1895) « le savant doit toujours définir les choses dont il traite, afin que l'on sache et qu'il sache de quoi il est question. » C'est dans ce sens que, dans le souci d'éviter toute ambiguïté conceptuelle dans notre travail, nous tenterons de clarifier la compréhension des différentes notions qui le constituent.

1.8.1. Les déterminants psychosociaux

La notion de déterminants psychosociaux est un composite des notions de « déterminant » et de « psychosocial », cette dernière renvoyant aux dimensions duelles du psychologique et du social. Nous essayerons dans le cadre de notre travail de donner un sens à cette notion selon que nous le saisissons. Pour ce faire, nous définissons chacun des éléments constituant cet ensemble de mots et clarifions tour à tour des déterminants psychologiques et les déterminants sociaux.

1.8.1.1. Les déterminants psychologiques

Selon le dictionnaire « *Le Petit Larousse* » (1994), un déterminant est « un facteur qui détermine, qui exerce une action spécifique ».

Pris dans ce sens, on pourrait comprendre les déterminants psychologiques comme étant des entités liées aux grandes fonctions psychologiques tels que le langage, les apprentissages, les perceptions, les sensations, la mémoire, l'intelligence, les émotions, la motivation, la personnalité. Certaines de ces fonctions sont du domaine de la cognition (la perception, les sensations, le langage, l'intelligence, les apprentissages) et d'autres du domaine de l'affectivité (la motivation, les émotions, la personnalité).

Selon le Grand Dictionnaire de Psychologie (2000), l'affect a « une expression émotionnelle, éventuellement réprimée ou déplacée des conflits constitutifs du sujet ». Fartoukh (2013) met en avant « l'ensemble de manifestations subjectives accompagnant les sensations, les sentiments, les émotions et certaines pensées ». L'affect a alors une influence sur la perception, les réflexes mais aussi la cognition et les comportements de l'individu ; mais, il est lui-même influencé par des causes internes et externes à l'individu.

La représentation est une notion utilisée dans différents domaines de la psychologie, à la fois dans des problématiques étroites concernant la résolution de problèmes et dans des problématiques beaucoup plus larges à propos de la communication ou de l'éducation. La définition la plus commune de la notion de la représentation est celle qui la considère comme une connaissance ou un savoir (Denis, 1989). L'accord est presque unanime pour définir la représentation comme un savoir sur quelque chose (un objet, une personne, un événement...).

Dans la présente recherche, nous définissons la représentation comme étant une trace de l'événement affectif ou cognitif, une image mentale à un événement affectif ou cognitif. Dès lors, le déterminant psychologique se comprend comme un affect et/ou une représentation (issue de la perception) qui exerce une action spécifique, un facteur ayant trait à l'individu lui-même. L'affect subissant l'effet de la représentation alors que la représentation subit les effets du refoulement.

1.8.1.2. Les déterminants sociaux

Selon Durkheim (1895), un fait social est « toute manière de faire, fixée ou non, susceptible d'exercer sur l'individu une contrainte extérieure ». En d'autres termes, le fait social est tout phénomène, tout comportement ou toute représentation (idéologique, religieuse, esthétique, ...) susceptible d'exercer une action spécifique. Le déterminant social est extérieur à l'individu.

Dans le cadre de cette étude, les déterminants sociaux que nous mettons en exergue sont : l'environnement familial, l'environnement social tel que l'école, les jeux.

Ainsi, les facteurs psychologiques et sociologiques jouent un rôle important dans la construction de la personnalité et constituent ici l'élément primordial, central pouvant toucher l'intégrité d'un individu de notre recherche. De ce qui précède, on peut dire que le concept de « déterminants psychosociaux » renvoie à un agent, un facteur, à quelque chose venant soit de l'individu lui-même, soit de l'environnement susceptible de déterminer sur les actes et autres comportements de l'individu.

1.8.2. Les enfants anormaux

Avant de définir le concept « enfants anormaux », examinons le concept de la normalité.

Selon le DSM IV, la limite entre le normal et le pathologique est difficile à établir.

- Sous l'angle psychanalytique, la normalité est l'équilibre entre les mécanismes de défense et les événements traumatiques actuels ou passés.
- Sous l'angle statistique, la normalité se définit par le plus grand nombre.
- Sous l'angle fonctionnel, la normalité correspond à l'adaptation psychosociale satisfaisante.

1.8.2.1. Enfance et enfant

L'enfance s'entend comme la période de la vie allant de la naissance à la puberté, laquelle marque le début de l'adolescence.

Selon les psychologues du développement, « l'enfance est la période de la vie où s'effectue une succession ininterrompue et rapide de changement : dans les situations environnementales physiques et sociales où les enfants sont successivement placés en fonction de leur variation en âge (crèche, école ...), dans les comportements, actions et réactions que l'on attend d'eux, dans leurs compétences intellectuelles et affectives. » Ainsi l'on peut distinguer : la première enfance, la deuxième enfance et la troisième enfance.

Or, étymologiquement, le mot *enfant* vient du latin *in*, privatif et *fan*, parler et signifie ne parle pas. Un enfant est un être humain, mâle ou femelle dans sa période de développement

située entre la naissance et l'adolescence. L'enfance est donc la période qui va de zéro à 10 – 12ans selon les psychologues de l'enfant.

Selon le dictionnaire de Psychologie Fondamentale(2002), « l'enfant désigne un individu d'une classe d'âge avant l'adolescence ».

1.8.2.2. L'enfance et catégorisation d'enfants

Chez l'être humain, le psychisme se construit progressivement de l'enfance jusqu'à l'âge adulte. Le but ici est de distinguer les moments évolutifs qui aboutissent à des modifications structurelles fondamentales du psychisme. Il s'agit plus particulièrement des moments de maturation qui, s'ils réussissent, harmonisent les lignées de développement et amènent une maturation décisive. Nous distinguons la petite enfance, la moyenne enfance et la grande enfance.

❖ La première enfance

La première enfance qui va de la naissance à deux ans environ. Elle est marquée par une croissance rapide et continue et par le développement des habiletés perceptivo-motrices.

La fin de cette période est marquée par l'acquisition à l'autonomie motrice et l'initiation au langage. Piaget parle ici de stade de l'intelligence sensori-motrice et le début de l'intelligence symbolique et considère que l'enfant tisse les bases sur lesquelles se construiront tous les développements futurs.

❖ La deuxième enfance

Elle va de deux ans à six ans environ. Le développement moteur, cognitif et social se poursuit à un rythme accéléré. Pendant cette période, l'enfant est apte à la maternelle, les bases de la personnalité sont posées très tôt. A la fin de cette période, le langage se développe, les interactions avec l'autre lui permettent d'avoir une conscience déjà de lui-même et du monde extérieur, surtout quand le milieu a étayé convenablement la construction de sa pensée. Il s'agit de l'affirmation de soi selon Mahler (1973) avec la naissance psychologique de l'enfant humain, marquée par la phase d'individuation, dominée sur le plan émotionnel par une forte agressivité (phase d'opposition, crise de négativisme, stade sadique-anal etc.). Piaget met en avant l'importance durant cette période de l'élaboration de la fonction symbolique : l'image mentale s'autonomise par rapport à la perception. On note également pendant cette phase, le passage du

maternage à l'éducation. Les parents imposent à l'enfant certaines normes de conduites, des valeurs sociales. C'est ici que l'éducation est déterminante ; d'une part si elle est défailante, les choses seront plus difficiles à la longue dans les interactions avec l'autre et si elle est réellement acquise comme cela se doit, à la longue, les interactions avec l'autre se feront sans difficulté. Cette période s'achève avec ce que Piaget a appelé, l'intelligence préopératoire qui marque la transition avec la troisième enfance.

❖ **La troisième enfance**

Elle va de six, sept ans environ au début de la puberté (dix- douze ans en fonction des individus). L'enfant est maintenant capable de pensée logique et acquiert les notions de conservations dans l'ordre suivant : des nombres (6ans), du volume (7ans), de la masse (9ans). Piaget parle du stade des opérations concrètes. En dehors de la notion de conservation, l'enfant est capable de classer les objets, les ordonner en séries et comprendre les relations et les rapports entre les objets. Cette période est marquée par la phase œdipienne dont nous allons essayer de dégager les contours dans un autre paragraphe.

1.8.2.3. La catégorisation des enfants

Dans cette partie, nous distinguons les enfants sous-doués, les doués et les surdoués.

❖ **Les sous-doués**

Les sous-doués sont des enfants dont le développement intellectuel est caractérisé par une déficience intellectuelle ou un retard mental.

Selon l'OMS, le retard mental est un arrêt du développement mental ou un développement mental incomplet, caractérisé essentiellement par une insuffisance des facultés qui déterminent le niveau global d'intelligence, c'est-à-dire les fonctions cognitives, le langage, la motricité et les performances sociales.

La définition du Retard Mental proposée par l'American Association on Mental Deficiency selon Grossman (1973), associe trois caractéristiques :

- le fonctionnement intellectuel général significativement inférieur à la moyenne,
- les altérations ou déficits importants du fonctionnement adaptatif,

- le début avant l'âge de 18 ans.

Cette définition amène à considérer le retard mental comme un trouble global du développement : la déficience intellectuelle s'inscrit toujours dans un syndrome du fait de l'association obligatoire de modifications dans les autres secteurs du fonctionnement psychique et en particulier dans le domaine des relations et de l'affectivité.

Actuellement, il existe un accord sur les délimitations des déficiences au niveau des grandes classifications (CIM10, CF et DSM). D'où le tableau clinique des déficiences.

❖ Signes Cliniques

Les tableaux cliniques sont très différents selon le degré de la déficience et selon l'existence de troubles somatiques ou sensoriels associés. On distingue :

- **Retard Mental Léger (QI : 50 - 69)**

Les troubles ne sont pas habituellement manifestes dans les deux premières années où le développement apparaît satisfaisant, à l'exception d'un retard modéré dans la chronologie des grandes acquisitions psychomotrices et surtout langagières.

- **Retard Mental Moyen (QI : 35 - 49)**

Les troubles se manifestent plus précocement, dès la première année, avec un décalage dans le développement moteur (tenue de la tête, position assise et debout, apparition de la marche), relationnel (lenteur dans les interactions) et dans les capacités de communication non verbale et verbale.

- **Retard Mental Grave (QI : 20 - 34)**

Les troubles sont manifestes dès les premiers jours avec un retard de l'éveil et une perturbation globale des grandes fonctions. Par la suite les acquisitions s'effectuent avec un grand décalage dans les grands domaines de la vie quotidienne : alimentation, propreté sphinctérienne, habillage et toilette, déplacements simples. Les difficultés du développement du langage sont majeures. L'acquisition d'un langage simple est possible. Il n'y a pas d'accession au langage écrit, sinon la reconnaissance de certains mots. Dans leur enfance et leur adolescence, ils bénéficient des échanges sociaux ordinaires, mais les acquisitions nécessitent une éducation spéciale.

- **Retard Mental Profond. (QI < 20)**

On observe les graves difficultés dans le développement moteur (tenue assise, marche), dans l'autonomie élémentaire (alimentation, propreté) et dans les capacités de communication non verbale parfois réduite à des expressions mimiques, au regard, au changement de comportement en fonction des personnes et des stimulations reçues.

Il n'y a pas de communication verbale. Ils peuvent progresser très lentement dans les domaines élémentaires grâce à un environnement structuré spécialisé : motricité, communication non verbale, relation affective. ❖ **Les doués**

Au dessus de 70, le sujet est considéré comme étant dans les variations de la normale. Les doués sont des individus dont le Q.I varie de 70 à 120 selon la courbe de Gauss. Ainsi les degrés de douance dans cette tranche sont : **Moins doué** : le Q.I varie de 70 à 90

Plus doué : le Q.I varie de 90 à 120.

❖ **Les surdoués**

L'adjectif « **Anormaux** » se rapporte à ce qui est contraire ou différent à la norme, c'est l'écart entre les normes sociales et statistiques établies et l'état de la personne.

Selon Bergeret (1982), l'anormalité s'apparente à la pathologie. C'est l'écart entre deux pôles, un processus de déséquilibre.

Les enfants anormaux sont ceux qui s'écartent de la norme sociale ou statistique établie et considérés comme des individus « hors norme », ceux présentant les caractéristiques particulières. Selon Fischer (2005), la norme s'exprime sous forme de règle de conduite plus ou moins explicite en vue d'obtenir des comportements appropriés socialement. En psychométrie, la normalité cognitive est évaluée en termes de Q.I. La norme étant comprise entre 70 et 120 selon la courbe de Gauss. Un Q.I inférieur à 70 renvoie à la caractéristique des retardés mentaux et celui supérieur à 120 renvoie à la caractéristique des enfants exceptionnels, enfants à haut potentiel, enfants surdoués.

Dans le cadre de cette étude, sont considérés comme « enfants anormaux » ceux présentant un Q.I supérieur à 120 et appelés « surdoués ».

Mais avant de mettre l'accent sur cette catégorie de personnes, donnons une définition de la notion d'intelligence pour élever l'équivoque entre les deux connotations.

1.8.3. Définition de l'intelligence

Selon Mackintosh (2004) et Gobet (2011), le terme « intelligence » est controversé et il n'existe pas de définition universellement acceptée.

D'un point de vue étymologique, l'intelligence vient du latin *intellegere* signifiant *comprendre*.

Selon le dictionnaire le « *Petit Larousse Illustré*» (1994), l'intelligence est « la faculté de comprendre, de saisir par la pensée », c'est aussi une « aptitude à s'adapter à une situation, à choisir en fonction des circonstances », c'est la « capacité à donner un sens à telle ou telle chose ».

Au fil des années, de nombreux théoriciens en la matière ont tenté de définir cette notion ce sont :

Sternberg et Salter (1982), définissent l'intelligence comme un ensemble de comportements adaptatifs orientés vers un but.

Grégoire (2000), qui, reprenant les termes Wechsler (1995), définit l'intelligence générale comme étant « la configuration harmonieuse des aptitudes, permettant une relation efficace du sujet avec son milieu(...) ». Elle est « la capacité générale qu'a un individu de comprendre et de maîtriser le monde qui l'entoure ».

1.8.4. Le surdoué

1.8.4.1. La terminologie

La terminologie permet de faire coexister les facteurs innés et acquis qui influencent le développement de l'individu.

Le terme « Surdoué » est controversé et il n'existe pas de terminologie universellement à adopter pour décrire cette population. S'agit-il d'enfants surdoués, intellectuellement précoces, à haut potentiel, génies, doués ou talentueux ? Voici un éventail de termes glanés auprès des spécialistes du domaine :

- Le terme de **surdoués**, popularisé par Chauvin (1975) et aujourd'hui communément utilisé, évoque une dimension prédéterminée, peu sujette aux influences des facteurs environnementaux et renvoie à la notion contestable de don.
- Pour Terrassier (1995), l'enfant surdoué est essentiellement caractérisé par la grande précocité de son développement intellectuel. Il préfère donc le terme de **précoce** car il gomme la nécessité de la performance d'enfants dont on attend l'exploit.

Au contraire, pour Adda (1999), le terme **précoce** fausse la compréhension de cette intelligence particulièrement développée car il fait croire à un privilège qui cessera un jour.

- Le terme de **doué**, en incluant une plus grande diversité de dons, ôte sa spécificité au seul don intellectuel.

Pour Gagné (1983), la **douance** (néologisme québécois destiné à traduire le terme anglais *giftedness*) est une manifestation naturelle et spontanée. Elle a trait à une possibilité de réalisation conditionnelle et n'est pas spontanément reconnue.

- En revanche, le **talent** désigne des capacités admises par tout ou partie d'une société à un moment donné. Le succès scolaire est déjà une variété de pré-talent plutôt que de douance,
- On parle également de plus en plus d'enfants aux **aptitudes hautement performantes** (AHP). L'aptitude est définie comme un dispositif naturel, c'est-à-dire antérieur à un exercice, un apprentissage ou une éducation, qui se manifeste par une capacité.

En l'absence de dénomination satisfaisante et dans le but de coller au mieux à la définition générale, nous utiliserons dans ce mémoire l'expression *enfant intellectuellement Surdoué*, sera également employé par souci d'alléger la compréhension la notion de *enfant intellectuellement précoce*.

1.8.4.2. Définition

Dans la littérature scientifique, le concept surdoué s'apparente au QI grâce aux travaux de Wechsler évaluant l'intelligence.

Selon le dictionnaire « Le Petit Larousse Illustré» (1994), le concept « surdoué se dit d'un enfant dont l'efficacité intellectuelle évaluée par les tests est supérieure à celle qui est obtenue par la majorité des enfants de même âge ».

Pour Roux-Dufort (1985), un enfant « surdoué » est « un enfant dont le Q.I est supérieur à 140 ».

Pour Winner (1996), un enfant surdoué est un enfant qui peut se montrer extrêmement doué dans des domaines autres que la scolarité comme la musique, l'art ou le sport sans présenter un Q.I supérieur.

Pour Delaubier (2002), l'enfant à haut potentiel peut être défini comme « un enfant qui manifeste la capacité à réaliser, dans un certain nombre d'activités, des performances que ne parviennent pas à accomplir la plupart des enfants de son âge ».

Dans le cadre de cette étude, sont considérés comme surdoués, tous les apprenants de 6 à 11 ans qui manifestent les progrès les plus rapides dans une partie ou dans tous les domaines d'apprentissage par rapport aux enfants de même âge.

1.8.5. La personnalité

Comme le concept de l'intelligence, le concept de personnalité est trop controversé.

Selon le dictionnaire le « *Petit Larousse Illustré*»(1994), la personnalité « est l'ensemble des comportements, des aptitudes, des motivations, etc. dont l'unité et la permanence constituent l'individualité et la singularité de chacun ».

Selon Delay (1975), la personnalité est « l'ensemble des aspects psychosomatiques d'un organisme individuel qui peut-être étudié sous trois aspects : le tempérament, le caractère et l'intelligence ».

En psychologie, la personnalité « est l'ensemble des caractéristiques affectives, émotionnelles dynamiques et relativement stables et générales de la manière d'être d'une personne dans sa façon de réagir aux situations dans lesquelles elle se trouve ».

Du point de vue de Sillamy (1980), « la personnalité est l'ensemble structuré des dispositions innées et des dispositions acquises sous l'influence de l'éducation, des

interrelations complexes de l'individu dans son milieu de ses expériences présentes et passées, de ses anticipations et de ses projets ».

La personnalité est une unité intégrative ; une structure stable, possédant une certaine constance ; une structure autonome et dynamique qui fait de chaque individu un sujet unique. Ainsi ses fonctions sont celles de sentir, percevoir, penser, agir.

Pour l'OMS (1993), la personnalité est l'ensemble des patterns implantés de pensée, sentiment et comportement qui caractérisent le style de vie particulier à un individu et son mode d'adaptation. Ils résultent de facteurs constitutionnels, développementaux et du vécu social. Pris dans ce sens, la personnalité est à la fois une structure et une dynamique

Dans ce travail, il n'est pas question de la personnalité primaire telle que décrite par Freud dans les années 1905-1920, il s'agit de la personnalité secondaire, celle définie par Sillamy (1980).

1.8.6. La construction de la personnalité pathologique

En psychopathologie, la pathologie se réfère à un trouble, un dysfonctionnement mental, psychologique, comportemental ou biologique. Dans le cas d'espèce, la pathologie se rapporte au trouble ou dysfonctionnement psychologique et comportemental. Les troubles de la personnalité sont le résultat d'une intensification, accentuation de l'un ou de plusieurs traits. Ceci peut être le résultat d'une situation due à une perturbation psychoaffective, un stress, un traumatisme susceptible d'aboutir à l'apparition d'une véritable pathologie psychologique.

Dans une perspective psychanalytique, Freud (1920), en même temps qu'il réfute le mythe de l'enfant bon, perverti par la société, place l'histoire affective de l'enfant comme l'élément central de la construction de la personnalité individuelle. Il assigne à l'enfant une place prépondérante pour la compréhension de l'adulte en continuant à insister sur l'importance des expériences vécues pendant l'enfance pour la constitution de la personnalité humaine. Vue sous cette dimension, la construction de la personnalité est donc un processus par lequel, l'être arrive à se forger une image de soi et une estime de soi.

Cette compréhension de la personnalité nous introduit à donner un sens plus clair de ce que nous entendons par la construction de la personnalité. Aussi, dans ce travail, nous postulons que la construction de la personnalité pathologique est caractérisée par la survenue d'état

permanent avec déviation quantitative par rapport à la personnalité normale. Dans le cas présent, c'est le type de comportement et le style de conduite vitale qui est considérée comme anormal. Ce qui se traduit par une typologie triptyque de la personnalité pour étayer notre réflexion. Il s'agira alors de la personnalité antisociale, de la personnalité limite (narcissique) et de la personnalité sensitive.

1.8.7. Education et éducation inclusive

La vision éducative, telle qu'elle est aujourd'hui énoncée, cherche à produire un modèle progressif et systémique d'inclusion scolaire au sein duquel tous les enfants atteignent leur plein potentiel d'apprentissage et selon lequel les décisions, qui sont prises en fonction des besoins individuels de l'élève, sont fondées sur la preuve disponible. Pour en donner un sens, il importe de cerner au préalable les notions d'éducation et de l'inclusion

1.8.7.1. Education

Le terme éducation vient du participe passé du verbe latin educare (nourrir, instruire), mais également du verbe educere (« conduire en dehors de », ou mieux encore, « conduire hors de soi-même », de là les termes de conduire, déduire, introduire, dérivés de dux, ducis, « chef »).

L'auteur latin Catulle utilise le verbe educere pour donner l'idée de « faire naître, s'ouvrir, émerger » et, postérieurement, Virgile lui donne le sens de « instruire un enfant ». Certes à l'observation, nous pensons que les deux origines du concept éducation ne sont pas incompatibles. En effet, en termes actuels, nous pourrions dire que le fait de nourrir serait l'action de proposer des contenus divers pour la socialisation et conduire en dehors de serait l'action à partir de laquelle l'apprenant construit des manières spécifiques de s'approprier théoriquement et pratiquement de ces concepts/actions à travers d'innombrables médiations, toutes à caractère social.

La notion d'éducation peut également se comprendre comme l'art de former une personne, spécialement un enfant ou un adolescent, en développant ses qualités physiques, intellectuelles et morales, de façon à lui permettre d'affronter sa vie personnelle et sociale avec une personnalité suffisamment épanouie.

Selon le dictionnaire le « Petit Larousse »(1994), l'éducation est « l'action de former, d'instruire quelqu'un ; manière de comprendre, de dispenser, de mettre en œuvre cette formation ». Pris dans ce sens, tout le monde est en pratique, d'accord pour considérer que certains savoirs essentiels font partie du bagage minimum du citoyen, et qu'inversement il n'est pas d'enseignement possible sans un minimum de conventions pures (comme l'alphabet par exemple) et de capacités relationnelles, donc d'éducation.

Durkheim (1975), le premier à lier la socialisation à l'institution scolaire, décrit l'éducation comme un processus de socialisation essentiel pour assurer la cohésion, donc la survie et la continuité d'une société. Il la définit comme suit : « *l'éducation est l'action exercée par les générations adultes sur celles qui ne sont pas encore mures pour la vie sociale. Elle a pour objet de susciter et de développer chez l'enfant un certain nombre d'états physiques, intellectuels et moraux que réclament de lui la société politique dans son ensemble et le milieu social auquel il est particulièrement destiné* ». L'école crée chez l'enfant l'être social (idées, valeurs et habitudes de son groupe). A côté de lui, nous avons également les idées de Kant sur l'éducation pour le développement de l'humain.

Selon Kant (1963), l'idée pédagogique fondamentale est que « *l'éducation est absolument nécessaire au développement de l'humanité* ». Pour lui, tous les Hommes ont « *un tel penchant pour la liberté* » qu'il faut les « *accoutumer de bonne heure à se plier aux prescriptions de la raison* ». D'où le terme générique « *l'Homme n'est rien que ce que l'éducation fait de lui* ». Il précise que c'est « *ravisement que de se représenter la possibilité de toujours mieux développer la nature humaine par l'éducation et de la porter à une forme adéquate à l'humanité* ».

L'éducation est une œuvre qui doit se parfaire à travers de multiples générations, dont chacune progressera vers la perfection de l'humanité par un « *développement gradué et conforme à cette fin* » de toutes les dispositions humaines naturelles.

Pour Kant (ibid), les tâches majeures en éducation sont : discipliner la pensée, cultiver, civiliser et moraliser. C'est à partir de ces quatre tâches majeures que l'on peut parler de bonnes fins de l'éducation.

L'éducation doit inculquer aux enfants qu'ils ont d'une part, des devoirs envers eux-mêmes et d'autre part, des devoirs envers les autres. Il explique : « le devoir envers soi-

même consiste en ce que l'homme respecte la dignité de l'humanité en sa propre personne ». Que dans chacun de ses actes, l'enfant ou la personne à éduquer se souvienne que « l'homme a en lui-même une certaine dignité qui le distingue de toutes les autres créatures vivantes et que c'est son devoir de ne point renier cette dignité de l'humanité de sa personne ».

Pour nous, l'éducation est une relation dissymétrique, nécessaire et provisoire, visant à l'émergence d'un sujet. Il s'agit donc de l'action de développer un ensemble de connaissances et de valeurs morales, physiques, intellectuelles, scientifiques, etc. considérées comme essentielles pour atteindre le niveau de culture souhaitée.

Pris dans ce sens, le concept d'éducation ne peut pas être dissocié de l'idée d'objectif d'éducation de qualité. Car, globalement l'éducation devrait permettre de travailler sur le système psychique des apprenants pour transformer et enrichir leurs connaissances, développer leurs capacités et leurs manières de concevoir et d'agir dans le monde.

1.8.7.2. Inclusion

Le concept d'inclusion vient du monde anglo-saxon, à travers les notions de société inclusive, et pour ce qui concerne l'éducation, d'école inclusive. Il est lié aux mouvements des droits humains concernant les personnes handicapées, qui ont vu le jour et se sont développés dans les années 1960-1970 et ont trouvé des échos à l'ONU dans diverses déclarations, dans la décennie des personnes handicapées (1983-1992), et enfin plus récemment dans la Convention relative aux droits des personnes handicapées du 13 décembre 2006.

L'inclusion est une approche qui prend en compte la diversité de tous les apprenants et considère que chaque enfant est éduicable. Ce terme « inclusion » sous-entend trop souvent le simple fait d'avoir une place dans la société, de manière passive et sans dynamique de changement, ignorant que le fait d'avoir une place pour des personnes différentes exige une transformation radicale du milieu et même un changement de normes délimitant les frontières ou les seuils en deçà desquels on est inclus.

Pour Bless (2004), par inclusion ; *« on comprend l'enseignement en commun d'enfants en situation de handicap et d'enfants dits « normaux » dans le cadre de classes ordinaires, tout en leur apportant le soutien nécessaire (pédagogique et thérapeutique) pour faire face aux besoins spécifiques dans leur environnement, sans avoir recours à la séparation scolaire ».*

Dans le cadre de cette étude, nous définissons l'inclusion comme à la fois une philosophie et un ensemble de pratiques pédagogiques qui permettent à chaque élève de se sentir valorisé, confiant et en sécurité de sorte qu'il puisse réaliser son plein potentiel. La philosophie de l'organisation qui favorise l'inclusion repose sur des comportements positifs envers l'accueil à la diversité d'élèves dans les classes et la satisfaction des besoins divers dans l'éducation. C'est tout le sens avec Tremblay (2012 :5) lorsqu'il affirme que «

L'inclusion ne se limite pas à la simple présence physique d'un élève à besoins spécifiques en enseignement ordinaire, mais concerne également et surtout les mesures que l'école ordinaire met en place pour favoriser l'apprentissage et la socialisation de cet élève. Cela implique, bien entendu, la mise en place d'une différenciation, d'adaptation et de modifications raisonnables qu'il convient de justifier. »

La pratique éducative inclusive quant-à elle repose sur l'acquisition des connaissances et les compétences adéquates, les valeurs et les comportements positifs des enseignants dans les environnements inclusifs, la collaboration et le travail d'équipe avec les parents. Ainsi, plusieurs facteurs sont mis en jeu à savoir :

- le développement d'un plan éducatif individualisé ou programme d'enseignement individualisé pour les élèves à besoins éducatifs spécifiques nécessitant une méthode d'apprentissage différenciée ;
- un enseignement coopératif où les enseignants adoptent une approche d'équipe comprenant les élèves eux-mêmes, les parents, les pairs, d'autres professionnels d'éducation, le personnel d'accompagnement, ainsi que des équipes pluridisciplinaires selon les besoins ;
- la résolution de problèmes en collaboration comprenant des approches systématiques de la gestion positive de classe ;
- le regroupement hétérogène des élèves et une approche différenciée du traitement de la diversité des besoins des élèves dans la salle de classe ;
- une évaluation mensuelle par les enseignants qui soutienne l'apprentissage et ne catégorise pas les élèves ni n'entraîne de conséquences négatives pour eux.

Cette évaluation devrait tenir adopter une vision holistique qui tienne compte des aspects académiques, comportementaux, sociaux et émotionnels de l'apprentissage.

Ce chapitre nous a permis de présenter tour à tour le choix de notre sujet, de poser le problème ainsi que la question de recherche, d'émettre les hypothèses de recherche par rapport à l'objectif général fixé et enfin de clarifier les concepts clés de ce travail. Ceci nous amène à franchir le pas au chapitre 2, la revue de la littérature.

CHAPITRE 2 : LES DÉTERMINANTS PSYCHOSOCIAUX ET LA QUESTION DE LA SURDOUANCE DANS LA LITTÉRATURE SCIENTIFIQUE

La revue de la littérature peut-être définie comme le recensement des principaux travaux effectués sur un sujet ou un phénomène étudié. Elle est la justification d'un phénomène faisant intervenir l'apport scientifique des auteurs ayant travaillé dans le même domaine que le chercheur. Selon Aktouf (1985), la revue de la littérature est « l'état de connaissance sur un sujet ».

Certains penseurs nous inspireront à travers leurs ouvrages, approches, théories ou courants sur lesquels, nous allons nous appuyer pour mieux appréhender notre sujet

2.1. LES DETERMINANTS PSYCHOSOCIAUX

La psychosociologie s'intéresse aux relations entre l'individu et son groupe, à la perception que l'individu a de son environnement social, aux relations interindividuelles et aux relations intergroupes. En tenant compte des processus individuels (la perception, la mémoire, la motivation etc.) et de l'insertion sociale de l'individu.

Les déterminants psychosociaux sont des facteurs à la fois externes et internes ayant un impact sur un individu.

2.1.1. Les déterminants psychologiques

Dans le cadre de cette étude, les déterminants psychologiques auxquels nous allons faire allusion sont la perception, les émotions et les motivations qui vont permettre de renseigner énormément sur la dynamique du vécu socio-affectif.

2.1.1.1. Le facteur de perception

Dans le dictionnaire de la psychologie (2002), la perception désigne « l'ensemble des mécanismes et des processus par lesquels l'organisme prend connaissance du monde et de son environnement sur la base des informations élaborées par les sens ».

Selon Mvessomba (2010), la perception en psychologie sociale est un processus psychique à travers lequel l'individu traite les différentes informations qu'il tire de la société et de l'environnement. Il s'agit d'une activité mentale qui semble plus subjective qu'objective.

Asch (1946), dans une de ses recherches montrait déjà que les gens organisaient leur perception d'autrui de manière à lui donner la cohérence mais que, dans cette intégration, toutes

les informations n'ont pas le même poids, d'où les théories implicites de la personnalité qui désignent les croyances à propos de la fréquence d'un trait. Elles supposent une activité de traitement des informations et correspond à une conception constructiviste.

Chaque être humain est obligé de recourir aux théories implicites de la personnalité pour fonctionner, car il dispose de très peu de temps pour tester toutes les hypothèses possibles lorsqu'il est face à un nouvel interlocuteur ou lorsqu'il doit prendre rapidement une décision dans une situation aux contours flous. C'est pourquoi, il est important de recourir aux concepts de préjugés et de stéréotypes pour comprendre les attitudes des individus.

Freud (1915) avait bien précisé « qu'au sein de l'appareil psychique, affect et représentation jadis issus de la perception pouvaient avoir des sorts divergents, l'affect subissant les effets de la représentation alors que la représentation subissait les effets du refoulement ». Mais au temps premier de la perception, l'affect est indissociable de la perception : il est partie intégrante de la perception et de la représentation. L'état affectif garantit ainsi à l'expérience perceptive les bases de la continuité, et donne à celle-ci sa première signification. On voit là l'importance du soubassement affectif de toute perception pour que celle-ci acquière une signification et intègre le champ de l'expérience humaine. Dans les perceptions, nous avons les préjugés et les stéréotypes.

Selon Lebovici (1970), la perception est envisagée par la psychanalyse comme un processus actif, sélectif et discontinu, sous-tendu par une mobilisation énergétique propre, et il conclut en disant que l'objet est investi avant d'être perçu.

□ *Le préjugé*

Le préjugé peut être défini comme une attitude comportant une dimension évaluative souvent négative, à l'égard de types de personnes ou de groupes en raison de leur appartenance sociale. C'est aussi une disposition acquise dont le but est d'établir une différenciation sociale. C'est une discrimination mentale qui peut aboutir à une discrimination comportementale.

□ *Le stéréotype*

Le stéréotype est une manière de penser par cliché. Il désigne les catégories descriptives simplifiées basées sur les croyances et par lesquelles nous qualifions d'autres personnes ou d'autres groupes sociaux. De nos jours, il désigne de manière large, l'ensemble des catégories dans lesquelles nous plaçons les autres.

Allport (1954) montre que la plupart des stéréotypes et des préjugés contiennent ce qu'il a appelé un « noyau de vérité ». Ils représentent une justification de notre vérité, c'est-à-dire de nos idées, de notre vision des choses, par un système d'explication qui fonde intellectuellement nos croyances.

Les perceptions que l'élève a de lui-même ont une importance majeure sur sa motivation scolaire. Viau (1994), divise la perception de l'étudiant en trois déterminants de la motivation scolaire :

1. La perception de la valeur d'une activité : elle désigne le jugement qui est fait par l'élève sur l'utilité de l'activité qui lui est proposée.
2. La perception de sa compétence à accomplir une activité, elle signifie la capacité que l'élève croit posséder pour réussir un cours.
3. La perception de la contrôlabilité d'une activité, elle fait référence au degré de contrôle que l'élève ou l'apprenant croit posséder dans le but de réaliser une activité.

De manière globale, la perception est l'acte par lequel un sujet entre en contact avec son environnement. La perception sociale quant-à-elle, est l'acte de traiter des informations liées à l'environnement social. La perception est finalement une opération mentale caractérisée par la subjectivité. L'individu percevant recourt plus à ses théories implicites de la personnalité qu'à l'information empiriquement repérable. Nous utilisons le concept de perception sociale pour faciliter la compréhension des mécanismes qui poussent les individus à agir dans leurs différents groupes ou dans des contextes spécifiques comme le cas de l'école. De ce fait, elle est strictement liée à la motivation.

□ *Les attitudes*

Dans le dictionnaire fondamental de psychologie (2002), l'attitude est une disposition interne durable qui sous-tend les réponses favorables ou défavorables de l'individu à un objet du monde social.

Contrairement à l'opinion populaire, l'attitude n'est pas observable et ne peut être inférée à partir d'une liste d'opinions, comportements et affects que l'on mesure à partir d'une échelle d'attitudes.

Selon Moscovici (1976), l'attitude peut se définir comme un schéma dynamique de l'activité psychique : schéma cohérent et sélectif relativement autonome résultant de

l'interprétation et de la transformation des modèles sociaux et de l'expérience de l'individu. Chez Allport (1935), l'attitude « est un état mental et neuropsychologique de préparation à répondre, organisée par l'expérience du sujet et exerçant une influence directe ou dynamique sur la réponse à tous les objets ou à toutes les choses qui s'y rapportent ». De ces deux auteurs, on peut retenir que l'attitude est une disposition ou une prédisposition mentale implicite (interne et privée) qui exerce une influence générale sur une large variété de réponses évaluatives et de conduites. L'attitude a des principes essentiels qui concernent sa structure et ses composantes, ses propriétés et ses fonctions. Nous nous intéresserons uniquement aux fonctions qui font référence à notre étude.

Les principales fonctions de l'attitude sont : une fonction de connaissance, une fonction instrumentale, une fonction d'expression et une fonction de protection de soi.

- La fonction de connaissance montre que les attitudes sont un cadre de référence pour la compréhension et les évaluations que les individus ont de leur environnement.
- La fonction instrumentale des attitudes se justifie par le fait qu'elles amènent les individus à développer des comportements d'approche vis-à-vis des objets (y compris sociaux) positifs, favorables, souhaitables, valorisants et des comportements d'évitement vis-à-vis d'objets (y compris sociaux) négatifs.
- Les attitudes permettent aussi aux individus d'exprimer leurs valeurs essentielles et leur individualité. D'où l'importance de la fonction d'expression.
- La fonction de protection enfin, amène les individus à s'immuniser cognitivement contre des points de vue des autres ou alors de ce qu'on pense d'eux ou de leur groupe.

L'attitude permet de décrire, de comprendre et même de prédire les comportements. Elle est une conduite symbolique qui prépare l'action par anticipation. Les attitudes permettent à l'homme de se positionner lorsqu'il est confronté à divers éléments du monde extérieur. Ce sont elles qui lui permettent de ressentir l'influence des autres puis des événements extérieurs et l'amènent à pouvoir les évaluer et à opérer un choix. C'est dans le même sens que De Montmollin (1996) estime que les attitudes sont des positions arrêtées sur un certain nombre de problèmes de la société contemporaine. Ces positions permettent de comprendre la satisfaction

ou l'insatisfaction qui est au cœur de l'attirance ou du rejet de certains individus, groupes ou objets.

A partir de ces quelques fonctions de l'attitude, Moscovici (1986) avance l'idée que les attitudes sont définies en tant que structures cognitives, ce sont des états d'esprit tournées vers les valeurs et des états de disponibilité organisés à travers des expériences d'une part, et les attitudes sont la colonne vertébrale de toutes les autres manifestations psychologiques tels que la perception, le jugement et le comportement, d'autre part.

2.1.1.2. Les émotions

Les émotions constituent le domaine par excellence à la compréhension de la totalité de l'individu.

Dans le dictionnaire de *la psychologie Fondamentale* (1994), une émotion est une « constellation de réponses de forte intensité qui comportent des manifestations expressives, physiologiques et subjectives ».

Pour Dantzer (2002), « le terme émotion désigne des sentiments que chacun de nous peut reconnaître en lui-même par introspection ou prêter aux autres par extrapolation ». En d'autres termes, les émotions sont des manifestations psychophysiologiques de l'être humain en réaction à des événements internes (propres à lui-même) et externes (l'environnement qui l'entoure).

Depuis Platon qui considérait les émotions comme perturbatrices de la raison, en passant par Kant pour qui elles étaient maladies de l'âme, Darwin pour qui elles s'intégraient dans les précieux comportements adaptatifs et évolutifs des espèces, Sartre pour qui elles étaient un « mode d'existence de la conscience », etc. Ainsi, le psychosociologue Pagès (1986) distingue l'affect de l'expression émotive en réservant au premier le sens de l'expérience psychique et à la seconde les aspects comportementaux, gestes, mimiques, cris, larmes, et aux dispositions physiologiques qui les sous-tendent. Les émotions servent couramment d'étiquette recouvrant tous les phénomènes affectifs. Les émotions sont régies sous le principe de plaisir-déplaisir qui constitue l'ensemble de l'activité psychique ayant pour but d'éviter le déplaisir et de procurer du plaisir. La satisfaction ou la non satisfaction dépend des intérêts du sujet qui peuvent s'exprimer sur trois plans, personnel, relationnel et social.

Les *intérêts personnels* sont à la fois liés à l'intégrité physique et à l'intégrité psychologique. On peut y retrouver les problèmes de protection ou de satisfaction corporelle, satisfaction des besoins élémentaires aussi bien que sauvegarde de l'estime de soi et de l'idéal du Moi.

Les *intérêts relationnels* traduisent les liens fondamentaux, familiaux, amicaux, amoureux qui sont à la base de la cohésion des différents groupes sociaux.

Les *intérêts sociaux* sont au-delà des intérêts relationnels précédents, liés aux attentes du respect des normes, de la justice et des dispositions ritualisés qui perpétuent l'ordre social.

Les émotions primaires telles que la tristesse sont associées à une perte et provoquent un sentiment de repli sur soi ou de rejet ; la colère par contre provoque un sentiment d'agressivité et la peur qui va provoquer l'angoisse ou la culpabilité. Voyons plus en détail ces sentiments qui peuvent générer la construction d'un type de personnalité.

□ *Le concept de soi*

Le concept de soi est un concept psychologique vaste qui renvoie à la façon dont une personne se perçoit et se considère en tant qu'individu. Le soi contient à la fois le sentiment d'identité et la sensation de délimitation dans le temps et l'espace ; c'est se ressentir comme un agent actif, qui fait que les choses se produisent, ou un agent passif qui ressent des émotions, des pensées et des opinions. Le soi est un construit qui se développe au cours des premières années de la vie. Il s'origine à la fois dans la maîtrise sur les objets de l'environnement, qui amène une expérience directe de compétence, et dans les comparaisons aux autres et l'évaluation par les autres, c'est l'origine interpersonnelle du Soi, qui amène à l'individu un jugement de valeur relative.

Pour Greenspon (1998), le concept de soi contient d'une part l'idéal de soi, c'est-à-dire le soi souhaité, et d'autre part la connaissance de soi, c'est-à-dire le soi perçu qui regroupe l'ensemble des perceptions qu'un individu a de lui-même et qui dépend notamment de ce que l'entourage lui renvoie de lui-même. La confrontation de l'idéal de soi et de la connaissance de soi vont alors permettre l'émergence de l'estime de soi dont la valence dépendra de ce rapport.

□ *L'estime de soi*

L'estime de soi fait partie du concept de soi et se définit comme un jugement de valeur qu'un individu a sur lui-même, une opinion stable de lui-même, une satisfaction ou insatisfaction personnelle.

L'estime de soi est un vaste sujet peuplé de nombreuses définitions plus ou moins concordantes. La notion d'estime de soi dépend des représentations par chaque individu d'éléments tels que la confiance en soi, l'image de soi, la représentation de soi etc.

Cette notion a été évoquée dès la fin du 19^e siècle, notamment par James qui le premier a défini l'estime de soi comme « le résultat d'un rapport entre nos succès et nos prétentions dans les domaines importants de notre vie ». En d'autres termes, le postulat de James est que l'estime de soi est le rapport entre ce que nous sommes (notre soi réel) et ce que nous voudrions être (notre idéal de soi).

Cooley (1902) nuance cette vision en évoquant l'influence de l'environnement relationnel sur la perception qu'un individu se forge de lui-même. Il postule qu'autrui serait un miroir dans lequel nous nous percevons et que les jugements d'autrui sur nous seraient intériorisés et créeraient les perceptions que nous avons de nous. Ainsi, l'estime de soi ne résulte pas de la confrontation entre soi idéal et soi réel comme l'a évoqué James, mais bien de la confrontation entre soi idéal et soi perçu qui dépend de l'environnement relationnel de chacun.

Il a ensuite été démontré que l'estime de soi est largement influencée par la relation aux autres. Les travaux de Coopersmith (1967) visaient à démontrer la non corrélation significative entre l'estime de soi de l'enfant et la fortune, l'éducation ou la profession de ses parents, le seul facteur qui influencerait fortement l'estime de soi de l'enfant étant la qualité de sa relation avec ses parents. Par ailleurs, dans la « hiérarchie des besoins » de Maslow (1970) l'estime de soi correspond à une double nécessité pour l'individu : se sentir compétent et être reconnu par autrui.

Dans ses travaux sur le sentiment d'auto-efficacité, Bandura (2002) affirme que le sentiment d'auto-efficacité (qui correspond à la perception selon laquelle nous pouvons mettre en œuvre une suite d'actions pour arriver à un but donné) et l'estime de soi représentent deux construits théoriques distincts qui ne sont pas systématiquement liés. L'estime de soi peut provenir d'auto-évaluations basées sur la compétence personnelle, mais aussi sur la possession

de caractéristiques personnelles investies de valeurs positives ou négatives selon la culture (statut social, profession...). Ainsi, par exemple, un individu ayant un fort sentiment d'autoefficacité dans un processus d'enseignement/apprentissage qui n'est pas socialement valorisée n'a pas forcément un haut niveau d'estime de soi. Dans la perspective de Bandura, l'estime de soi est multidimensionnelle (travail, vie sociale, ...)

Coopersmith (1967) considère également l'estime de soi comme une variable multidimensionnelle qui peut être appréhendée relativement aux différents secteurs de la vie d'un individu. Selon la conception de celui-ci, l'estime de soi renvoie au jugement que les individus portent sur eux-mêmes, quelles que soient les circonstances. C'est une expression de l'assurance avec laquelle un individu croit en ses capacités de réussite, en sa valeur sociale et personnelle, qui se traduit par les attitudes adoptées face à des situations de la vie courante (vie sociale, familiale et professionnelle). Ainsi, il distingue l'estime de soi globale (qui renvoie à un jugement personnel général), l'estime de soi sociale, l'estime de soi familiale et l'estime de soi professionnelle ou scolaire.

Le repli sur est une caractéristique de l'estime de soi lorsque l'individu voit ses compétences personnelles bafouées, d'où le sentiment d'agressivité.

□ *L'agressivité*

L'agressivité comme le repli sur soi, est issue de l'une des émotions primaires la colère.

Dans son étymologie, l'agressivité vient du latin « aggreior », qui signifie « aller vers ». L'agressivité est une pulsion qui contribue à la survie de l'espèce. C'est une modalité de l'être humain se manifestant par le manque de respect à quelqu'un, l'emportement. Elle est induite par de la violence consciente ou inconsciente.

Selon le lexique de la psychanalyse (1998), l'agressivité est la tendance ou l'ensemble de tendances qui s'actualisent dans des conduites réelles ou fantasmatiques, celles-ci visant à nuire à autrui, le détruire, le contraindre, l'humilier etc.

En psychologie, l'agressivité est la manifestation de la tendance à nuire à autrui, que ce soit de façon réelle, imaginaire ou symbolique. *Ainsi, l'agressivité pathologique est présente chez les êtres humains à des degrés divers dans les tableaux cliniques de troubles de la personnalité de type névrotique, psychotique, psychopathe ou épileptique.*

Voyons à présent quelques théories de l'agressivité.

□ *Les approches théoriques de l'agressivité en psychologie*

En psychologie, plusieurs courants tels que le courant comportementaliste ou phénoménologique ont donné des interprétations théoriques différentes de l'agressivité :

□ **L'approche psychanalytique :**

Selon elle, l'agressivité est étroitement liée à la sexualité, elle correspond au dualisme agressivité- sexualité.

Dans sa dernière théorie des pulsions, Freud (1973) introduit la notion d'unions désunion des pulsions de vie et de mort. De la désunion triomphe la pulsion destructrice et naît le comportement agressif. Dans la perspective de Freud, la pulsion d'agression apparaît comme l'expression même de la pulsion de mort tournée vers l'extérieur.

L'hypothèse émise par Lacan (1963) sur la notion de l'agressivité serait liée « à la relation narcissique et aux structures de méconnaissances et d'objectivation systématique qui caractérisent la formation du moi ».

Pour Mélanie Klein, l'agressivité joue un rôle fondamental dans la maturation de la personnalité, en particulier par la structuration progressive de l'individu par rapport à l'objet.

□ **L'approche biologique**

Elle stipule que tout comportement agressif est un comportement instrumental qui s'inscrit dans une stratégie, dont les buts sont soit l'affirmation de soi et la satisfaction de besoins ou de désirs, soit la défense contre ce qui menace l'intégrité physique ou l'équilibre relationnel selon Karli.

L'agressivité fait partir de l'amour qu'un enfant éprouve envers la personne aimée. Elle naît du moment où l'enfant ressent le chagrin, l'inquiétude et le sentiment de culpabilité au moment où l'intégration du Moi est suffisante. Cela va entraîner par exemple la frustration qui agit comme une échappatoire à la culpabilité et engendre des mécanismes de défense.

□ *L'angoisse*

Selon le dictionnaire Fondamentale de la Psychologie (2002), l'angoisse est « un ensemble de sentiments et de phénomènes affectifs caractérisé par une sensation interne d'oppression et de resserrement et par la crainte réelle ou imaginaire d'un malheur grave ou d'une grande souffrance devant lesquels on se sent à la fois démuni et totalement impuissant à se défendre ».

C'est un mécanisme de défense élaboré par le « Moi », elle-même résultant d'un conflit entre un désir et son interdiction. Elle est provoquée par la peur. Ces mécanismes de défense sont des opérations mises en œuvre par le Moi pour se protéger contre des expériences affectives incompatibles avec les exigences du Surmoi qui risqueraient de provoquer des affects pénibles.

2.1.1.3. Le facteur de motivation

La motivation, c'est le besoin, la tendance ou l'aspiration qui dans l'être, est l'objet de la conscience réfléchie et qui incite ou dispose un individu à avoir un certain comportement ou à prendre certaines décisions. La motivation est en quelque sorte le principe actif organisateur de la conduite à un niveau conscient. Autrement dit, la motivation est un facteur qui déclenche l'action chez un individu, l'oriente et la maintient dans le but de la satisfaction. Parmi les conceptions de la motivation, on a la conception « objectiviste » qui met l'accent sur les pressions du milieu et la conception « subjectiviste » qui valorise les forces internes ou intérieures des êtres.

- La conception objectiviste des motivations soutient l'idée que les causes des comportements humains sont extérieures à l'homme qui est déterminé à agir d'une certaine façon par les influences qu'il subit. Dans cette optique, motiver c'est agir de l'extérieur pour pousser l'individu vers la tâche à accomplir. Ses actions seront des réactions. On distingue trois types de motivations induites par le milieu : les « motivations-nécessités », les « motivations-aspirations » et les « motivations artificielles ».
- La conception subjectiviste des motivations met l'accent sur les facteurs internes et spécialement sur les « besoins », sources des initiatives individuelles, ainsi que sur des réactions à ce qui contrarie ou satisfait le besoin.

Pour Williams et Burden (1997), la motivation est « *un état d'éveil cognitif et émotionnel qui mène à une décision consciente d'agir et qui provoque une période d'effort intellectuel et/ou physique, pour atteindre un but fixé au préalable* ».

En se basant sur cette définition, on peut dire que la motivation est l'ensemble des forces et des facteurs qui déterminent l'action et le comportement d'un individu pour atteindre un objectif ou réaliser une activité.

De ce fait, plusieurs chercheurs dans le domaine de la motivation confirment qu'il existe une relation réciproque entre la motivation et la réussite du processus d'enseignement-apprentissage. Martin et Albanese (2001) confirment que l'absence ou la faiblesse de la motivation constituent un véritable obstacle pour la réussite du processus d'enseignement-apprentissage. Chappaz (1992), confirme le lien entre la réussite et le degré de motivation, il affirme que « *les pourcentages de réussite augmentent avec la force de la motivation et l'influence de la motivation scolaire est encore plus forte chez des sujets faibles. (Plus ils sont motivés, plus ils réussissent au Bac malgré leur handicap)* ». Dans la même vision, la conclusion que la recherche exploratoire de Métrailler (2005) selon laquelle, plus les notes sont élevées, plus les résultats de la motivation « intrinsèque » sont élevés et plus les notes sont basses, plus les résultats de « l'amotivation » (l'absence de motivation) sont élevés. Ce qui nous amène à introduire la théorie de l'autodétermination pour mieux cerner les motivations des Hommes.

La théorie de l'autodétermination de Deci et Ryan (1985-1991), est parmi les principales théories qui permettent de mieux comprendre et de mieux expliquer la motivation. C'est une théorie qui facilite l'identification des différents facteurs du contexte social qui viennent affecter la motivation. Piché (2003), dans cette théorie, ils proposent l'existence de différents types de motivations autodéterminées qui ont des répercussions importantes sur le développement de la personne. Selon la théorie de l'autodétermination, trois besoins psychologiques sont à la base de la motivation humaine : soit le besoin d'autonomie, le besoin de compétence et le besoin d'appartenance sociale. Lorsque la satisfaction de ces trois besoins est présente, elle devrait mener à une sensation de bien-être chez les individus.

Deci et Ryan (1985), proposent l'existence de différents types de motivations autodéterminées qui sont caractérisés par différents niveaux d'autonomie à savoir : les concepts de motivation intrinsèque, extrinsèque et d'amotivation.

□ *Motivation intrinsèque et extrinsèque*

Cette théorie, initialement présentée par Deci (1975) et enrichie par Deci et Ryan (1985-2000) permet de distinguer deux types de motivation :

- la motivation intrinsèque: « *doing something because it is inherently interesting and enjoyable* ». Si un individu est motivé intrinsèquement pour une activité, il voudra faire cette activité pour le plaisir que lui procure son exécution. Les élèves intrinsèquement motivés n'hésitent pas à mettre plus d'effort, à être plus persistants et à apprendre plus profondément.
- la motivation extrinsèque: *doing something because it leads to a separate outcome* ». Si un individu est motivé extrinsèquement pour une activité, il fera cette activité parce qu'il y est poussé par des éléments extérieurs ou pour une récompense que nous procurerait la réalisation de cette activité (exemples : compétitions, punition, récompense, pression sociale, contraintes...).

De ce fait, nous comprenons combien de fois les facteurs psychologiques sont importants pour la compréhension de la construction de la personnalité. Qu'en est-il des facteurs sociaux ?

2.1.2. Les déterminants sociaux

Les facteurs comme la famille, l'école et les jeux sont déterminants pour la construction de la personnalité.

2.1.2.1. La famille

La famille selon Berge(1972), constitue le milieu naturel de l'enfant, mais ce milieu dont l'influence sur le développement de l'individu est essentiel, diffère grandement d'une famille à l'autre, d'une part selon la société qu'il reflète et d'autre part selon sa propre structure interne.

L'enfant qui n'a pas encore franchi la porte de l'école, ne connaît pas d'autre univers que cette famille qui est la sienne. Pour Kotler (2006), la famille influence considérablement le comportement humain, c'est le premier cadre de l'éducation d'un être humain. Le milieu familial le satisfait de ses besoins élémentaires dans la mesure où ce milieu correspond à un milieu affectif et l'aide progressivement à construire sa personnalité, à se situer par rapport aux

autres, à se polariser sexuellement, en faisant sans danger les premières expériences sociales et sentimentales. La famille lui donne l'assurance d'être en sécurité, de s'affirmer, grandir et évoluer vers l'autonomie. Selon Winnicott (1896-1971), l'ensemble des soins maternels apportés par la mère à son enfant constituent le support de son « Moi » et permet l'intégration (Moi unique et permanent), la personnalisation (reconnaissance du Moi et schéma corporel) et la réalisation (appréciation du temps et de l'espace) de ce dernier.

La famille constitue le noyau fondamental de la société. Elle peut se définir comme un ensemble de personnes liées entre elles par le mariage et la filiation et exceptionnellement par adoption. Rousseau (1886), écrit : « la plus ancienne de toutes les sociétés et la seule naturelle est celle de la famille ». La famille ainsi définie, est le premier groupe de socialisation de l'enfant. Elle va lui transmettre un certain nombre de normes, de valeurs, d'attentes et de rôles, de statuts que l'individu va intérioriser à travers des interactions.

La famille est le lieu par excellence de l'éducation de base car l'enfant y établit son premier contact avec la société, qu'il en découvre les normes et les valeurs.

La famille permet des apprentissages de toutes sortes. Ces apprentissages concernent les fonctions biologiques (comportement alimentaire), les modes de communication (niveaux de langage en fonction des interlocuteurs), les règles concernant les rapports entre les individus en fonction de leurs statuts, les comportements admis, tolérés ou réprimés par le groupe social.

La famille permet aussi les premières relations interpersonnelles : ses membres sont les premiers modèles proposés à l'enfant pour la construction de sa personnalité. L'imitation des modèles familiaux se fait par le biais des identifications, des oppositions et des conflits. La famille est le siège des rôles sociaux et des rôles sexuels. La psychanalyse nous apprend que l'enfant contribue lui-même au développement et à la construction de sa personnalité, à sa socialisation grâce aux conflits d'identification qui l'opposent ou le rapprochent de ses parents. Elle est le lieu de transmission des valeurs collectives. C'est toujours à travers la famille que l'enfant assimile les mythes et les idéologies du groupe tels que la compétition, la réussite comme objectif permanent, la solidarité, la valeur que constitue l'effort pour parvenir à la réussite sociale ou individuelle. La famille favorise l'installation des stéréotypes et des attitudes.

Les bases de la personnalité sont posées très tôt par la famille au cours des trois premiers semestres.

Piaget (1896-1980) parle de stade de l'intelligence sensori-motrice et considère que l'enfant tisse les bases sur lesquelles se construiront tous les développements futurs. C'est ainsi que Gregorius (2003), déclare : « il est difficile voire impossible pour de jeunes enfants de s'écarter de l'idéal de leurs parents, ils ne peuvent et ne désirent pas les décevoir ».

Ainsi, les stratégies éducatives parentales permettent de forger les bases de la personnalité de l'enfant que Baumrind (1973), a proposé de distinguer en quatre styles éducatifs familiaux à savoir le style autoritaire, démocratique, permissif, désengagé qui ont un impact sur le développement de l'enfant.

❖ *Le style autoritaire*

Dans le style autoritaire, les parents valorisent l'obéissance stricte, ils contrôlent l'activité des enfants par des techniques coercitives (punitions, menaces), laissant généralement de côté les explications et le raisonnement ; ils sont moins attentifs à leurs enfants.

❖ *Le style démocratique*

Dans le style démocratique, les parents privilégient le dialogue et l'explication, les parents indiquent clairement à l'enfant ce qu'ils attendent de lui ; ils utilisent plus volontiers les récompenses que les punitions ou les menaces ; l'enfant se trouve ainsi considéré de façon plus mature, il connaît les attentes parentales et les limites à ne pas dépasser. Les exigences parentales sont fortes mais il ya plus d'attention éducative portée à l'enfant.

❖ *Le style permissif*

Dans le style permissif, les parents imposent peu de limites aux enfants et n'ont pas d'exigences importantes concernant l'acquisition des comportements « matures » par les enfants. En conséquence la vie quotidienne se régule sans cadre imposé et les enfants font ce qu'ils veulent.

❖ *Le style désengagé*

Dans le style désengagé, les parents apparaissent centrés sur leurs propres préoccupations et objectifs, avec à la fois peu d'exigence et de contrôle et peu d'attention vis-à-vis des enfants. Ils ne s'intéressent pas à la vie de leurs enfants et ne s'informent pas de ce qui leur arrive au quotidien.

Ces quatre styles éducatifs permettront de comprendre les comportements positifs ou négatifs des enfants en situation scolaire. De ce fait, Bukatko et Daehler (1992), déclarent que « le style autoritaire s'est trouvé associé par exemple à un développement moral moins avancé, à des difficultés d'ajustement scolaire, à de plus hauts niveaux d'agressivité et à des interactions entre les pairs appauvries ». Dans le style désengagé, on observe une plus faible estime de soi et des difficultés de contrôle personnel (impulsivité).

2.1.2.2. L'école

L'école, milieu par excellence de socialisation, de formation et de construction, joue un rôle important dans l'atteinte à la participation sociale en s'assurant que chaque élève utilise ses capacités et développe ses compétences susceptibles de favoriser la réduction ou non de sa dépendance.

L'école agit sur l'enfant de façon délibérée et systématique, en l'entraînant à l'emploi de techniques intellectuelles nouvelles, en lui inculquant des connaissances, en faisant fructifier les ressources de son esprit, en le soumettant à une discipline, en lui enseignant ses devoirs tant dans les préceptes que par les pratiques ; elle s'intéresse en même temps à son développement corporel. L'enfant accomplit dans ce milieu l'apprentissage social où se passe désormais une bonne part de sa vie. C'est donc au sein de l'école que l'enfant renforce sa personnalité dont les bases sont jetées par la famille à travers l'éducation et la socialisation.

Selon Durkheim (1975), l'école est le lieu qui renforce l'éducation, par les jeux, il ya soumission volontaire aux règles de l'apprentissage : élargissement du champ de ses déplacements, intérêts et représentations de son autonomie, de ses relations sociales. De ce fait, l'enfant entreprend ses conquêtes actives pour son épanouissement. Pour Durkheim, l'éducation correspond au besoin de toute société de s'assurer les bases de ses « conditions d'existence » et de sa pérennité. Elle s'opère dès la naissance au sein de la famille certes, mais c'est à l'école qu'elle est systématisée, de sorte que celle-ci devient le lieu central de la continuité sociale lorsqu'il s'agit de la transmission des valeurs, des normes et des savoirs.

Cette conception de l'enfance et du jeu implique d'accorder une attention particulière aux processus de la socialisation autant qu'à leurs résultantes, et de la concevoir comme activité pratique menée et par le socialisateur et le socialisé, dans un rapport dissymétrique certes mais nécessitant la participation active des deux membres.

Dans cette perspective, l'enfant n'a pas seulement –à intérioriser les normes et les valeurs des structures sociales ; il n'est pas considéré comme une pâte souple pétrie par les structures sociales ; il a tout aussi fortement à acquérir, à expérimenter et à mettre en œuvre diverses compétences et intelligences sociales devant faire de lui un acteur social relativement autonome, maître de lui et de sa relation aux autres, sachant construire des projets, et susceptible de mobiliser stratégiquement ses ressources selon les jeux sociaux et leurs enjeux (d'argent, de pouvoir , de prestige, etc..). Socialiser un enfant, c'est à la fois l'intégrer dans les différents cercles sociaux auxquels il appartient, et en même temps lui apprendre l'autonomie personnelle. La socialisation est tout à la fois insertion dans la vie sociale culturelle, acquisition de compétences, de connaissances et de savoir-faire, épanouissement de l'enfant : l'être humain est fait socialement, mais le « fait social » s'individualise dans chaque être.

❖ *L'éducation comme chose sociale*

Pour Durkheim (1975), l'éducation n'est pas un moyen d'accomplissement individuel comme stipulé par Stuart Mill, un moyen par lequel passe la reconnaissance de la dépendance de l'individu vis-à-vis des « choses » et d'adaptation à l'environnement. Selon lui, l'éducation met en contact l'enfant avec une société déterminée. Personne ne peut éduquer un enfant comme il le souhaite ; les normes sociales s'imposent car une éducation qui ne tient pas compte des normes sociales fait de l'enfant un être incapable de s'insérer.

De ce fait, l'éducation commence en famille et doit se poursuivre à l'école qui a pour but de former un être social.

❖ *Le rôle de l'éducation morale*

D'après Durkheim (1975), l'un des rôles fondamentaux de l'école est d'enseigner la morale, car la morale consiste en un ensemble de règles définies qui déterminent la conduite de l'individu de manière impérative. Elle nécessite de la part de l'individu une discipline pour accepter cette autorité extérieure, d'où la visée des intérêts individuels au détriment des intérêts collectifs. La morale initie d'abord l'enfant aux divers devoirs puis développe ses vertus morales. L'enfant apprend progressivement à limiter ses goûts et ses désirs et à respecter les règles. Il apprend à reconnaître l'importance de l'organisation sociale et le lien qu'il entretient avec elle. Il devient alors autonome. Pour Durkheim, l'autonomie est l'attitude de la volonté qui

applique librement une règle que l'intelligence a épurée et fortifiée. Ainsi se développe l'aptitude générale à la morale qui transforme l'enfant en être moral.

❖ *Le rôle de l'éducation intellectuelle*

La société exige certaines aptitudes intellectuelles de la part de l'individu. Pour Durkheim (1975), l'enseignement de la grammaire, des mathématiques, de la géographie etc. permet à l'individu d'acquérir des connaissances pour son autonomisation et son épanouissement.

Cette éducation intellectuelle ne va pas sans mesure des aptitudes cognitives, car si les individus présentent tous presque les mêmes caractéristiques physiques, cela ne va pas de paire avec les aspects intellectuels.

C'est pourquoi les politiques internationales en matière d'éducation se sont penchées sur l'engagement pris par la communauté internationale, lors de la conférence mondiale sur l'éducation pour tous de 1990, de mettre sur pied une nouvelle approche permettant d'intégrer toutes les catégories sociales en tenant compte des besoins éducatifs particuliers.

D'où le concept de l'éducation inclusive.

❖ *L'école inclusive / l'éducation inclusive*

L'éducation inclusive se base sur la conviction que tous les élèves, y compris ceux ayant une déficience intellectuelle, devraient recevoir leur éducation et assister à leurs cours ensemble dans des classes régulières.

L'inclusion est aussi importante pour les «élèves n'ayant pas de déficience que pour ceux qui en ont une », elle est importante au plein développement humain de chaque élève et à la qualité de notre société future. L'inclusion est intimement liée à la notion de scolarisation des élèves à besoins éducatifs spécifiques. Cette notion de scolarisation à besoins spécifiques recouvre une population d'élèves très diversifiée : handicaps physiques, sensoriels, mentaux, grandes difficultés d'apprentissage ou d'adaptation, enfants intellectuellement précoces, enfants malades, enfants en situation familiale ou société difficile, mineurs en milieu carcéral etc. Selon Armstrong (1998), l'éducation inclusive est une position radicale demandant que les écoles se transforment elles-mêmes en communautés scolaires où tous les apprenants sont accueillis en classe sur la base d'un droit légal.

❖ *Les objectifs de l'éducation inclusive*

Dans son processus évolutif, l'inclusion voudrait que les élèves apprennent à se connaître, s'accepter et se respecter les uns les autres et qu'ils interagissent entre eux, peu importe les caractéristiques de chacun. Pour ce faire, elle fixe les objectifs suivants :

- donner à chaque élève le moyen d'acquérir les meilleures connaissances dans la perspective de ses activités futures et de chercher à susciter chez lui le désir permanent d'apprendre et de se former ;
- aider chaque élève à développer de manière équilibrée sa personnalité, sa créativité ainsi que ses aptitudes intellectuelles, manuelles, physiques et artistiques ;
- de préparer chacun à participer à la vie sociale, culturelle, civique, politique et économique du pays ;
- de rendre chaque élève progressivement conscient de son appartenance au monde qui l'entoure, en éveillant en lui le respect d'autrui, l'esprit de solidarité et de coopération et l'attachement aux objectifs du développement durable etc.

En somme ces objectifs de l'inclusion nous aident à mieux cerner les biens fondés de la cohabitation de la diversité de tous les enfants sans discrimination aucune.

❖ *Cadre général et recommandations internationales*

En 1994, la déclaration de Salamanque, sous l'égide de l'UNESCO et le ministère de l'éducation et des Sciences Espagnoles réaffirme le droit à l'éducation pour tous, comme énoncé dans la Déclaration Universelle des Droits de l'Homme en 1948. A cet effet, déclarant comme priorité l'éducation inclusive, elle oblige l'école à prendre en compte la diversité des élèves sans distinction et à s'adapter aux besoins de chacun. Dès lors, le milieu ordinaire est considéré comme le moyen le plus efficace pour répondre et combattre les inégalités et les discriminations chez les enfants d'une part et comme une technique thérapeutique pour les apprenants à besoins éducatifs particuliers d'autres part.

A partir de cette déclaration qui marque le fondement de l'éducation inclusive, le Cameroun par le Minas et les politiques éducatives, s'accorde à rendre l'école ordinaire inclusive pour le bien de tous les apprenants sur la base d'un droit égal.

Selon Curchod-Ruedi (2013), ce n'est plus à l'enfant de devoir s'adapter à l'école mais bien à l'école de faire en sorte de reconnaître la diversité et d'être en mesure de la prendre en compte. Cette orientation inclusive permet de mettre l'accent sur le contexte et les besoins des enfants et cela sans toutefois désigner le handicap.

En outre, intégrant un processus à double approche, l'inclusion peut dans une certaine mesure promouvoir l'apprentissage des enfants intellectuellement surdoués et dans une autre mesure l'entraver. Sachant que cette période de la scolarisation correspond au stade de latence où il y a endormissement des pulsions, l'enfant surdoué qui ne tolère pas certains faits peut sombrer dans la déconstruction de sa personnalité, d'où le problème de la construction pathologique.

On le voit mieux avec la théorie socioconstructiviste encore appelée sociohistorique de Vygotsky (1978), qui place l'interaction sociale en condition constituante de l'apprentissage et du développement cognitif. Elle postule un processus d'internalisation qui permet la reconstruction interne des fonctions situées initialement au niveau interpsychologique. Dans une activité du processus d'enseignement/apprentissage, la relation de tutelle créée par un adulte ou un expert va permettre l'ouverture d'un espace de transformation progressive des compétences cognitives de l'apprenant appelé zone proximale de développement. Selon Wood, Bruner et Ross (1989), le guidage de cette construction interactive se caractérise par des démarches d'étayage.

De ces interactions, naissent des conflits dans le triangle didactique entre : l'enseignant et l'apprenant, l'apprenant et un matériel/outil (l'environnement physique) et entre apprenant-apprenant. Doise et Mugny (1981), les qualifient de « conflits sociocognitifs », recherches élaborées en psychologie sociale dans le cadre des prolongements des travaux de Piaget.

Cette perspective qui implique un double déséquilibre inter et intra personnel, fait appel aux concepts de confrontation et de négociation. La confrontation entre les pairs est porteuse d'apprentissage dans la mesure où les apprenants doivent réexaminer leur point de vue, se décentrer, justifier, argumenter et communiquer de façon claire. Il se pose donc un problème, celui de l'appétit intellectuel de l'enfant intellectuellement surdoué, se trouvant dans ce milieu où l'on vise la normalisation optimale de l'expérience de scolarisation et de la participation

pleine de chacun, et où les expériences des enseignants ordinaires sont rudimentaires ou absentes. Selon Bersier (2000), faute d'identifier ses besoins, l'enfant intellectuellement surdoué se trouve dans une « situation de handicap » au niveau des relations avec ses pairs dans ce contexte d'éducation inclusive. Selon Zazzo (1970), un enfant intellectuellement surdoué est caractérisé par une « prédominance de l'aspect affectif dans tous les processus psychologiques ». Ce qui se traduit par une prise des émotions et de sentiments négatifs. Cela va créer des tensions en lui, engendrant une nervosité extrême, l'abandon des activités scolaires ou refus de l'école ayant pour conséquences l'isolement, l'ennui, la rêverie, l'agitation etc. Ceci nous amène à poser un regard avec Gauvrit (1998), au cours du colloque de l'ANPEIP-Aquitaine organisé sur les enfants « sur intelligents » en s'interrogeant : « peut-on parler de liberté (puisque c'est cela qu'il s'agit) lorsqu'ils se trouvent réduits à choisir entre deux souffrances ? Ou bien faire pénitence et purger (au sens affectif du terme) à perpétuité, en renonçant à leurs potentialités et en développant un sentiment de frustration. Ou bien tenter de s'évader, de fuir dans la solitude, la psychose ou le suicide, de se désolidariser de leur milieu et de payer leur pseudo-liberté au prix de la marginalisation et de la culpabilité. S'adapter ou être exclu ? ». Ce questionnement nous amène à parler d'un autre déterminant social qui est le jeu.

2.1.2.3. Les jeux et activités ludiques

L'univers des jeux et des jouets se prête particulièrement à une sociologie de l'enfance.

❖ Du point de vue sociologique

Selon Ariès (1960) et Hurtig (1971), le jeu est considéré comme le propre de la jeune enfance contemporaine, l'âge de la vie où l'Homme n'est pas encore un homme ou une femme, où selon Chamboredon (1973), Lauwe (1990), Vulbeau (1998), l'Homme est l'objet d'une intention ou d'un projet éducatif, où enfin l'enfant « doué de parole » se met à exister comme « sujet culturel » sous le regard de l'adulte, objet d'une écoute plus attentive. Il existe de nombreuses manières d'appréhender l'univers des jeux et des jouets. On peut en distinguer deux extrêmes, corrélés aux différents milieux sociaux.

❖ Du point de vue psychologique

Selon Caillois (1967), le jeu est une activité sérieuse, éducative et pédagogique, qui contribue au développement effectif, sensori-moteur, cognitif, moral, intellectuel et social de l'enfant d'une part (c'est l'optique de la psychologie du développement), et au développement des plus hautes manifestations de la culture d'autre part. La psychologie de développement

appliquée aux jeux d'après Vysotsk (1967) et Bruner (1983), pense justement le jeu comme une activité qui intègre la dimension sociale et interactive, raison de sa contribution au développement de l'enfant.

C'est ce qui amène Ariès (1960), ainsi que Chamboredon (1973), à donner la définition des activités ludiques et artistiques comme contribuant au développement de l'enfant. Il se comprend dans le cadre plus large de l'investissement de la prime enfance comme objet pédagogique. Il s'agirait dès lors d'apprendre en se distrayant et de se distraire en apprenant ; si l'école forme par le jeu, alors on peut aussi avoir à la maison les jeux formateurs, bref introduire l'école à la maison. La diffusion et la régression des « jeux éducatifs » vers les âges les plus jeunes, que Chamboredon et Prévôt apercevaient dans les années soixante, sont devenues un lieu commun du discours sur l'enfant, le jeu dans le développement de l'enfant, parallèlement aux recherches inspirées de Piaget et aux applications décomposant hiérarchiquement et génétiquement les compétences fonctionnelles, cognitives, sociales développées dans tel ou tel type de jeux (d'exercice d'assemblage, symbolique, de règles simples ou complexes). Selon Garon (1985), le savoir scientifique se diffuse, les guides et manuels d' « élevage » de l'enfant consacrent des chapitres à la place du jeu dans le développement de l'enfant. L'importance du jeu dans le développement de l'enfant a le mérite d'être pris en compte, en précisant que « le jeu est chez l'enfant une activité essentielle, nécessaire à son équilibre et à son développement global : psychomoteur, affectif et social.

A en croire Brougère (1992), tout se passe comme si les jouets et les jeux, outils d'exploration du monde, étaient pensés comme devant contribuer au développement de l'enfant et à son appropriation individuelle de la culture. Les connaissances psychologiques, psychomotriciennes, psychopédagogiques etc. sont mobilisées pour inventer des jeux éducatifs performants qu'on veut adoptés aux différentes compétences requises socialement.

Au souci proprement éducatif s'ajoute celui de l'autonomie personnelle.

Ce qui nous amène à considérer les points de vue de Piaget (1932 ; 1945), Vygotsky (1967), Winnicott (1975), Bruner (1983), Johnsen (1991), Goldstein (1994), que les jeux sont des activités dans lesquelles les enfants se construisent personnellement en développant leurs capacités et compétences, tout en expérimentant le monde social, les systèmes de valeurs,

normes, règles (réciprocité, justice, coopération ,compétition, etc.) et rapports sociaux (d'âge, de sexe, de classe, de rôle, etc.).

❖ *L'enfance, le jeu et le monde social*

. Ariès (1960 ; 1973), dans sa contribution à l'histoire des jeux observe, les grandes transformations de la vie sociale, éthique, affective, suivant l'évolution du sentiment de l'enfance et des rapports enfant/adulte qui s'y donnent à voir.

Ainsi, tandis que s'allonge, parallèlement à l'effort de l'Homme contemporain pour se distinguer de l'animal puis de l'enfant, le chemin à parcourir par l'enfant pour devenir l'adulte sophistiqué que produit le « processus de civilisation » selon Elias (1939), le temps de l'enfance qui émerge fait l'objet d'un travail spécifique d'inculcation et de socialisation.

Les jeux et plus particulièrement les jouets se différencient selon les âges de la vie. Le souci de préserver la moralité de l'enfance, et aussi de l'éduquer, de le « civiliser », frappe d'interdit des jeux (de hasard, d'argent) pratiqués auparavant indistinctement. Mais, à la suite des humanistes, on se met à « percevoir » les possibilités éducatives des jeux, à « comprendre » qu'il est préférable de les assimiler, mais sélectionnés, réglés, contrôlés, disciplinés, en un mot « rationalisés ».

D'après Beauvoir (1949) et Belottai (1974), qui ont inauguré l'étude culturelle de la construction culturelle des jeux, des jouets et de la littérature enfantine à l'identification et la différenciation des rôles sexués, les jouets sont souvent conçus pour les garçons ou pour les filles, en rapport étroit avec les différents rôles qu'on attend d'eux, la « vocation » ou le « destin » qu'on leur assigne, de sorte que la dichotomie masculin/féminin s'y trouverait institutionnalisée.

Par distinction du « bon » et du « mauvais » jouet, les garçons seraient orientés vers un type de jeux agressifs et compétitifs, qui leur permettraient d'extérioriser et d'exercer leur agressivité et leur propre agressivité, pouvant déboucher sur une « ritualisation obsessionnelle » tels, jeux compliqués de la corde à sauter, la marelle ou la balle au mur, etc.

A travers ceux-ci, et au travers des interactions, des ségrégations et des différenciations sexuelles qu'ils autorisent, à la maison ou dans la cour de récréation par exemple, filles et garçons se socialisent entre eux et aux rapports entre les sexes : les filles pratiquent les jeux plus

calmes ou globalement des jeux plus restrictifs, plus conventionnels, liés aux activités « maternelles » ou « domestiques » et moins compétitifs que les garçons. Ceux-ci s'expriment davantage dans les jeux sportifs collectifs, qui impliquent un rapport au corps, à la règle, à l'espace et à l'expressivité entre autres différenciée. Les jeux tiennent encore de toute évidence une place essentielle en favorisant l'intégration à la société enfantine et à la société tout court, d'où son implication comme facteur de la construction de la personnalité et à la consolidation de l'identité.

2.2. LA SURDOUANCE

Hart (1991), définit la douance comme « l'indication d'un potentiel latent ou manifeste dans des domaines d'habiletés intellectuelles, talentueuses ou créatives qui se construit par une interaction des causes ou des différences liées à l'hérédité, au milieu, à l'intelligence et à la personnalité, aboutissant à un développement personnel et social ».

Dans cette partie, il est question pour nous de faire une brève historique sur les enfants surdoués, de donner leurs caractéristiques, leurs critères d'identification, de parler de leur créativité et enfin de sortir un tableau de classification.

2.2.1. Histoire des enfants intellectuellement doués

Toutes les époques ont eu leurs enfants « surdoués » mais au fil des siècles et suivant le contexte social leur perception a évolué.

Au XVIII^{ème} siècle, avec la philosophie des Lumières, un changement s'opère dans la vision de la famille et de l'enfant en Occident. Selon Rousseau, l'enfant, incapable de jugement, doit grandir sans contrainte et rester à sa place, « tout effort pour brimer le développement naturel de l'enfant doit être proscrit et on tolère de moins en moins l'exception ». A partir de cette période, la reconnaissance des enfants doués devient donc plus rare et le don est négligé « pour le plus grand bien d'une société ordonnée et paisible ».

Au vingtième siècle, apparaît le terme de « surdoués » et la méfiance qui l'accompagne. Le système scolaire plus efficace, s'ouvre à tous et revendique l'égalité des chances, on s'intéresse alors aux enfants en difficulté. Toutefois, l'école impose un modèle normatif et à cette époque, il n'apparaît pas nécessaire de mettre en avant un « indécemment haut niveau intellectuel ».

C'est à partir des années cinquante qu'apparaît un réel intérêt pour le « surdon » avec des écrits de De Craecker, Lebovici, Ajuriaguerra qui mettent en avant les difficultés rencontrées par ces enfants en ces termes, « la supériorité intellectuelle n'entraîne pas forcément la réussite et la réussite l'épanouissement personnel ».

2.2.2. Les caractéristiques de la douance selon Terrassier (1981)

Il existe des caractéristiques cognitives, socio-affectives et comportementales chez les enfants intellectuellement surdoués selon les observations cliniques, visibles pour certaines dès la petite enfance. Le tableau suivant relève quelques unes de ces caractéristiques

Tableau 1 : Les caractéristiques de la douance

Particularités cognitives
Accès rapide au langage oral, vocabulaire riche et varié
Acquisition rapide et parfois spontanée de la lecture
Difficultés à entrer dans l'écrit (graphisme, écriture malhabile, voire douloureuse)
Décalage entre la production écrite et les performances verbales
Grande facilité de mémorisation
Très bonnes capacités d'abstraction, recherche de la complexité
Argumentation permanente, cohérente et pertinente
Pensée intuitive : l'élève donne un résultat sans pouvoir l'expliquer
Irrégularité inexplicée des résultats
Particularités socio-affectives
Hyperesthésie (perception exacerbée des stimuli extérieurs)
Fortes sensibilité et réactivité affective, hyperémotivité
Sens aigu de la justice, réaction vive face à l'injustice
Difficultés à acquérir les règles de communication en groupe
Besoin de sens pour accepter les règles et les consignes
Grand besoin de reconnaissance de ses capacités

Anxiété, sentiment d'être incompris, mésestime de soi
En quête de la compagnie d'enfants plus âgés et des adultes
Potentiellement victime de harcèlement
Particularités comportementales/Personnalité
Curiosité et questionnement abondant, élève très observateur
Désir de savoir et de comprendre, pas nécessairement d'apprendre
Imagination débordante, créativité
Préoccupation existentielle en décalage avec l'âge de l'élève
Grand sens de l'humour
Souvent désordonné, travail peu soigné ou perfectionnisme invalidant
Participation active parfois intempestive et critique
Ennui pouvant aller jusqu'au refus de l'école et à l'état dépressif
Capacité à faire plusieurs activités à la fois, donne l'impression de ne pas écouter
Agitation, provocation, comportement parfois difficile, geste malhabile de son agressivité
Solitude et isolement, rejet fréquent par ses camarades
Réticence face à l'entraînement et la répétition
Préférence à travailler seul

Il est à noter qu'aucune de ces caractéristiques n'est à elle seule un indicateur de précocité intellectuelle. La conjonction de plusieurs de ces caractéristiques doit attirer l'attention et amener à poser la question d'une éventuelle précocité.

2.2.3. Les critères d'identification de la douance

Pour pouvoir proposer des mesures particulières aux enfants intellectuellement précoces, il faut avant tout les détecter. Selon Walton (1989), les enseignants ne réussiraient à identifier «spontanément» que la moitié des surdoués de leur classe et désigneraient même comme surdoués des enfants qui ne le sont pas. Par contre selon Smutny (2000), 80% des parents seraient capables d'identifier, le haut potentiel de leurs enfants à 4 ou 5 ans.

Parmi les indices qui peuvent attirer l'attention, dès le plus jeune âge de l'enfant, les plus souvent cités sont :

2.2.3.1. Traits de caractère

La curiosité et la soif d'apprendre ; l'hypersensibilité ; le tempérament indépendant voire solitaire ; l'humour ; la créativité et l'imagination ; l'âge mental en avance sur l'âge réel.

2.2.3.2. Capacités intellectuelles

La grande capacité d'attention ; la ténacité, dans la réalisation des tâches ; la mémoire immédiate importante ; l'avance dans les connaissances et les raisonnements ; l'apprentissage précoce de la lecture ; l'emploi d'un vocabulaire riche et recherché.

2.2.3.3. Centre d'intérêt particulier

L'intérêt pour les questions d'ordre métaphysique.

2.2.4. La créativité et l'humour chez le doué

Les enfants « surdoués » se montrent également **autonomes et créatifs** dans leurs découvertes et expériences, inventant des règles, imaginant des solutions. Ils font « *des découvertes seuls et trouvent des solutions inédites* ».

Ces enfants sont également caractérisés par une **aisance verbale** et un **sens de l'humour** qui apparaît souvent tôt. Cet humour est pour Adda (1999) « *la recherche précoce d'une mise à distance des événements* ». Ces enfants, très **sensibles**, expriment peu leur ressenti qui pourrait perturber l'équilibre familial si important à leurs yeux.

2.2.5. Classification des surdoués en fonction des Q.I

Il existe une variété de tests de QI gérés indépendamment dans le monde anglo-saxon. Dans le cadre de notre étude, nous allons nous appesantir sur la classification de Wechsler IV, longtemps considérée comme l'« étalon or » des tests de QI.

Tableau 1: Tableau des QI

QI	Appréciation des indices des classifications
130 et plus	Très supérieur
120 -129	Supérieur
110-119	Au-dessus de la moyenne
90 – 109	Moyenne
80 – 89	En-dessous de la moyenne
70- 79	Limite
69- et moins	Extrêmement bas

Cette classification nous permettra de situer par rapport aux différents tests de QI que nous allons passer aux enfants et dans le cadre de notre étude sur la surdouance et ceci nous amène à introduire les concepts de normalité, d’anormalité et de pathologie.

2.2.6. Les concepts de normalité, anormalité et pathologie

Le concept de normal/ anormal apparaît dans plusieurs contextes : statistique, socioculturel, biologique, etc., chacun ayant une connotation et une signification propres.

2.2.6.1. Du point de vue statistique

Le point de vue statistique stipule qu’un comportement est déclaré *normal*, lorsqu’il se situe dans la zone d’acceptation de la courbe de Gauss. C’est-à-dire un Q.I compris entre 70 et 110.

Si le comportement est supérieur ou inférieur à l’intervalle 70-110, il est considéré comme *anormal*. C’est dans cet ordre d’idées que nous catégorisons les enfants surdoués comme « *anormaux* ».

2.2.6.2. Du point de vue socioculturel

Un comportement est admis normal, lorsqu’il est reproduit et accepté par la majorité des individus appartenant à un même groupe ayant la même culture. C’est le cas des habitudes vestimentaires. Lorsque ce comportement diffère de quelques manières qu’il soit, il est admis

anormal. Dans nos sociétés, il est conforme à nos habitudes d'esprit de considérer comme anormal, ce qui est relativement rare et exceptionnel. L'anormalité est ce qui s'écarte de la moyenne.

2.2.6.3. Du point de vue biologique

Un comportement est jugé normal, lorsqu'il ya absence de symptômes manifestement observables. La normalité est comparée à l'absence de maladies. Par conséquent l'anormalité se rapporterait à la présence de maladie.

La normalité comme idéale se rapporte au processus à atteindre en terme de qualité de vie. Elle est le fonctionnement optimal d'un système.

L'anormalité se rapporte à un trouble, à un dysfonctionnement, à une pathologie. D'où la définition du trouble et de la pathologie.

Le Petit Robert (2012), définit un trouble comme « une modification pathologique des activités de l'organisme ou du comportement (physique ou mental) de l'être vivant ». Nous définirons le trouble du développement comme un trouble affectant un ou plusieurs domaine(s) du développement de l'enfant.

Le terme pathologique implique un état dans lequel la santé est altérée, ce qui se traduit par la maladie. Dans le cadre de notre étude, l'anormalité s'apparente à une pathologie, un trouble de développement spécifique, dû à ce que Terrassier (1979), appelle la « *dyssynchronie interne* ». Toutefois, certains auteurs insistent sur les nombreux décalages existant chez l'enfant précoce, en particulier, entre son âge mental, ses compétences socioaffectives et sa motricité. Ainsi, Terrassier (ibid), évoque un syndrome de dyssynchronie en particulier avec moins d'avance dans le domaine gravo-moteur, c'est-à-dire au niveau de l'affectif et du psychomoteur.

2.3. LA CONSTRUCTION DE LA PERSONNALITE

Le développement affectif est à la base de la construction de la personnalité.

2.3.1. L'affectivité

L'affectivité peut se définir comme un ensemble de comportements et les processus complexes sous-jacents qui créent et entretiennent des rapports sociaux et individuels reliant entre eux des membres d'une même espèce.

Selon Piéron (1973), le terme affectivité a une double signification, d'une part, c'est la capacité individuelle à éprouver des sentiments ou des émotions et d'autre part la réaction émotive généralisée ayant des effets définis sur le corps et l'esprit.

2.3.2. Les stades prégénitaux du développement libidinal

Les stades prégénitaux sont ceux qui viennent avant le stade génital : le stade oral, anal et phallique.

2.3.2.1. Le stade oral : 0-2 ans

Il constitue le premier stade de l'évolution libidinale. Le plaisir sexuel est essentiellement lié à l'excitation de la cavité buccale et des lèvres par l'alimentation. A travers l'activité de nutrition, par exemple, s'exprime et s'organise la « relation d'objet » avec la mère. Selon Abraham, ce stade est subdivisé en deux sous stades à savoir : le stade oral précoce ou primitif, lié à l'activité de succion et le stade oral sadique lié à la morsure. L'objet libidinal est le sein ou le biberon. La fonction alimentaire sert de médiateur à la relation mère - enfant. *L'objet pulsionnel* est le sein, le biberon ; *le but pulsionnel* est le plaisir oral autoérotique.

2.3.2.2. Le stade anal : 2-4ans

Second stade de l'évolution libidinale selon Freud, le stade anal se caractérise par une organisation de la libido sous le primat de la zone érogène anale. C'est le stade de l'ambivalence, l'objet peut-être gardé, dominé, bon ou mauvais. Ce stade constitue le point d'ancrage du sadomasochisme, en relation avec le développement de la maîtrise musculaire qui s'explique par la fonction bi phasique du sphincter anal (évacuation/rétention) et le contrôle de celui-ci, et la nature bipolaire du sadisme, qui vise contradictoirement à détruire l'objet et à le maintenir en le maîtrisant. Selon Abraham, le stade sadique anal expulsif est le stade où l'expulsion prend la valeur d'un défi par rapport à l'adulte et un stade masochique rétentif où la rétention des matières fécales n'est pas exempte d'un sadisme puisqu'il sait que l'adulte attend quelque chose de lui. La propreté est le conflit relationnel spécifique. *L'objet pulsionnel* est le boudin fécal, la mère, l'entourage ; *le but pulsionnel* est le plaisir autoérotique par stimulation de la zone érogène anale. C'est *la phase de l'autonomisation, l'adaptation et la maîtrise*. Elle assure une stabilisation narcissique ce qui, sur le plan économique et structurel correspond à un investissement stable de soi. Le soi devenant plus solidement investi, l'enfant prend alors de

l'assurance. Le Moi commence à assurer ses fonctions adaptatives, le principe de réalité prend le dessus, le processus primaire commence à être contrebalancé par le secondaire. Le surmoi garde un caractère d'enregistrement des interdits liés à la crainte de l'adulte. On note ici une nette distinction de la réalité qui s'était amorcée précédemment et qui prend corps en une fonction réalitaire efficace. Cette dernière permet de distinguer la réalité de l'imaginaire et indique la nécessité de respecter les contraintes de la réalité. Ce deuxième temps de l'élaboration du risque de perte d'objet se transforme en crainte de la disparition de la personne. Du fait de la meilleure capacité représentative et de l'évolution de la fonction réalitaire, le rapport aux absences du référent objectal (la mère) se médiatise. L'enfant utilise pour s'éloigner du parent un objet transitionnel qui sert de substitut. L'élaboration de la position anaclitique dépressive est l'enjeu majeur de cette phase. Au total l'enfant devient plus indépendant, il s'autonomise par rapport aux parents et supporte beaucoup mieux les séparations.

Notons que le stade phallique débute vers le milieu du stade d'autonomisation narcissique, au moment du passage du narcissisme primaire au narcissisme secondaire. L'enfant est à cheval sur les deux narcissismes, ce qui explique les difficultés de cette étape. Si tout se passe bien, l'enfant fortifie son sentiment d'être bon et valable, il devient indépendant des parents, le rapport au monde s'organise de manière satisfaisante. Un ratage de cette deuxième structuration empêche la suivante qui a diverses conséquences. Il peut conduire vers une personnalité somatisante dans laquelle dominent les réactions psychosomatiques si les possibilités de représentation sont gravement mises en défaut, ou vers les personnalités intermédiaires, soit de type « limite » par défaillance de la stabilisation narcissique, soit perverse par les fixations libidinales et un rapport particulier à l'objet qui rendent la résolution œdipienne impossible.

2.3.2.3. Le stade phallique 4-6,7 ans

Troisième stade du développement de la libido, le stade phallique est caractérisé par l'unification des pulsions partielles qui existent chez l'enfant, unification qui se constitue sous le primat des organes génitaux. A ce stade, l'enfant ne connaît qu'un seul organe génital qui est le pénis, et l'opposition des sexes ne se traduit à ce moment que par l'opposition au terme « phallique ». Ce stade constitue un moment culminant pour l'enfant et correspond au déclin du complexe d'Oedipe, dans lequel le complexe de castration est prévalent. Le stade phallique est basé sur la croyance de l'universalité de la présence du pénis aussi bien chez le garçon que chez

la fille. *L'objet pulsionnel* est la miction, le sphincter ; *le but pulsionnel* est autoérotique avec masturbation, mouvement phallique actif et passif. *La relation d'objet* est la prise de conscience de la différence anatomique des sexes, curiosité sexuelle infantile, fantasme etc.

Cette phase permet la consolidation narcissique et du processus œdipien et une intégration commune. Sur le plan libidinal, se succèdent le stade phallique, puis génital. Leur évolution est émaillée par la crise provoquée par la problématique de la castration. La dynamique psychique inaugurée par la découverte de la différence des sexes vers trois ans, atteindra un équilibre stable à l'âge de six ans. Le Moi devient efficace et le soi intègre les identifications sexuées. On assiste à un remaniement du surmoi, une assimilation des interdits se produit et une véritable intégration de la loi morale peut avoir lieu. De plus, la résolution œdipienne a un retentissement sur la fonction réalitaire et la secondarisation des processus psychiques qui se stabilisent. La structure psychique arrive au terme de sa constitution. A partir du stade génital, c'est le corps global sexué qui est en jeu dans la structure fantasmatique organisant les pulsions libidinales, le pénis-phallus cesse d'être imaginativement détachable et il est attribué à l'homme. Il ya adoption d'un genre et d'un rôle sexuel. Le corps devient corps sexué et cette imago constitue l'objet organisant le désir. L'objet perd son aspect partiel, il a pour référent le corps sexué de l'autre, vu comme une personne autonome.

La résolution du problème œdipien apporte un gain considérable pour le fonctionnement psychique, tant du point de vue de la dynamique et de l'économie. L'harmonisation entre le moi, le soi, et l'idéal libère une énergie importante. Il s'ensuit un apaisement psychologique, signe de bonne santé, qui permet une ouverture pour les acquisitions cognitives et une augmentation de la sociabilité. L'assimilation de l'interdit œdipien qui fait suite aux autres canalisations pulsionnelles, vient parfaire le surmoi et le remanier. La réussite de la structuration psychique conduit vers une organisation psychique névrotique équilibrée.

2.3.2.4. De la période de latence à la puberté

La période dite de latence succède au complexe d'œdipe et précède l'adolescence, elle se situe en principe entre sept et douze ans. Cette période est caractérisée par la mise en suspens de l'activité pulsionnelle et par un important travail de réorganisation défensive, des conflits et de la relation objectale. L'issue du complexe d'Oedipe consiste, pour l'enfant, à renoncer provisoirement au projet de séduire son parent du sexe opposé, d'une part du fait de son impossibilité physiologique d'assouvir ses pulsions, et d'autre part, par crainte de la castration

(pour le garçon) ou de la perte d'amour (pour la fille). Face au déplaisir suscité par ce renoncement pulsionnel, l'enfant édifie des contre forces psychiques (motions réactionnelles) que Freud appelle « digues psychiques » dans *Les trois essais sur la théorie sexuelle*. Au cours de cette période de latence totale ou seulement partielle s'édifient les forces psychiques qui se dresseront plus tard comme des obstacles sur la voie de la pulsion sexuelle et qui, telles des digues, resserreront son cours (le dégoût, la pudeur, les aspirations idéales esthétiques et morales), Freud (1905 :101). Le dégoût s'oppose au désir, la morale aux instincts les plus primaires (oscillant entre sexualité et agressivité), et la pudeur aux pulsions exhibitionnistes et voyeuristes qui accompagnent la vie infantile. L'enfant trouve à cette période l'occasion de déplacer ses investissements vers de nouveaux domaines socialement valorisés : apprentissages, activités extrascolaires, sports, religion, etc. Les aménagements défensifs prennent également une nouvelle forme, en lien avec ses nouveaux intérêts: refoulement secondaire, formation réactionnelle, inhibition quant au but, sublimation.

Le refoulement, mobilisé face à l'angoisse de castration, permet la séparation de la représentation et de l'affect. Dans le refoulement secondaire, la représentation préconsciente ou consciente associée au déplaisir, est séparée de sa charge d'investissement affectif. Pour empêcher que la représentation refoulée ne fasse irruption de nouveau dans le système préconscient – conscient, un contre-investissement se produit, voué à renforcer l'action de la censure et à protéger le système préconscient contre la poussée de la représentation inconsciente. La formation réactionnelle s'inscrit dans ce principe de contre-investissement. Elle vise à trouver une issue au conflit entre désir et défense, par la transformation d'un désir latent en son sentiment inverse.

Par ailleurs, la notion d'inhibition quant au but renvoie à l'accès à la tendresse en tant que résultant de l'inhibition du but de la pulsion, la sexualité infantile étant déplacée vers un courant de tendresse avant d'investir le courant sensuel de la maturité génitale à l'adolescence. Enfin, Freud définit la sublimation comme le détournement -intégral ou en majeure partie, de l'usage sexuel des forces pulsionnelles vers d'autres fins ; processus grâce auquel de puissantes composantes sont acquises, intervenant dans toutes les productions culturelles, Freud (1905). Cette évolution est, d'après Freud, organiquement déterminée, héréditairement fixée, l'éducation ne faisant que la renforcer.

La période de latence est propre à l'homme, on ne la retrouve pas chez les animaux qui lui sont apparentés. Il semble qu'elle renferme une des conditions humaines permettant de développer une culture supérieure, mais également ses névroses. L'enfant, pendant cette période de latence, prend appui sur ses parents comme objets d'identification, et construit à leur contact les instances élaborées par la seconde topique freudienne : le Ça, usuellement qualifié de réservoir pulsionnel, met à mal les efforts du Surmoi, instance chargée d'intérioriser les interdits et la morale. L'Idéal du Moi est contenu dans le Surmoi, il est directement inspiré par les idéaux parentaux. Le Moi, instance visible de la personnalité du sujet, constitue la synthèse de ces aspects, le médiateur entre les exigences contradictoires incarnées par le monde extérieur réel, le Ça et le Surmoi. Il permet, résume Emmanuelli (2005), le jeu entre processus primaires et secondaires et aboutit à des aménagements positifs pour le développement intellectuel et psychique.

Le déploiement de la fantasmatisation, le recours à la rêverie diurne, le jeu, offrent à l'enfant en latence des voies de décharge des pulsions qui compensent les interdits de satisfaction et autorisent un travail psychique sur les conflits. Ces acquis positifs, qui permettent une ouverture sur le monde des idées et sur le groupe des pairs, sont possibles si le refoulement des représentations liées à la sexualité œdipienne ainsi que l'interdit de l'inceste, sont assurés ; l'environnement joue, à cet effet, un rôle non négligeable.

2.3.2.5. Remaniements pubertaires

❖ *Processus adolescent*

Le déclenchement du processus adolescent est biologique puisque les hormones sexuelles sont produites de façon croissante, augmentant la masse du corps et la taille, transformant la masse musculaire, laissant apparaître les caractères sexuels secondaires féminins ou masculins (pilosité, développement des organes génitaux, règles chez la fille, mue chez le garçon), et rendant le sujet apte à la fécondation. La puberté masculine est plus tardive et plus longue.

L'impact psychique de ces transformations physiologiques est majeur. Tout semble changer avec elles : intérêts, goûts, humeurs, amis, plaisirs et déplaisirs, comportements, activités, etc. Ces paramètres sont liés à ce que l'adolescent se suggère à lui-même dans cette nouvelle apparence, mais également au tout nouveau désir génitalisé dont il fait l'objet de la

part des autres adultes : Ses relations avec lui-même et avec les autres évoluent et de ce fait, l'axe du narcissisme (l'amour de soi, l'investissement de soi) et celui des relations avec autrui sont remis en jeu.

Freud s'intéresse aux métamorphoses de la puberté dans ses trois essais sur la théorie sexuelle. Il écrit que l'avènement de la puberté inaugure les transformations qui doivent mener la vie sexuelle infantile à sa forme normale définitive, Freud (1905 : 100) et Emmanuelli complète « la pulsion sexuelle, jusque là auto-érotique, découvre alors l'objet sexuel ». Un nouveau but sexuel est donné ; toutes les pulsions partielles y collaborent et les zones érogènes se subordonnent au primat de la zone génitale.

Ces pulsions sont d'autant plus violentes qu'elles prennent l'adolescent au dépourvu, suggérant un vécu de passivité parfois intolérable et un sentiment d'inquiétante étrangeté pouvant être à l'origine d'un réaménagement créatif autant que d'une catastrophe psychique. L'immaturité fonctionnelle qui avait abrité l'enfant de toute réalisation fantasmatique incestueuse, disparaît avec l'avènement des caractères sexuels secondaires. Il doit donc se défendre de la tentation coupable d'agir ces désirs, parfois par le rejet momentané du parent du sexe opposé, et bien souvent par un isolement plus grand.

Cette littérature nombreuse mettant en revue la période de latence, le complexe d'œdipe et la puberté nous a permis de voir les différents bouleversements qui caractérisent l'enfant dans la période de 7-12ans et permet de céder le pas à la catégorisation d'enfants.

2.3.3. Les processus de maturation selon Winnicott

Les premières années de la vie sont basées sur les processus de maturation du développement biologique, intellectuel, affectif et des relations sociales. Le développement psychologique du jeune enfant a un rôle crucial dans son devenir. Toute perturbation importante peut, si elle est méconnue ou négligée avoir des conséquences graves car la personnalité est la résultante entre le tempérament et l'environnement. Quand les mécanismes de défense sont dépassés ou inefficaces, émergent les symptômes avec pour conséquent la personnalité pathologique.

Les chercheurs comme Freud, Klein, Winnicott etc, ont mis l'accent sur l'importance de la première année de vie et les relations mère-enfant dans la structuration ou la construction de

la personnalité ultérieure de l'enfant car la vie psychique de l'enfant repose sur l'idée que les antécédents expliquent et donnent un sens aux conduites actuelles.

Winnicott (1970), s'est intéressé à étudier l'importance de l'aspect de « maternage » dans la structuration du Moi de l'enfant et de la personnalité.

Pour lui, l'enfant évolue dans sa croissance vers l'intégration de son Moi en passant par les périodes qui sont :

- de dépendance absolue, encore appelée l'état de non-intégration primaire et dont la carence de l'environnement peut entraîner des troubles mentaux non organiques comme la schizophrénie infantile ou l'autisme ou disposer l'enfant à des troubles mentaux ultérieurs ;
- de dépendance relative qui est caractérisée par l'ambivalence dépendance-indépendance, la carence de l'environnement dispose l'enfant à des troubles affectifs, à une tendance antisociale, ou à une dépendance morbide vis-à-vis des personnes et des objets extérieurs ;
- de l'inquiétude ou position dépressive qui montre l'évolution de l'enfant vers son indépendance, la carence de l'environnement entraîne parfois des explosions de colère, des marques d'opposition etc.

Pour mieux comprendre tout ceci, voyons comment se met en place le Moi (le self) de l'individu.

2.3.3.1. Le Self et le « faux Self »

Parmi les fonctions de la personnalité que sont l'attachement, la préoccupation maternelle primaire et la fonction paternelle, Winnicott(1955), met l'accent sur la préoccupation maternelle primaire pour caractériser un état psychique particulier propre à la maman lorsqu'elle tend au terme de sa grossesse et au cours des semaines qui suivent la naissance du bébé. Il s'agit d'un état bien spécifique qui lui permet de s'adapter totalement aux besoins de son enfant et de pouvoir y répondre. Bien que cet état soit limité dans le temps, il va fournir au nourrisson le cadre indispensable de se construire. Ainsi, la façon dont la maman va s'occuper, porter ou encore l'ensemble des soins sont déterminants pour la construction du psychisme de

l'enfant et par conséquent, le développement de son « vrai self », de sa personnalité car seul le « vrai self » peut-être créateur et peut-être ressenti comme réel. Le « faux self » survient lorsque l'environnement ne s'adapte pas au « self » ou alors lorsque l'envahissement de l'individu par son environnement provoque un clivage de sa personnalité. L'enfant est soumis aux exigences de l'environnement.

2.3.3.2. Les phénomènes transitoires

Les phénomènes transitoires sont ceux qui assurent la transition entre le Moi et le monde extérieur. Ce sont les objets substitués (la poupée, le biberon) qui semblent remplacer la maman lorsqu'elle est absente et réconfortent l'enfant. Ces objets ont pour fonction de représenter le passage entre la mère et l'environnement, de rétablir la continuité menacée par la séparation. L'enfant éprouve de l'affectivité envers l'objet transitionnel, il l'aime passionnément et en même temps le maltraite. L'objet subit l'agressivité venant de son angoisse qu'il éprouve, on parle du clivage du comportement.

2.3.4. Développement socio-affectif et relationnel de l'enfant « normal »

Wallon, dans les années de l'entre-deux guerres, souligne toute l'importance de la sphère affective et émotionnelle dans le développement du bébé. C'est l'idée que reprendra Nadel (2004) en parlant du bébé comme un être « fondamentalement humain ». En effet, dès sa naissance, l'enfant possède un « regard social », c'est-à-dire qu'il traite différemment les humains des objets et est davantage attiré par tout ce qui émane de ses congénères : les visages humains et en particulier celui de sa mère dès quelques semaines, Pascalis et al (1995), les voix humaines, capable d'imitation dès les premiers mois, Zazoo (1986), et accède au sourire social dès 4 à 6 semaines.

Les premières interactions sociales ont lieu dès les premiers moments entre le bébé et ses parents. Les interactions sont d'abord dyadiques, avec un partenaire privilégié (en général la mère) et se construisent à travers les contacts visuels, tactiles et auditifs. Il s'agit déjà là d'un échange, dans lequel le bébé est un partenaire actif.

Après trois mois, les interactions deviennent didactiques, elles ne sont plus exclusivement centrées sur les deux partenaires mais s'étendent aux objets physiques. Dès 6 mois, une attention conjointe se développe entre les deux partenaires. Il s'agit d'un intérêt

partagé pour le même objet. Selon Rochat (2004), vers la fin de la première année, le geste de pointage est compris ou réalisé en tant que conduite référentielle. La conscience de soi se développe aussi dès la naissance et ce, jusqu'à deux ans.

Différentes explications sont offertes pour rendre compte des problèmes d'adaptation sociale de ces enfants. Plusieurs variables, individuelles et environnementales, sont invoquées par le psychologue praticien. Sur le plan de la personnalité, Coleman et Cross (2000) font l'hypothèse d'une spécificité de l'enfant à haut potentiel intellectuel, plus sensible, perfectionniste, autocritique et hyperactif. Ces auteurs présentent également le concept de développement asynchrone, que l'on peut rapporter à celui de dyssynchronie, soutenue par Terrassier (1994), suivant cette approche, il existerait un décalage entre maturation affective et intellectuel, créant une tension génératrice d'un stress auquel l'enfant pourrait difficilement faire face. Enfin, on trouve aussi l'idée de multi-potentialité, selon laquelle un niveau trop élevé de stress serait également produit, causé ici par la prise de conscience chez l'enfant à fort potentiel de ses possibilités de réalisation dans plusieurs domaines. Il y aurait en quelque sorte un nombre trop important de domaines d'expression, et ces « portes ouvertes » au développement individuel poseraient à terme le problème du choix, source supplémentaire de stress.

2.3.5. La personnalité pathologique

Selon le DSM IV, On parle de la personnalité pathologique quand « les attitudes et les comportements sont une cause de souffrance pour le sujet et son entourage. Être une personnalité pathologique, ne représente pas une maladie, mais un mode de relation aux autres. Ainsi, la personnalité pathologique :

- ❖ constitue une modalité durable de l'expérience vécue et des conduites qui dévient notablement de ce qui est attendu dans la culture de l'individu ;
- ❖ se manifeste dans les domaines de la cognition, de l'affectif, du fonctionnement interpersonnel et du contrôle des impulsions ;
- ❖ est rigide, envahissant des situations personnelles et sociales.

Les troubles de la personnalité sont le résultat d'altération de son unité, de son développement, du sentiment vague que l'on a chacun de son être représenté par les sensations

conscientes provenant de son corps. Selon le DSM IV, l'on distingue trois groupes de personnalité pathologique ayant chacun des caractéristiques propres.

2.3.5.1. Groupe A :

Ce sont des individus étranges ou originaux, dans ce groupe nous avons :

i) La personnalité paranoïaque

Caractérisée par l'hypertrophie du Moi, l'égoïsme, la surestimation de soi, la surévaluation mégalomaniacale des capacités de tous ordres, la psychorigidité : l'entêtement, le monolithisme des attitudes d'esprit, des décisions et des pensées, l'autoritarisme, l'intolérance, la fausseté du jugement, le raisonnement paralogique, l'ambivalence et la susceptibilité à l'égard d'autrui, la suspicion concernant les sentiments et les jugements d'autrui.

ii) Personnalité schizoïde

Caractérisée par le retrait social ; la froideur et l'isolement social ; l'intérêt pour les pensées abstraites, de mysticisme, la métaphysique, intérêt pour les activités solitaires.

iii) Personnalité schizotypique

Caractérisée par la bizarrerie et l'excentricité de la pensée, des idées, de la perception, du discours et du comportement ; la pauvreté du contact ; l'anxiété sociale majeure ; l'hypersensibilité à la critique.

2.3.5.2. Groupe B :

Ce sont les individus théâtraux, émotifs et imprévisibles. Dans ce groupe, on trouve :

iv) Personnalité histrionique :

La personnalité histrionique regroupe les deux axes de caractères de la personnalité hystérique à savoir l'histrionisme et la passivité – dépendance. Caractérisée par : la dramatisation, le théâtralisme, l'hyper expressivité c'est-à-dire la personnalité hystérique cherche à attirer l'attention sur sa personne ; l'hyperémotivité ; la dépendance affective ; les rapports affectifs superficiels et labiles ; la suggestibilité : réactions facilement influencées par

les autres et l'environnement ; l'érotisation des rapports sociaux (séduction) ; les troubles sexuels (frigidité) ; la mythomanie.

v) Personnalité narcissique

Caractérisée par le sentiment grandiose de soi : surestimation de ses capacités, de ses réalisations ou de l'intérêt de ses propres problèmes ; les conduites arrogantes, hautaines ; le besoin d'exhibitionnisme, d'attirer l'attention et l'admiration sur soi ; la susceptibilité exagérée au jugement des autres.

vi) Personnalité borderline

Caractérisée par la crainte angoissante de l'abandon (abandonisme) ; le sentiment chronique de vide et d'ennui ; la relation interpersonnelle excessive dans l'attachement comme dans le rejet : alternance d'idéalisation puis de dévalorisation, de dépendance puis d'hostilité ; la forte sensibilité à la rupture : peur de l'abandon ; l'impulsivité ++ ; les symptômes névrotiques très divers et variés.

vii) Personnalité antisociale ou psychopathique

Caractérisée par l'incapacité à se conformer aux normes sociales, mépris des règles et des contraintes sociales ; l'indifférence froide envers les sentiments d'autrui ; la tendance à tromper par profit ou plaisir : mensonge, utilisation de pseudonyme, escroquerie... ; l'incapacité à maintenir des relations ; l'intolérance à la frustration ; l'abaissement du seuil de décharge de l'agressivité ; l'absence de sentiment de culpabilité, d'autocritique, incrimination des autres dans la responsabilité de ses actes (société...) ; l'incapacité à tirer un enseignement des expériences passées et des sanctions ; l'irresponsabilité et instabilité dans tous les domaines : impossibilité de respecter un emploi du temps, d'honorer des obligations.

2.3.5.3. Groupe C :

Ce sont les individus anxieux ou craintifs, on trouve ici :

i) Personnalité évitante:

Caractérisée par le sentiment d'infériorité ; la peur du jugement des autres ; l'évitement des contacts sociaux par crainte d'être rejeté ; l'inhibition sociale ; l'évitement des activités

sociales ou professionnelles impliquant des contacts avec autrui ; la timidité – l'émotivité ; l'effacement ; le refus des responsabilités.

ii) Personnalité dépendante

Caractérisée par la soumission et dépendance vis-à-vis d'autrui ; la capacité réduite à prendre des décisions ; la crainte de l'abandon ; la peur de se prendre en charge seul, manque de confiance en soi ; la difficulté à exprimer un désaccord, à s'opposer à quelqu'un.

iii) Personnalité obsessionnelle-compulsive

Caractérisée par le besoin d'ordre excessif = perfectionnisme, respect de l'ordre moral, fidélité, méticulosité ; l'obstination, l'entêtement, la psychorigidité ; le souci pathologique d'économie = économe, parcimonieux, collectionneur ; la tendance aux doutes, aux scrupules, à l'indécision.

2.3.6. Le développement affectif spécifique chez le surdoué

Les enfants « surdoués » diffèrent autant les uns des autres que les autres enfants de même âge. On remarque cependant des particularités dans leur développement et dans leur fonctionnement affectif, mais celles-ci ne sont pas constantes et systématiques. Cependant, Siaud-Facchin (2002), met en évidence des dispositions affectives, bases sur lesquelles se construit l'identité, commune à tous ces enfants « atypiques ».

Pour Guillemaut (1979), il existerait des différences interindividuelles dans la façon de penser en fonction du « *stade d'évolution que l'enfant préfère* ». Ainsi, l'enfant ayant des fixations au stade oral, présenterait une curiosité insatiable, en dévorant des livres. Au stade anal, l'enfant aurait besoin de tout retenir et de se remplir de connaissances. Enfin, au stade phallique, primerait l'exhibition des connaissances et de l'intelligence.

2.3.6.1 La situation œdipienne

Selon Dufour(2004), la situation œdipienne apparaît particulière chez les enfants « à haut potentiel ». L'auteur met en avant l'hypothèse d'une image paternelle œdipienne (le père imaginaire) défaillante, en particulier chez les enfants « surdoués » en difficulté. D'après ses études, le père aurait plus une place de « copain » pour ces enfants, qu'un rôle interdicteur : « *Le père semble n'avoir aucune consistance de père puissant, il est vécu comme un semblable,*

n'est pas paré du pouvoir phallique, (...). Le père non phallique ne peut faire interdit ». Selon l'auteur, pour les enfants « surdoués » en inadaptation, le père n'a pas le phallus et n'est donc pas devenu le père œdipien.

Ainsi, le père ne peut répondre au désir de la mère et « *l'intelligence de l'enfant va, le plus souvent, prendre cette place* ». Il n'y a donc pas d'interdit imaginaire et l'enfant est maintenu dans un **sentiment de toute puissance**. Ainsi, l'accès à la situation œdipienne est difficile « *dans ce contexte pré-génital* ». L'enfant « précoce » ne semble pas pouvoir s'identifier au père « *puissant et castrateur* », ni entrer en rivalité avec lui, positions structurantes sur le plan de l'Oedipe. « *Il n'y a pas de lutte pour le pouvoir, ce qui empêche, d'une part, la mise en place des processus de promesse œdipienne (quand je serais grand...) et, d'autre part, la projection dans le futur* ».

L'auteur souligne également le rôle, dans cette défaillance de la fonction paternelle, d'une problématique narcissique maternelle qui ouvre « *à la question de l'emprise et de l'envahissement archaïque de l'enfant par la mère* ». Le père ne remplirait pas son rôle (à un niveau symbolique) de privateur du phallus pour la mère et l'enfant, ni son rôle de donateur du phallus répondant au désir de la mère. **L'intelligence aurait ainsi un « rôle phallique »** faisant de l'enfant « *l'objet aimé et désiré de sa mère* ».

2.3.6.2. Le développement social et relationnel de l'enfant surdoué

i) Le vécu socio-familial

Selon Adda (1999), l'enfant surdoué se fait remarquer par son apparence, c'est un bébé heureux, épanoui, observateur au sein de sa famille et surtout sous le contrôle de ses parents. Cela ramène à voir le rôle des parents qui est primordial dans le développement de l'enfant, conjointement au type d'éducation familiale infligé à l'enfant pour la construction de sa personnalité.

Cependant l'identification d'un enfant surdoué reste encore difficile dans le contexte camerounais. Parfois ces enfants aux caractéristiques étonnantes sont considérés comme perturbateurs. La famille et l'entourage repoussent ces derniers par des propos inacceptables.

Ainsi, les enfants « surdoués », face à divers rejets et incompréhensions, ont des difficultés à trouver leur place et à se construire une image positive d'eux-mêmes. Selon

Gibello (2003), ces enfants manquent de confiance en eux, ils ont une estime d'eux-mêmes fragile, « *marquées de multiples blessures narcissiques, de sentiments de persécutions souvent justifiés* », Cette peur d'être rejeté entraîne parfois l'enfant vers une **hyperadaptation**. Il peut devenir inhibé, en retrait et parfois entrer dans un état dépressif.

Adda(1999), « *sa joie de vivre s'entache peu à peu de grisaille, elle imprègne les émotions, les sentiments, elle brouille l'expression spontanée, elle devient pernicieusement réductrice, finissant par étouffer le désir, l'ardeur, la vitalité et même le goût du plaisir* ».

Les nombreux décalages entre la perception de soi et celle renvoyée par les autres peut entraîner la construction d'un faux self.

ii) Le vécu scolaire de l'enfant surdoué

Le système scolaire est souvent inadapté à leur système de pensée et les enfants surdoués sont souvent mal identifiés à l'école dans une situation inclusive. Ainsi, beaucoup se désintéressent de l'école et n'ont que des performances scolaires moyennes ou se retrouvent en échec scolaire. D'après *Siaud-Facchin (2002)*, on estime qu'environ un tiers des enfants surdoués ont de hautes performances scolaires, un tiers ont des performances moyennes et un tiers sont en échec scolaire, Il appuie également qu'il est très fréquent que les enfants surdoués développent des troubles de l'apprentissage comme la dyslexie, dyscalculie, dysorthographe, dyspraxie... Mais que ces troubles « dys » sont souvent rapidement remédiables par une prise en charge ou un aménagement scolaire adaptés.

Selon *Salovey et Mayer (1990)*, l'intelligence émotionnelle est considérée, comme une sorte d'intelligence sociale qui implique la capacité à identifier, non seulement ses propres émotions ou sentiments, mais aussi celles des autres individus, ainsi que la capacité à discriminer les différentes émotions et à les utiliser pour orienter les pensées et/ou les actions. Dans son prolongement, *Cupertino (1993)*, mena une étude sur les enfants surdoués dans le but d'établir un rapport entre l'intelligence émotionnelle et la précocité intellectuelle. Il est arrivé à la conclusion suivant laquelle « les compétences émotionnelles ne caractérisent pas spécifiquement les enfants à haut potentiel ».

Menant une étude similaire à celle de *Cupertino*, tout en cherchant à identifier si la réussite sociale et scolaire des enfants surdoués dépend de leurs compétences émotionnelles, *Woitaszewski (2001)*, arrive à la conclusion suivant laquelle « l'absence des compétences

émotionnelles contribue à expliquer les situations d'échec scolaires rencontrées par certains de ces enfants ».

L'environnement joue ainsi un rôle extrêmement important dans l'évolution de l'affectif et de l'intellect des enfants. Il permet de comprendre et de prendre en charge un enfant. Selon Duyme (1997), « un environnement favorable peut augmenter le Q.I et ainsi augmenter le nombre de sujets ayant un Q.I supérieur à 130, c'est-à-dire le nombre d'enfants précoces ». Le manque des stimulations des facteurs psychosociaux vont entraîner certains troubles.

2.3.7. Troubles psychopathologiques et de l'apprentissage chez l'enfant HPI

Être surdoué n'est pas une pathologie en soi. Mais être surdoué est générateur d'angoisses, de doutes, d'incertitudes, crée une fragilité dans la construction de l'identité qui vulnérabilise considérablement la structure psychologique. L'intelligence excessive est un double mal : elle fait souffrir et personne ne songe à plaindre celui qui en souffre. Au contraire, elle peut susciter jalousie et agressivité et amplifier ainsi la souffrance.

Malgré les idées reçues encore très présentes dans notre société, un individu qui a un très haut QI n'est pas nécessairement meilleur ou plus performant que les autres. En effet, un QI très supérieur à la moyenne évoque un fonctionnement cognitif particulier et une grande potentialité intellectuelle ou créative, mais cette potentialité n'est malheureusement pas toujours concrétisée en hautes performances.

Bien que certains parviennent à développer leurs facultés et leur vivacité d'esprit à travers de hautes performances intellectuelles ou une grande créativité, beaucoup d'enfants surdoués souffrent de leur différence et de leur inadéquation avec leurs pairs. Leur grande sensibilité et la sensation de vivre dans une société inadaptée à eux amènent certains à développer des signes dépressifs ou un repli social, ce qui peut même aboutir, dans des cas extrêmes, à des conduites antisociales et délinquantes à partir de l'adolescence.

Cette immense revue de littérature nous a permis d'apporter d'amples explications pour mieux la problématique de notre recherche. Ceci nous amène à passer au chapitre trois consacré aux théories explicatives de notre étude.

CHAPITRE 3 : LES THEORIES EXPLICATIVES

Les théories explicatives sont celles qui apportent une meilleure compréhension au phénomène étudié. Dans le cadre de notre étude, nous aurons la théorie constructiviste, la théorie socioconstructiviste, la théorie de la dyssynchronie, la théorie du Potentiel Développementale (TPD).

3.1. LA THEORIE DU CONSTRUCTIVISME PIAGETIEN

Le constructivisme est une approche qui suppose que les connaissances de chaque sujet ne sont pas une « simple copie » de la réalité mais une « construction » de celle-ci. Il s'attache à étudier les mécanismes et les processus permettant la construction de la réalité chez les sujets à partir d'éléments déjà intégrés et reposant sur un certain nombre de principes.

L'éclairage qu'apporte Piaget (1932) sur l'intelligence comprise comme une forme spécifique de l'adaptation du vivant à son milieu, sur les stades d'évolution de celle-ci chez l'enfant et sa théorie de l'apprentissage exerceront une influence notable sur la pédagogie et les méthodes éducatives. Piaget est en outre considéré comme l'un des principaux pères du constructivisme.

Pour Piaget (ibid), c'est en agissant sur son environnement que l'enfant construit ses premiers **raisonnements**. Ses structures cognitives (Piaget parle aussi de schèmes de pensée), au départ complètement différentes de celles de l'adulte, s'intériorisent progressivement pour devenir de plus en plus abstraites.

Le **développement** de l'intelligence se fait ainsi au moyen de trois séries de facteurs :

- la maturation neurologique.
- l'exercice et l'expérience acquise dans l'action effectuée sur les objets.
- les interactions et les transmissions sociales.

Les recherches actuelles sur le développement cognitif précoce ont mis l'accent sur le fait que le bébé est « actif », qu'il recherche lui-même quelles sont les règles qui gouvernent les événements qui l'entourent. Il est motivé dans cette activité non seulement par les besoins physiologiques et les relations affectives, mais aussi par le plaisir de comprendre et de réussir.

Selon Piaget (1936), la construction progressive de l'intelligence, moyen d'adaptation de l'individu à son milieu, se fait par l'intermédiaire de deux mécanismes antagonistes mais complémentaires que sont l'assimilation et l'accommodation.

L'assimilation correspond à l'intégration des données de l'expérience dans la structure de l'individu, l'accommodation correspond à une modification de la structure de l'individu en fonction des données du milieu. Ainsi, l'adaptation serait une opération qui résulte de l'équilibre entre l'assimilation et l'accommodation.

3.1.1. Constructivisme et apprentissage

Dans la vision constructiviste de l'apprentissage, les apprenants sont considérés comme des organismes actifs cherchant du sens, des significations. Apprendre consiste donc simplement à ajuster nos modèles mentaux pour s'adapter à de nouvelles expériences. Si la construction du sens ne peut, au début, n'avoir que peu de rapport avec la réalité (comme dans les théories naïves des enfants), elle devient de plus en plus complexe, différenciée et réaliste au fil du temps.

3.1.2. Principes de base du constructivisme

Le constructivisme repose sur les principes suivants :

- apprendre est une recherche de sens. Par conséquent, apprendre doit commencer par les questions autour desquelles les apprenants essaient activement de construire le sens.
- comprendre le sens exige de comprendre le tout comme ses parties. Parties qui doivent être comprises dans le contexte du tout. Par conséquent, l'apprentissage se concentre sur des concepts primaires, non sur des faits isolés.
- pour enseigner correctement, il faut comprendre les modèles mentaux que les apprenants utilisent pour percevoir le monde et les hypothèses qu'ils font pour soutenir ces modèles.
- le but de l'apprentissage est, pour un individu, de construire sa propre signification, et pas simplement d'apprendre par cœur les « bonnes » réponses pour en recracher le sens à d'autres. La seule manière valable de mesurer l'apprentissage est de

l'évaluer, et de fournir de cette manière aux apprenants de l'information sur la qualité de leur apprentissage.

3.1.3. Comment le constructivisme produit un effet sur l'apprentissage

L'enseignement constructiviste est fondé sur la croyance que les apprenants apprennent mieux quand ils s'approprient la connaissance par l'exploration et l'apprentissage actif. Les mises en pratique remplacent les manuels, et les apprenants sont encouragés à penser et à expliquer leur raisonnement au lieu d'apprendre par cœur et d'exposer des faits. L'éducation est centrée sur des thèmes, des concepts et leurs liens, plutôt que sur de l'information isolée:

Instruction : A partir de la théorie constructiviste, les enseignants se concentrent sur l'établissement de rapports entre les faits et favorisent les nouvelles compréhensions des apprenants. Ils **adaptent** leur enseignement aux réponses des apprenants et les encouragent à analyser, interpréter et prévoir l'information. Les enseignants s'appuient également et fortement sur des questions ouvertes et favorisent le dialogue entre ces derniers.

Evaluation: Le constructivisme tend à l'élimination des catégories et des tests standardisés. Au lieu de cela, l'évaluation devient partie prenante de l'apprentissage de sorte que les apprenants jouent un plus grand rôle en jugeant leurs propres progrès.

Le constructivisme est une manière de penser le savoir, une référence pour construire des modèles de l'enseignement, de l'apprentissage et des programmes d'étude. Dans ce sens, c'est une philosophie.

Dans cette perspective, l'enseignement devient l'établissement et le maintien d'une langue et de moyens de communication entre l'enseignant et les apprenants, aussi bien qu'entre les apprenants eux-mêmes. Présenter simplement le matériel, énoncer les problèmes et recevoir des réponses n'est pas un processus de communication assez raffiné pour un apprentissage efficace.

Certains principes du constructivisme en termes pédagogiques :

- Les apprenants viennent en classe avec une expérience du monde et un apprentissage antérieur long de plusieurs années.
- Même pendant qu'il évolue, un apprenant filtre toutes ses expériences à travers sa conception du monde et cela affecte l'interprétation de ses observations.

- Changer leur vision du monde, exige des apprenants un travail important.
- Les apprenants apprennent les uns des autres aussi bien que de l'enseignant.
- Les apprenants apprennent mieux en faisant (en pratiquant).
- Permettre et créer pour tous des occasions de se faire entendre, favorise la construction de nouvelles idées.

Dans une perspective constructiviste, les élèves sont actifs dans la recherche du sens. L'enseignant cherche ce que les apprenants peuvent analyser, étudier, et comment ils peuvent collaborer, partager, construire et générer du sens sur la base de ce qu'ils savent déjà, plutôt que sur des faits, qualifications ou processus qu'ils peuvent singer. Pour y parvenir efficacement, un enseignant doit être un médiateur. Il doit essayer d'obtenir une plus grande conscience des environnements et des participants dans une situation d'enseignement donnée. Ainsi, pour engager les apprenants dans l'apprentissage, il devra s'ajuster continuellement à leurs actions et s'appuyer sur le constructivisme comme une référence.

3.1.4. Les stades de développement de l'intelligence suite au constructivisme

Piaget (1942), a décrit des stades (ou périodes) dans le développement de l'intelligence qui permettent de comprendre de manière précise comment cette construction se met en place.

3.1.4.1. Période sensori-motrice (0 à 18-24 mois)

Les actions réflexes du bébé "assimilent" de nouveaux stimuli à partir de son propre corps, d'objets ou de personnes, entraînant des "réactions circulaires" où le bébé cherche par répétition à retrouver les résultats de son action. Les "schémas d'action" se complexifient en se coordonnant les uns aux autres.

3.1.4.2. Période pré-opératoire (2 à 6-7 ans)

L'enfant se détache de la perception immédiate : chaque objet est représenté, c'est-à-dire qu'il peut être mentalement évoqué en son absence. La fonction symbolique se développe (langage, jeu, dessin) avec importance de l'imitation ludique.

3.1.4.3. Période des opérations concrètes (7 à 11 -12 ans)

A partir de manipulations concrètes, par tâtonnements, l'enfant peut saisir à la fois les transformations et les invariants : il accède aux notions de réversibilité d'une opération, de conservation des mesures, des classements.

L'enfant prend conscience de sa propre pensée, il accepte le point de vue des autres et leurs sentiments.

3.1.4.4. Période des opérations formelles (à partir de 11-12 ans)

La pensée peut se dégager du contenu concret : face à un problème à résoudre, l'adolescent manie les données expérimentales pour formuler des hypothèses : raisonnement hypothético-déductif et maniement des concepts abstraits.

Cette sous partie nous permet de passer à la théorie du socioconstructivisme.

3.2. LA THÉORIE SOCIOCONSTRUCTIVISTE

La théorie socioconstructiviste est une approche psychosociale selon laquelle, le développement cognitif dépend fortement des relations sociales de l'enfant.

Tout comme pour Piaget et le constructivisme, le socioconstructivisme suppose que la connaissance est une construction. Néanmoins, cette construction serait d'ordre social et non individuel. Vygotsky (1896-1934), est le premier à souligné l'importance de l'interaction sociale dans le développement de la connaissance chez l'enfant. Ainsi, la construction d'un savoir, bien que personnelle, s'effectue dans un cadre social. Les informations sont en lien avec le milieu social, le contexte et proviennent à la fois de ce que l'on pense et de ce que les autres apportent comme interactions. Selon Vygotsky, l'enfant évolue en s'appropriant des systèmes sémiotiques (ensemble de signes dont le langage est l'exemple prototypique) produits par la société.

Pour Doise et Mugny (1981), la connaissance est le résultat d'une confrontation de points de vue. Enfin, la théorie de la cognition distribuée pousse cette conception à l'extrême en affirmant que la connaissance est de nature exclusivement sociale, le groupe étant lui-même vu comme un système cognitif complexe.

Pour Wallon (1946), les activités mentales sont présentes dès la naissance, elles sont observables dans toutes les stratégies que l'enfant met en place pour interagir avec le monde réel. L'enfant par ses actions et les réactions reçues en retour, se construit progressivement une représentation de son monde, des lois qui le régissent. C'est surtout par les jeux que l'enfant structure ses activités mentales. Les jeux de l'enfant deviennent de plus en plus complexes, l'enfant s'exerçant à manipuler des concepts de plus en plus sophistiqués.

Wallon et Vygotsky partagent la même thèse suivant laquelle, l'homme est déterminé par deux grands ensembles de facteurs, biologiques et sociaux. L'individu évolue donc selon ses propres caractéristiques et selon celles du milieu.

Dans l'œuvre de Wallon, l'émotion est le concept de base qui permet la description du développement humain. Pour lui, l'émotion est à la jonction du physiologique et du psychisme et simultanément un mode de communication essentiellement social.

3.3. L'APPROCHE PSYCHANALYTIQUE

La psychanalyse consiste en l'explication de certains actes ou pensées en termes psychiques à partir de l'affirmation de l'existence du déterminisme psychique. Selon cette approche, une idée qui se présente à l'esprit ou un acte ne sont pas arbitraires, ils ont un antécédent, un sens, une cause que l'exploration de l'inconscient permet de mettre au jour. Certaines actions sont perçues comme « involontaires », « incohérentes » ou « absurdes » et ne sont pourtant pas dues au hasard : ce sont par exemple les rêves, les lapsus, les actes manqués, ou les symptômes sans cause physique (par exemple l'hystérie).

Ainsi, des actes ou des paroles qui s'apparentent à des erreurs peuvent être compris comme étant des « actes réussis », déterminés, et sont un moyen pour la psychanalyse d'y repérer une expression de l'inconscient : ils peuvent, par exemple, être l'expression d'un compromis dans un conflit psychique sous-jacent (entre pulsions contradictoires) ou représenter la satisfaction d'un *désir*. Bien que ces processus restent essentiellement inconscients, la psychanalyse dispose d'un protocole et d'un ensemble de conceptions qui permettent de comprendre ces logiques inconscientes et d'aider éventuellement le sujet qui en souffre à résoudre ses problèmes.

Freud (1905), en vient à appliquer le principe du déterminisme psychique afin d'expliquer les comportements les plus habituels. A partir de la maladie, à partir des théories que lui inspirèrent la névrose, Freud analyse les comportements qui relèvent du commun, l'analyse va du pathologique vers le normal.

La théorie freudienne repose sur la reconnaissance de l'inconscient comme pouvant parfois guider nos actions, sentiments et pensées et être à l'origine de certains conflits internes qui peuvent créer de l'angoisse et des symptômes en chacun de nous et affecter la façon dont nous entrons en relation avec les autres. En termes de pratique thérapeutique, la psychanalyse

consiste en un traitement qui peut prendre plusieurs années, généralement sur un divan, dont l'objectif est de mettre à jour les conflits inconscients et permettre une reconstruction de l'histoire du sujet grâce à l'expression spontanée de son discours, permettant au sujet de retrouver prise sur sa vie.

Pour Klein (1986), le développement de la personnalité se fait à travers les fantasmes de projection et d'incorporation de l'objet clivé en « bon » et « mauvais » : le sein de la mère.

Analysant les processus en jeu dans la relation éducative, Postic (1989), « *pense que la théorie de Klein rend compte assez clairement de la situation en milieu scolaire* ». En effet, les enfants transposent dans la relation établie entre eux et l'enseignant le schéma ambivalent des relations mère-enfant, à la fois positivement par incorporation du « bon sein », ce qui entraîne une bonne adaptation et négativement par le rejet du « mauvais sein », le rejet de l'enseignant et de l'objet d'apprentissage. L'élève projette sur la personne de l'enseignant les conflits affectifs des relations parents-enfants intériorisés en lui dès la tendre enfance.

3.4. LA THEORIE DE LA DESINTEGRATION POSITIVE

Cette théorie est aussi appelée **théorie du potentiel développemental**. Pour Dabrowski (1967), « la personnalité ne va pas de soi, elle doit être consciemment créée et développée par l'individu ». Dans ses travaux, l'auteur de cette théorie décrit les caractéristiques individuelles et universelles de la personnalité et les méthodes qui participent à son façonnage au travers de différentes étapes de transformation.

3.4.1. Description de la théorie du potentiel développemental

Dabrowski (1902), docteur polonais en psychologie et psychiatrie, a avancé une théorie du développement individuel de la personnalité basée sur une progression de différents stades de désintégration à traverser graduellement pour atteindre une meilleure intégration de son identité. Sa théorie se base sur son expérience clinique en psychothérapie et sur ses études biographiques de diverses personnes éminentes provenant du monde littéraire et artistique. Ce dernier a observé un lien entre les symptômes psychonévrotiques et les processus créatifs. Plus précisément, sa théorie a été élaborée suite au climat de tension instauré entre les deux premières guerres mondiales où certains faisaient face à des conditions de stress intense.

De plus, la théorie de Dabrowski se situe en réaction à la vision freudienne qui considère que les névroses vécues à l'âge adulte sont la conséquence d'un traumatisme infantile. Selon

cette approche développementale, l'évolution de la personnalité comporte cinq étapes de développement qui constituent des façons distinctes de faire l'expérience de soi dans le but de tendre vers un niveau plus élevé d'intensité et de croissance personnelle. Les différences entre ces stades reflètent les disparités psychologiques caractéristiques entre les individus, lesquelles sont un indicateur du potentiel pour le développement avancé de la personnalité.

Selon Nelson (1989), la TPD à laquelle la communauté scientifique américaine s'est intéressée vers la fin des années 1970, a permis de conceptualiser de manière structurée et de documenter avec plus de précisions ce que représente le développement avancé. Dabrowski estime que le potentiel de développement demeure stable tout au long de la vie. Ainsi, sa théorie n'est pas associée à une phase développementale spécifique, nous dit Bouchet et Falk (2001). De plus, ce psychologue chercheur considère que le développement n'est pas ontogénique. Il ne dépend donc pas de la maturation physique.

Selon Dabrowski, l'âge d'un individu n'est pas garant du mode de fonctionnement mental qu'il a atteint. Sa conception du développement humain met davantage d'emphase sur les émotions et l'intensité de l'expérience humaine, contrairement à d'autres théories qui accordent une plus grande importance aux facteurs cognitifs, sociaux et physiologiques d'après Ackerman (2009).

La théorie de la désintégration positive de Dabrowski stipule que l'entraînement à la découverte de soi est guidé par des forces intérieures diverses, biologiques ou mentales, nommées *dynamismes*. Selon l'auteur, elles représentent une combinaison des instincts, motivations et processus intellectuels avec les émotions. Ces *dynamismes* influenceraient les comportements d'un individu et sa croissance.

Pour parvenir à son auto-perfection, Dabrowski (1964, 1972) soutient qu'il est d'abord nécessaire de reconnaître et de questionner son inadaptation, laquelle est la source de la créativité et le fondement de l'unicité. Ainsi, le retour à ses zones de vulnérabilité où la personne éprouve une gêne face à la transparence de sa vie est la prémisse du changement en vue de croître sur le plan personnel, spirituel et moral. Pour Dabrowski (1972), la désadaptation peut être positive lorsqu'elle permet à l'individu d'être authentique et en harmonie avec lui-même. Elle sous-entend un accord avec l'environnement et une tolérance face à certaines pratiques collectivement instaurées, sans toutefois une approbation des conduites immorales et socialement destructrices susceptibles de freiner l'émancipation. D'un autre côté, l'adaptation

serait négative si elle se veut rigide et mécanique dans le but de préserver les exigences primitives communes au détriment des intérêts individuels et de la créativité de chacun.

Ainsi, les psychonévroses ne seraient pas considérées comme étant pathologiques, mais constitueraient des symptômes traduisant un conflit entre le monde intérieur psychique et le milieu extérieur. Elles représenteraient en quelque sorte une occasion d'entamer un processus de désintégration positive. C'est en démystifiant graduellement les éléments du quotidien avec lesquels l'individu se sent en discordance qui génèrent chez lui une angoisse ou une insatisfaction chronique que sa connaissance de lui sera plus riche et que l'accès à un niveau de fonctionnement plus complexe sera possible.

Ce processus plus ou moins conscient de détachement envers son environnement et d'éloignement face à soi-même implique une mise à distance de certaines attitudes adoptées par habitude et de certains raisonnements cristallisés non mentalisés. Il ya désintégration positive lorsque la personne rompt avec certaines parties d'elle-même avec lesquelles elle ne résonne plus pour permettre ensuite à des qualités d'elle, délaissées jusqu'à ce jour, de s'exprimer. Durant cette phase, les émotions, vues comme des forces positives directrices dans le développement mental, ont préséance sur les facteurs intellectuels. Ainsi, il va mettre en œuvre le concept d'hyperréactivité émotionnelle, psychomotrice et sensitive.

3.4.2. Concept d'hyperréactivité

Selon Dabrowski (1964), le développement du potentiel est influencé par trois facteurs interdépendants :

- la composante génétique constituée des instincts, des traits de caractères et physiques permanents tels que l'intelligence, le tempérament, la créativité et les talents.
- le second facteur réfère à l'entourage social susceptible d'exercer une influence plus ou moins positive sur le développement d'un individu.
- Le troisième facteur, davantage spécifique à la théorie de Dabrowski, représente les processus autonomes investis par la personne dans son développement personnel en vue de favoriser une transformation psychique. Ces processus se traduisent par la conscience de soi, l'auto-détermination, l'expérimentation de conflits intérieurs et les prises de décision associées à la croissance personnelle.

D'après Dabrowski (1972), ce troisième facteur est davantage développé chez certains individus, n'est pas seulement conditionné par les composantes héréditaires et sociales. Il implique de délaisser un mode de fonctionnement mental rigide et automatique pour évoluer vers une existence plus créative, consciente et délibérée. Donc, une personnalité au développement avancé nécessite des habiletés supérieures ou des talents spéciaux qui ont été développés dans un environnement stimulant ainsi que des traits de personnalité spécifiques, tels qu'une forte motivation intrinsèque à vouloir réussir.

Pour compléter cette triade dynamique, Dabrowski a introduit un concept faisant partie des prédispositions biologiques. Il s'agit de l'hyperréactivité ayant pour synonymes hyperréceptivité, hyperstimulabilité selon Siaud-Facchin (2008). L'hyperstimulabilité est l'émission rapide d'une réponse émotionnelle par l'organisme suite à une sensibilité innée exacerbée aux stimuli de l'environnement. Selon Piechowski (1979), il ne s'agit pas d'une habileté spécifique, mais plutôt d'une intensification de l'activité mentale associée à une façon particulière de comprendre, d'agir et de répondre à son environnement qui contribue au développement psychologique personne.

Ce phénomène organique consiste en une réactivité biologiquement enracinée aux stimuli environnants plus élevée que la normale qui engendre une intensification de l'activité mentale et par ricochet une réponse comportementale qui peut paraître disproportionnée par rapport à l'information captée au préalable. Cette sensibilité accrue qui permet de dynamiser et d'amplifier le talent peut se manifester à cinq niveaux psychiques différents et indépendants: intellectuel, émotionnel, imaginatif, psychomoteur et sensitif. Lorsque les cinq formes d'hyperréactivité sont présentes, le troisième facteur de développement émerge, ce qui favorise la croissance positive et autonome du potentiel.

Dabrowski (1972) accorda une importance particulière aux hyperréactivités intellectuelle, émotionnelle et imaginative. Selon lui, ces trois composantes sont essentielles à l'atteinte d'un haut niveau de développement, lequel se caractérise par des préoccupations existentielles, des idéaux moraux et un sens autocritique. De plus, Dabrowski soutient que le niveau d'hyperréactivité émotionnelle doit être minimalement aussi élevé que celui des quatre autres dimensions hyperréactives pour permettre le développement optimal de la personnalité. A défaut l'on sombre dans la pathologie.

3.4.3. Hyperréactivité émotionnelle.

Selon Bouchet (2001), cette spécificité propre à la sphère affective ne fait pas référence à l'instabilité émotionnelle mais plutôt à l'hypersensibilité. Les personnes hyperréactives émotionnellement ressentent des émotions avec profondeur et intensité tout en ayant conscience de la gamme complète des nuances des affects exprimés. Ce type d'hyperréactivité représente la base de la relation à soi à travers l'autoréalisation et l'autojugement. Des sentiments d'inefficacité peuvent être ressentis par les gens hyperréactifs émotionnellement, lesquels ont tendance à se montrer responsables, soucieux, disponibles et empathiques d'après Ackerman (2009); Bouchet et Falk (2001); Jacobsen (2000); Lovecky (1986); Piechowski (1979). Ces derniers font aussi preuve d'un grand sens de la justice et de la moralité d'après Webb(2008).

D'après Siaud-Facchin (2008), pour se protéger des débordements émotifs et s'intégrer plus facilement socialement, la personne hypersensible au niveau émotionnel peut devenir distante, se méfier, contenir intérieurement ses émotions, rationaliser et même psychosomatiser. Lorsque la gestion des émotions se complexifie, le surinvestissement intellectuel devient parfois une option envisageable, mais elle s'avère efficace seulement à court terme d'après Streznewski (1999). Les manifestations les plus courantes de cette forme d'hyperréactivité sont les plaintes somatiques, l'expression intensifiée de tout type d'émotions, l'inhibition (timidité), l'excitation (enthousiasme) et l'effcience de la mémoire affective. Il peut y avoir présence de préoccupations à propos de la mort, des angoisses, des peurs, des sentiments de culpabilité, une humeur dépressive et des pensées suicidaires. Il est possible que la personne éprouve une grande solitude, un désir intense de partager son amour et un besoin notable d'approbation sociale.

D'où notre choix pour cette théorie pour l'explication de notre sujet.

3.4.4. Hyperréactivité imaginative.

Ce trait se reconnaît par la vivacité d'esprit et une grande créativité qui trouve son terrain de jeu dans le domaine de l'imaginaire, de la rêverie et de la fantaisie. Il s'exprime sous forme d'une pensée divergente, intuitive et non-conformiste. Selon Ackerman les gens hyperréactifs imaginatifs sont portés à innover en proposant des solutions originales à une multitude de problèmes grâce à leur aptitude à considérer plusieurs aspects simultanément d'une même situation et à jongler avec des idées disparates. Ils font aussi preuve d'imagerie spontanée et d'ingéniosité en usant d'un langage métaphorique et en faisant beaucoup d'associations

symboliques, fictives et inusités. Leurs rêves sont souvent vifs et racontés en détails. Ils démontrent une clairvoyante perspicacité et s'intéressent généralement à la spiritualité. Les individus hyperréactifs imaginatifs sont habiles pour comprendre le sens caché de certaines assertions et pour percevoir les subtilités au-delà de l'apparence. Ils ont une attitude ludique enfantine qui accroît leur disponibilité à l'émerveillement d'après Lovecky (1986).

Les effets pervers de l'hyperréactivité imaginative se manifestent par les distractions fréquentes, l'attention dissipée et la tendance à dramatiser pour se désennuyer. La peur de l'inconnu peut amener la personne à visualiser le déroulement des événements et à élaborer des scénarios catastrophes parfois auto-dénigrants de par les distorsions cognitives qui s'y rattachent selon Ackernan (2009); Bouchet et Falk (2001); Jacobsen (2000);

Torrance (1972) a noté que l'hyperréactivité imaginative représente une qualité innée non modulable contrairement à la créativité qui se développe en entraînant l'imagination. Généralement, un haut niveau de réactivité imaginative est propice à susciter un investissement créatif. Or, il a été documenté que les troubles thymiques, spécifiquement la dépression et le trouble bipolaire, sont davantage présents chez les gens créatifs tels que les artistes et les écrivains selon Neihart (1999). Des études menées auprès des adolescents doués qui présentent un haut niveau d'hyperréactivité imaginative ont démontré qu'ils étaient davantage susceptibles de présenter des symptômes caractéristiques du trouble d'attention avec hyperactivité (TDAH) de même qu'un niveau élevé de peur de l'inconnu, d'anxiété associée à la mort et d'insomnie. Cet état intérieur d'énervement et de préoccupation qui se manifeste parfois par de l'agitation s'explique par une tendance chez les gens hyperréactifs imaginatifs à envisager les pires résultats possibles d'une situation selon Harrison et Van (2012).

3.4.5. Hyperréactivité psychomotrice.

Cette composante fait référence à un surplus d'énergie et à un niveau élevé de tolérance au stress. Si le niveau de stimulation descend en deçà du seuil approprié pour le développement neuronal propre à la personne, elle se sentira ennuyée, sera agitée ou encore distraite. Les manifestations comportementales sont une gestuelle animée, une élocution rapide, une excitation, une compétitivité marquée et un empressement à s'investir dans une activité physique intense. Cette dimension peut aussi représenter des moyens de dépenser une nervosité ressentie ou encore de transformer une tension émotionnelle vécue en activité motrice. Ackennan (2009), cite comme exemples à l'hyperréactivité psychomotrice, l'impulsivité, l'agitation, le bavardage compulsif, les comportements délinquants, la surcharge de travail, les tics.

Lovecky (1986) dit de cette forme d'hyperréactivité qu'elle est semblable au TDAH, s'en distingue car la personne hyperréactive sur le plan psychomoteur possède une bonne concentration sur une longue période de temps et est en mesure de se servir de son énergie mentale dans différentes sphères d'activités en réalisant plusieurs types de tâches efficacement. Sa vivacité d'esprit et son empressement ne seraient pas la manifestation d'une défaillance neurologique, mais plutôt l'expression de son besoin de s'impliquer dans une panoplie d'activités dans le but d'être suffisamment stimulé et motivé pour poursuivre ce qu'elle entreprend avec persévérance nous disent Jacobsen (1999); Lovecky (1986); Silvennan (1998).

3.4.6. Hyperréactivité sensitive.

Pour Bouchet (2001), il s'agit d'une dimension qui se caractérise par une sensibilité accrue à certains stimuli provenant des cinq sens. Vu l'acuité et l'intensité perceptuelles plus grandes, l'expérience sensorielle s'en trouve enrichie. Cette réceptivité sensitive exacerbée aussi appelée hyperesthésie permet d'éprouver des plaisirs sensoriels plus grands, mais également de se sentir gêné par l'intensité de stimuli désagréables susceptibles d'épuiser l'organisme d'après Jacobsen (1999). Pour diminuer la tension intérieure émotionnelle, il peut y avoir une recherche d'alternatives en l'exprimant dans des conduites qui impliquent une surstimulation d'un des cinq systèmes sensoriels. Les personnes qui possèdent un niveau élevé d'hyperréactivité sensorielle sont donc à risque de s'exposer à différentes formes d'addictions : travail, sport, jeux vidéo, loterie, alcool, drogues, internet, nourriture, sexualité, achats compulsifs, qui constituent des moyens à court terme de freiner leur analyse constante et diminuer l'angoisse ressentie selon Ackerman (2009).

La théorie de la désintégration positive est une théorie du développement de la personnalité, qui n'est pas considérée comme innée mais acquise. La personne en cours de développement selon Dabrowski (1972), va généralement passer par des crises et des grandes souffrances psychologiques. Cette théorie nous intéresse dans la mesure où elle touche à la fois le développement de l'individu dans tous ses aspects, le normal comme le pathologique. Pour son auteur Dabrowski, « le fait d'être très bien intégré socialement, d'avoir un seuil de tolérance à la frustration élevée et de bonnes facultés d'adaptation n'est pas signe de santé mentale ». La santé mentale étant la capacité à se développer positivement grâce au processus de la désintégration positive.

La conception de la personnalité décrite par Dabrowski est différente des définitions communément admises. Pour lui, la personnalité se distingue de l'individualité dans le sens où

elle est acquise et non innée. Au cours de l'évolution, plusieurs facteurs peuvent influencer le niveau de développement d'une personne tels que les comportements, les émotions, les traits de caractère, les symptômes de mal-être psychique etc. Selon son auteur, il existe trois facteurs du développement : les éléments innés et héréditaires ; l'environnement social ; les forces autonomes qui poussent la personne à effectuer des choix libres et authentiques.

3.5. LA THEORIE DU SYNDROME DE LA DYSSYNCHRONIE

La dyssynchronie, notion décrite par Terrassier (1979), désigne « le développement hétérogène spécifique et normal des enfants intellectuellement précoces ». L'enfant n'est pas surdoué de manière uniforme dans tous les domaines, le développement intellectuel étant le plus rapide. Cette notion peut être décrite dans deux dimensions.

Terrassier (ibid) pose le terme de dyssynchronie pour caractériser « le développement hétérogène spécifique et normal des enfants intellectuellement précoces ». Il distingue une dyssynchronie interne et une dyssynchronie sociale.

3.5.1. Dyssynchronie interne

Cette dyssynchronie inclut la dyssynchronie intelligence-psychomotricité et la dyssynchronie intelligence-affectivité.

3.5.1.1. La dyssynchronie intelligence-psychomotricité.

Les acquisitions intellectuelles des EIP apparaissent globalement avant celles des autres enfants. Cependant, les aptitudes psychomotrices de ces enfants ne sont pas toujours à la hauteur de leur capacité intellectuelle. En effet, l'EIP va acquérir la lecture dans la cinquième année alors que la maîtrise de l'écriture sera en générale moins aisée à cet âge en raison d'une maturité graphomotrice moins avancée. Cette dyssynchronie intelligencepsychomotricité se retrouve également au niveau des gestes de la vie quotidienne (s'habiller, lacer les chaussures, ...) qui peuvent être difficile à acquérir.

3.5.2.2. La dyssynchronie intelligence-affectivité.

Ce terme désigne le décalage entre le développement intellectuel précoce et le développement affectif et émotionnel qui reste généralement dans la norme de l'âge. Le retard au niveau affectif se manifeste par un besoin intense d'affection. Ce besoin n'est pas toujours compris par l'entourage qui peut être déstabilisé et ne pas y répondre favorablement. De plus ce sont des enfants qui vont être particulièrement inquiets, du fait de leur imaginaire développé et

de leur grande sensibilité aux perceptions affectives, sans que leur capacité de raisonnement intellectuel leur soit d'un grand secours. Ceci pourra alors être source d'anxiété.

Cette dyssynchronie occasionne donc une vulnérabilité psychologique.

3.5.2.3. Dyssynchronie sociale

Cette dyssynchronie représente les réponses rarement adaptées des parents, des pairs, ou de l'école face aux enfants intellectuellement précoces.

Face aux questions de leurs enfants, portant sur des sujets complexes (la vie, la mort, les catastrophes,...), les parents peuvent se trouver déstabilisés et donner des réponses incomplètes pouvant alors favoriser l'anxiété de l'enfant qui est à la recherche de réponses claires et démontrées.

Au niveau de la scolarité, cette dyssynchronie se manifeste par le fait que l'école se réfère au développement « normal » et propose donc des programmes scolaires et un rythme de progression qui ne seront pas toujours adaptés aux EIP.

Au niveau des relations avec les pairs, cette dyssynchronie représente le décalage entre les domaines d'intérêts des EIP et ceux des autres enfants du même âge qui pourra conduire à un retrait social. En décalage avec ses pairs dont il ne partage pas les centres d'intérêt, il risque l'isolement ou alors recherche la compagnie d'enfants plus âgés qui l'acceptent plus ou moins volontiers. Il recherche le dialogue avec l'adulte. Au sein de sa famille, cet enfant n'est pas tout à fait comme les autres déstabilisé du fait de sa grande maturité intellectuelle ; il raisonne et argumente ; souvent anxieux, il perçoit mieux que quiconque les dysfonctionnements familiaux.

En définitive, une théorie sert à guider la recherche des faits. Dans le cadre de cette étude, toutes les théories ci-dessus mentionnées contribuent à apporter un élément d'explication à notre sujet de recherche mais cependant, la surdouance étant un développement asynchrone, nous allons choisir entre autres la théorie de la dyssynchronie et celle du potentiel développemental qui touchent plus spécifiquement le surdoué.

DEUXIEME PARTIE : CADRE METHODOLOGIQUE

CHAPITRE 4 : LA METHODOLOGIE DE L'ETUDE

Dans ce chapitre, il est question pour nous de présenter la démarche qui sous-tend notre étude. Notamment, de présenter les hypothèses et leurs variables, la méthode utilisée, la population et l'échantillon de l'étude, l'instrument de collecte des données, la technique de collecte des données et de l'analyse des résultats.

4.1. RAPPEL DE LA QUESTION DE RECHERCHE

Notre question de recherche dans cette étude est la suivante : « *les déterminants psychosociaux induisent-ils la construction d'un type de personnalité chez l'enfant intellectuellement surdoué ?* ». Cette question de recherche nous ouvre la voie à l'objectif général et les objectifs spécifiques de cette étude.

4.2. RAPPEL DE L'OBJECTIF GENERAL DE L'ETUDE

4.2.1. L'objectif général

Partant de la question de recherche, l'objectif général de cette étude *vise à montrer que les déterminants psychosociaux ont un impact sur la construction d'un type de personnalité chez l'enfant intellectuellement surdoué.*

4.2.2. Les objectifs spécifiques

Les objectifs spécifiques représentent la forme la plus finalisée de l'objectif général et se présentent sous forme de modalités précises dont chacune est étroitement en relation avec la variable « comportement » qui est à observer par le chercheur. Dans notre étude, nous avons comme objectifs spécifiques:

OS₁ : montrer que les facteurs psychologiques ont un impact sur la construction d'un type de personnalité chez l'enfant intellectuellement surdoué.

OS₂ : montrer que les facteurs sociaux ont un impact sur la construction d'un type de personnalité chez l'enfant intellectuellement surdoué.

4.3. RAPPEL DE L'HYPOTHESE GENERALE

4.3.1. L'Hypothèse Générale (H.G)

Selon Mvessomba (2013), l'H.G sert à guider notre réflexion, à orienter nos recherches et à procéder à certains choix des éléments nécessaires concernant les objectifs précis que poursuit la recherche. Dans le cadre de notre recherche, elle est la suivante : *Les facteurs*

psychosociaux induisent sur la construction d'un type de personnalité chez l'enfant intellectuellement surdoué.

Cette hypothèse met en exergue deux variables : une **variable indépendante** (V.I) et une variable dépendante (V.D).

Selon De Landshere (1969), la variable indépendante est la cause dans la relation de cause à effet. Encore appelée variable expérimentale, variable active ou variable stimulus, elle est celle manipulée par le chercheur pour expliquer le phénomène observé.

Dans le cadre de notre recherche, nous avons pour variable indépendante les **facteurs psychosociaux** avec pour modalités les **facteurs psychologiques et les facteurs sociaux**. Elle est celle manipulée par le chercheur et qui a pour indicateurs, les perceptions, les émotions, les motivations d'une part et la famille, l'école et les jeux d'autre part. Ces indicateurs incluent les indices tels que : les représentations, l'estime de soi, l'agressivité, l'anxiété, le repli sur soi, l'empathie etc.

La **Variable Dépendante** est : **la construction d'un type de personnalité pathologique** dont les modalités sont la construction de la personnalité narcissique et la construction de la personnalité schizoïde. Ses indicateurs sont le retrait social, la froideur, les intérêts pour les pensées abstraites, les mysticismes, le sentiment de grandeur, la confiance en soi etc. Les tableaux suivants nous présentent plus clairement les variables, les modalités et les indicateurs.

Tableau 2 : La variable indépendante, ses modalités et ses indicateurs

Variable Indépendante	Les facteurs psychosociaux	
Modalités	Les facteurs psychologiques	Les facteurs sociaux
Indicateurs	Les perceptions Les émotions Les motivations	La famille L'école Les jeux

Tableau 3 : La variable Dépendante, ses modalités et ses indicateurs

Variable Dépendante	La construction d'un type personnalité pathologique	
Modalités	La personnalité narcissique	La personnalité schizoïde

Indicateurs	La confiance en soi Le sentiment grandiose de soi ; L'attirance d'attention sur soi ; Susceptibilité exagérée ; L'intérêt pour ses propres problèmes.	Le retrait social ; La froideur et isolement social ; L'intérêt pour les activités solitaires ; Les pensées abstraites, mysticismes.
--------------------	---	---

Tableau 4: La structure logique de l'hypothèse générale

Variable Indépendante	Induisent	Variable Dépendante
Les facteurs psychosociaux		La construction d'un type de personnalité pathologique
Modalités de la VI		Modalités de la VD
Les facteurs psychologiques		La construction de la personnalité narcissique
Les facteurs sociaux		La construction de la personnalité schizoïde

Tableau 5 : Tableau synoptique de l'hypothèse générale, des variables, des modalités, des indicateurs et les indices.

Hypothèse générale	Variable indépendante	Modalités	Indicateurs	Indices	Hypothèse de recherche
Les facteurs psychosociaux influencent la construction d'un type de personnalité pathologique.	Les facteurs psychosociaux	Les facteurs psychologiques	Perceptions	Affect, représentation.	Les facteurs psychologiques influencent la construction d'un type de personnalité pathologique
			Emotions	-angoisse, -Agressivité, -estime de soi	
			Motivation	-Motivation intrinsèque, motivation extrinsèque	
	Les facteurs sociaux	Les facteurs sociaux	Famille	Souffrance	Les facteurs sociaux influencent la construction d'un type personnalité pathologique.
			Ecole	Repli sur soi,	
			Les jeux	Empathies	

4.3.2. Les Hypothèses de Recherche (H.R)

Les hypothèses de recherche tiennent compte de nos observations empiriques, c'est-à-dire les indices permettant de vérifier le comportement observé. Selon Shaughnessy (1990), « l'observation scientifique est faite de manière systématique et objective. Ainsi le chercheur se propose et entend la réaliser en mettant en relation et en déduisant les différents indices qui permettent de la vérifier ». Dans le cadre de notre étude, nous avons deux hypothèses de recherche.

4.3.2.1. L'Hypothèse de Recherche 1 (HR1)

HR₁ : les facteurs psychologiques ont un impact sur la construction d'un type de personnalité chez l'enfant intellectuellement surdoué.

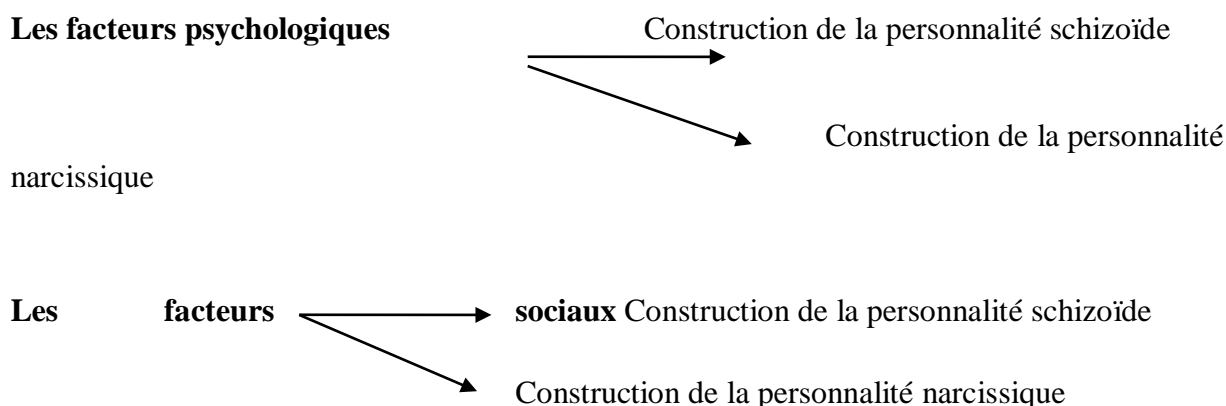
Il convient de noter que dans les facteurs psychologiques, nous pouvons citer comme indices, la souffrance permanente, l'agressivité, le repli sur soi.

4.3.2.2. L'Hypothèse de Recherche 2 (HR2)

HR₂ : les facteurs sociaux ont un impact sur la construction d'un type de personnalité chez l'enfant intellectuellement surdoué.

De manière plus précise, le croisement suivant nous aide à mieux comprendre les hypothèses de recherche.

4.3.3. Le croisement des modalités des variables



4.4. LA METHODE ET LE TYPE DE RECHERCHE

4.4.1. La méthode de l'étude

Dans cette étude, il est question d'une *méthode qualitative de type exploratoire*. Selon Nkoum (2005) cité par Mvessomba, une méthode qualitative est « celle qui s'appuie sur la qualité ou sur les caractéristiques des informations à étudier » ayant pour objet d'étude des phénomènes humains. Dans notre étude, il s'agit des indices mettant en jeu des processus psychiques aboutissant à la construction d'un type de personnalité pathologique, observables par les conduites ou manifestations comportementales et non mesurables.

Nous optons pour *une étude de cas* dont le but est de décrire un phénomène dans sa réalité en interaction avec l'environnement. Dans ce contexte, elle rend compte des jeux des facteurs en présence, ainsi que de la complexité et de la richesse de la situation observée.

4.4.2. Le type de recherche

La recherche que nous menons est de type explicatif qui vise à décrire systématiquement un certain nombre de phénomènes. Selon Fonkeng (2012), cette recherche a pour objet de rechercher des causes des principes ou des lois qui permettent de rendre compte des faits.

Dans le cadre de notre étude, elle vise à apporter une amélioration des conditions de travail des enfants à besoin spécifique. Pour l'éducateur spécialisé, il est question pour nous de mettre sur pied un projet pédagogique permettant d'accompagner l'enfant intellectuellement surdoué.

4.5. PRESENTATION DE LA POPULATION, DE L'ECHANTILLON ET DES CRITERES DE SELECTION

4.5.1. La population de l'étude

Selon Rongère (1979), la population désigne « le nombre total des unités ou individus qui peuvent entrer dans le *camp* de l'enquête et parmi lesquels sera choisi l'échantillon ». La population de l'étude est l'ensemble d'individus sur lesquels porte la recherche.

Dans le cadre de notre travail, nous avons trois types de population : la population parente, la population cible, la population accessible.

4.5.1.2. La population parente

La population parente est définie comme étant la population de base. Elle est constituée par l'ensemble des sujets ayant des liens plus ou moins étroits.

Dans le cadre de notre travail, la population parente est constituée de tous les enfants surdoués de 6 à 11 ans des écoles primaires publiques et privées inclusives du Cameroun.

Le choix de cette tranche d'âge est très significatif, d'une part, elle correspond à une période importante dans le développement de la personnalité d'un individu et d'autre part, elle correspond à la marge d'âge de la scolarisation normale à l'école primaire dans le système éducatif camerounais. A en croire les généticiens de l'enfant tels que Piaget et Wallon, cette tranche d'âge correspond pour l'un au stade des opérations concrètes, où l'enfant est capable de coordonner par les opérations logiques, la représentation des actions et des perceptions, à évoquer des souvenirs anciens déjà connus et perçus et pour l'autre, cette tranche d'âge correspond à l'âge scolaire où l'enfant accède à la pensée catégorique (capacité de varier les classements selon les qualités et définir leurs différences).

Pour les psychanalystes, l'enfant se trouvant à cette tranche d'âge, correspond à la période de latence où il intériorise les événements du monde extérieur, avec ses règles, ses interdits, ses exigences en une instance appelée *Surmoi* et se retourne vers les apprentissages sociaux et intellectuels.

Selon Gallimard (1990), pour cette tranche d'âge, « la conscience de l'enfant est capable de représenter les éléments et de les digérer. Ceci est possible par l'atténuation relative des instances sexuelles et la structuration de l'appareil logique de l'enfant de 6 à 11 ans ».

Cette population étant très vaste, nous allons la subdiviser en population cible.

4.5.1.3. La population cible

La population cible est l'ensemble d'individus sur lesquels le chercheur généralise les résultats de son enquête. Dans le cadre de notre travail, la population cible est constituée des élèves qualifiés de « haut potentiel », ou surdoués de 6 à 11 ans de toutes les écoles primaires publiques et privées inclusives de la ville de Yaoundé.

Cette population étant encore très vaste, nous la réduisons en une plus petite que nous intitulons la population accessible.

4.5.1.4. La population accessible

La population accessible est celle constituée par l'ensemble des individus sur lesquels le chercheur mène les enquêtes. Dans le cadre de notre étude, la population accessible est constituée par l'ensemble des élèves surdoués de l'école publique d'application inclusive de Nkolndongo 1A à Yaoundé IV et de l'école privée inclusive les Bambis à Yaoundé III dont l'âge varie entre 6 à 11 ans.

4.5.2. L'échantillon de l'étude et les critères d'inclusion

4.5.2.1. L'échantillon de l'étude

Un échantillon peut-être défini comme étant une fraction représentative d'une population des sujets qui sont considérés comme remplissant les caractéristiques de l'étude. Etant donné que l'obtention de notre échantillon des enfants surdoués est difficile, il nous a fallu procéder aux subtests dans le but de détecter les enfants surdoués à l'aide du WISC IV par une psychologue clinicienne. A l'issue de ce subtest, nous avons obtenu 03 élèves remplissant les caractéristiques souhaitées.

4.5.2.2. Les critères d'inclusion

Afin de cibler au mieux la population, les participants ont été sélectionnés sur les critères suivants :

- un Q.I total égal ou supérieur à 125. En effet, le manuel du WISC IV nous indique qu'il ya 95% de chance pour qu'un enfant, qui obtient la note de 125 et à qui on administrerait 100 fois le test, obtienne un score compris entre 119 et 131. Ainsi la note de 125 obtenue n'est qu'un score minimal obtenu par l'enfant et il est statistiquement probable qu'il obtienne une note optimale dans un autre contexte d'examen (moins de fatigue, moment de la journée plus adéquat, rapport avec l'examineur), autrement dit, une note égale ou supérieure à 130 ;
- La tranche d'âge de 6 à 11 ans ;
- Etre à l'école ordinaire primaire inclusive.

4.6. LA PRESENTATION DU SITE

Notre recherche s'effectue dans la ville de Yaoundé au Cameroun. Plus précisément au CNRPH et les écoles primaires inclusives publiques et privées.

4.6.1. Le CNRPH

Le Centre National de Réhabilitation des Personnes Handicapées (CNRPH) a été créé en 1972 par un prélat Canadien, le Cardinal Paul Emile Leger ayant une vocation sousrégionale. Il fut inauguré le 15 janvier 1972 par son Excellence Ahmadou Ahidjo, alors Président de la République Fédérale du Cameroun, sous la dénomination sociale de rééducation de Yaoundé. Il s'agissait d'une œuvre sociale privée et qui fut cédée à l'Etat Camerounais en 1978 sous la dénomination de Centre de Réhabilitation des Personnes

Handicapées Cardinal Emile Léger (CNRPH). C'est une institution publique spécialisée, relevant de la compétence du Ministère des Affaires Sociales. Il est situé au quartier EtougEbé, à la périphérie Ouest de la ville de Yaoundé.

Le CNRPH regorge un hôpital et une école inclusive pour l'éducation et la rééducation des enfants handicapés.

La mission première du CNRPH était liée à la rééducation des enfants atteints de poliomyélite. La chute de la prévalence de cette endémie par la vaccination a amené le Centre à accueillir d'autres cibles qui avaient aussi besoin de rééducation fonctionnelle.

C'est dans ce centre que nous avons passé des subtests de WISC IV à nos participants par une psychologue clinicienne.

4.6.2. Les écoles primaires inclusives

4.6.2.1. Les écoles primaires publiques d'application inclusives

Erigées en 2014 en écoles inclusives, le complexe scolaire Nkolndongo est situé dans l'arrondissement de Yaoundé IV, entre la pharmacie et le Commissariat de Police. Il regorge 10 groupes de plus de 3000 élèves, dont 4 sont dits d'application et parmi lesquels 2 inclusifs où nous avons obtenu notre échantillon de deux élèves du CP et du CM₁.

4.6.2.2. L'école privée les Bambis

L'école privée les Bambis est située dans l'arrondissement de Yaoundé III, en face du lycée de Biyem Assi. Elle a été créée en 1984 et s'engage à assurer l'éducation des jeunes camerounais et étrangers avec toutes leurs diversités. Dans cette école, nous avons obtenu une élève de la classe du CE₁.

4.7. LA COLLECTE DES DONNEES

En Sciences Sociales en général et en Sciences de l'Education en particulier, il existe plusieurs types d'instruments de recueil des données parmi lesquels, l'entretien, le questionnaire, les tests d'aptitudes. Dans cette partie, il est question de mettre en œuvre les différentes techniques mises en jeu pour la collecte des données sur le terrain.

Dans le cadre de cette étude, il s'agit du dessin du bonhomme qui, d'après Moore (2000), « seul le dessin permet de contourner les défenses et d'atteindre les couches les plus profondes de la personnalité ».

Les premiers travaux sur les dessins d'enfance datent de la fin du XIXe siècle. Ricci(1887), Kerschensteiner (1905), Rouma (1912), Luquet (1913 ; 1927) ont analysé et interprété des dessins d'enfants européens ; Paget (1932) et Anastasi et Foley (1936) des dessins d'enfants issus de différentes cultures bien que le contexte idéologique ait évolué. Les travaux de ce genre n'ont pas cessé de faire preuve dans le domaine scientifique en général et dans le domaine des sciences de l'éducation en particulier. Certes, aujourd'hui, il ne s'agit plus de discuter de l'égalité des races ou de la théorie darwinienne de l'évolution, ni de confondre progression de l'enfant et évolution des cultures « primitives », comme le proposaient Lamprecht (1906) ou Luquet (1927), mais plus précisément d'étudier, par le truchement du dessin, le développement psychologique de l'enfant.

L'affectivité étant une fonction psychologique, la construction de la personnalité de l'enfant en général et celle de l'enfant surdoué en particulier, dépendra étroitement de l'ensemble des comportements de l'environnement dans lequel il évolue. En fonction de ses composantes biologiques, de ses interactions avec cet environnement, les individus évoluent de manière différente les uns les autres avec des spécificités particulières. Ainsi, Ribot (1839-1916), fondateur de la psychologie comme science autonome ayant pour l'élément central l'axiome, est l'identité de la nature entre normal/pathologique. L'étude du dessin du bonhomme apparaît comme un miroir, un écran au travers duquel l'individu se projette et se pense.

Or, dans les dessins de l'enfant, la personne humaine a toujours occupé une place de choix. Plusieurs auteurs tels que Cox (1993) ; Goodnow (1977) ; Thomas et Silk (1990), etc. observent que ce dessin-là est probablement aujourd'hui, dans nos sociétés, le plus précoce, le

plus fréquent et le plus valorisé par les adultes. C'est aussi le plus étudié par les chercheurs dans la compréhension du développement cognitif, intellectuel, affectif ou social de l'enfant.

Dans le cas d'espèce, nous voulons montrer à travers le dessin du bonhomme, l'influence que les facteurs psychosociaux induisent sur la construction de la personnalité de l'enfant surdoué en situation inclusive.

4.7.1. L'instrument de collecte des données

Selon Aktouf (1992), l'instrument est : « un ensemble de techniques spéciales que le chercheur devra plus souvent élaborer pour répondre aux besoins spécifiques de la recherche en termes d'informations dont le traitement conduira aux objectifs qu'il s'est fixés ».

4.7.1.1. Description de l'instrument de collecte des données

- Définition du dessin

Dans son sens étymologique, le dessin dérive du mot latin « designo », et signifie « dessiner » et « désigner ».

Selon le dictionnaire Larousse (2009), le dessin est la « représentation sur une surface de la forme d'un objet ou d'une figure ». Le dessin est donc une œuvre écrite sur un support représentant quelque chose, ayant une signification.

Selon le dictionnaire psychologique fondamental, le dessin est une « activité graphique exercée par l'enfant entre trois et douze ans ». En psychologie, le dessin représente un instrument important de la connaissance de l'individu.

Parot (2007), quant à lui, définit le dessin comme étant « (...) une activité spontanée chez l'enfant et qui subsiste chez certains adultes. Il mêle l'expression de soi et la copie de la réalité. Chez l'enfant, il n'est pas une image, c'est un mode d'écriture complexe qui a pouvoir de signification ». L'activité graphique du dessin en psychologie concerne principalement l'enfant et très peu l'adulte. Ainsi, il ya plusieurs types de dessins, le dessin de l'arbre, le dessin du bonhomme, le dessin de famille, etc. Dans le cadre de notre étude, nous allons utiliser le dessin du bonhomme.

- Le dessin du bonhomme

Selon Goodenough (1920), on appelle têtards dans les dessins d'enfants des représentations du corps humain qui, en s'en tenir à la matérialité des traits, ne contiennent

qu'une tête et des jambes, en sorte que ce que l'on appelle communément le corps et que, pour éviter toute ambiguïté nous appellerons le tronc, semble n'être pas figuré.

- **Explication du choix du dessin du bonhomme**

La projection de soi-même s'exerce par un graphisme spécifique, celui d'un corps humain. Le test du bonhomme encore appelé le test du dessin de Machover est un test permettant de classer les aptitudes, la maturation intellectuelle et le test de personnalité. Le dessin du bonhomme permet à l'enfant d'exprimer son vécu affectif, de témoigner de l'élaboration du schéma corporel. La conception réaliste du dessin conduit à considérer que la représentation mentale qui sous-tend le dessin du bonhomme est alimentée par des sources référentielles externes, c'est-à-dire les personnes de l'entourage et par des données issues du corps propre.

Le premier test du bonhomme a été réalisé par Goodenough (1920). Il consistait à faire dessiner un bonhomme à l'enfant sur du papier blanc avec un crayon noir. La consigne était : « Dessine-moi un bonhomme, le plus beau que tu peux ». Le but de l'opération était de déterminer l'âge mental de l'enfant ainsi que son Quotient Intellectuel (QI). Selon les éléments qui apparaissaient ou non sur le dessin, l'enfant était alors classé dans l'un des trois groupes suivants : en avance, normal, en retard. Chaque élément retenu comme élément caractéristique (exemple : le nez, la bouche, les yeux...) équivalait à un point. La note finale était égale à la somme des points obtenus. Ce test a été critiqué sur plusieurs points. Tout d'abord, il n'évalue pas simplement le développement intellectuel de l'enfant mais aussi de multiples facteurs liés à sa socialisation, à son affectivité. Il doit donc être aussi considéré comme un test de personnalité. De plus, l'échelle utilisée pour calculer le résultat du test s'appuie essentiellement sur le nombre de détails représentés. Un enfant méticuleux sera donc favorisé. Pour autant, cela ne veut pas forcément dire qu'il est plus intelligent.

Harris (1963) apporte des modifications au test du bonhomme. Il analyse séparément les dessins d'un bonhomme masculin et d'un bonhomme féminin, il multiplie le nombre d'éléments caractéristiques du dessin. Cependant, tout comme dans le test de Goodenough, la forme et l'étude du trait ne rentrent pas du tout en jeu.

Vient alors la révision du test par Royer (1977). Elle réétudie ce test en tenant compte des critiques que l'on en avait faites auparavant. La consigne reste quasiment identique : «

Dessine un bonhomme aussi beau que possible. Si tu veux, tu peux le colorier ». On met à présent à la disposition des enfants un crayon noir mais aussi sept crayons de couleurs. Ce test devient alors à la fois un test d'intelligence mais aussi un test de personnalité.

- Différentes orientations du dessin

Des nombreuses recherches inhérentes au dessin se sont multipliées au XIX^{ème} et dont les principales orientations se répartissent en trois axes :

- La première est descriptive et permettait d'analyser les particularités du dessin de l'enfant et d'opérer des comparaisons avec les graphismes des peuples primitifs et les œuvres artistiques. On note de nombreuses analogies entre les procédures de représentations des enfants de 4-10 ans et celle des primitifs du XII^{ème} siècle.
- La deuxième orientation est psychométrique dans laquelle les recherches de Luquet (1927), ont fait apparaître une évolution concomitante du dessin et de l'âge. Ceci amène à introduire un rapport entre le développement cognitif et le niveau d'un dessin. Ce qui permet de mesurer le développement mental jusqu'à 12ans. (test de la maison, de l'arbre et de la personne).
- La troisième orientation est interprétative et d'inspiration psychanalytique dans laquelle, le dessin est comparable au rêve, lieu privilégié de l'expression de l'inconscient et un moyen d'y accéder. Le dessin est utilisé comme un instrument de diagnostic et de thérapie en association avec l'examen clinique.

C'est dans ce troisième axe que nous nous intéresserons pour montrer qu'à travers le dessin, l'enfant surdoué va se projeter, permettant d'exprimer ses véritables sentiments.

- Le développement du dessin chez l'enfant

L'étude des dessins d'enfants prend véritablement son essor à partir du 20^{ème} siècle. Luquet (1927), est le premier à définir une dénomination de stades dans l'évolution du dessin.

L'ensemble des études qui vont être faites par la suite auront pour cadre l'accession de l'enfant au réalisme. Du gribouillage du tout-petit au dessin du pré-adolescent, c'est toute une évolution qui aboutirait ainsi à une représentation de plus en plus poussée du réel.

Voici un petit tableau très synthétique basé sur les travaux de Luquet (*Le dessin enfantin*, 1927), Widlöcher (*l'interprétation des dessins d'enfants*, 1965) et Royer (*Que nous disent les dessins d'enfants ?* 2005).

Tableau 6: Les Stades et les Caractéristiques du dessin de bonhomme en fonction des âges.

<u>Age</u>	<u>Stade</u>	<u>Caractéristiques</u>
De 1 à 3 ans	Gribouillage	L'enfant laisse une trace ; plaisir moteur ; ces tracés deviennent progressivement intentionnels. Découverte de la représentation ; bonhomme têtard (J. Royer).
Vers 3 ans	Réalisme fortuit (Luquet)	Rapprochement entre le tracé hasardeux et l'apparence d'un objet ; l'acte devient intentionnel et représentatif.
4 - 5 ans	Réalisme manqué (Luquet)	L'acte devient représentatif ; dessin narratif. Pour Widlöcher, l'enfant apprend à lire des images de plus en plus complexes et peut faire des analogies entre dessin et réalité.
	Dessin éparpillé (Royer)	Objets flottants ; maison « à cheminée penchée ».
De 5 à 9 ans	Réalisme intellectuel (Luquet) Réalisme enfantin (Widlöcher)	Reproduction de « ce qu'il sait », non de « ce qu'il voit » ; multiplicité des détails ; diversité de points de vue ; transparence.
6-8 ans	Dessin localisé (Royer)	Graphisme conventionnel ; usage de la règle et de la gomme ; personnages pantins.
9 ans	Réalisme visuel (Luquet)	Tient compte de la perspective
9-11 ans	Dessin temporalisé (Royer)	Essai de représentation de la perspective ; perfectionnement de la représentation du corps, profil, détails de vêtements.
12-13 ans	Stade critique (Royer)	La spontanéité créatrice est remplacée par un usage croissant de stéréotypes ; autocritique ; déception par rapport à l'œuvre.

Toutes ces recherches ont une approche psychologique du problème. Leur but est avant tout de repérer des difficultés ou des pathologies chez certains enfants.

- L'évolution du dessin à travers les stades de développement

L'évolution du dessin de l'enfant est liée à son développement psychomoteur. Elle peut être observée à travers différents stades que nous allons décrire. Précisons tout de même que les tranches d'âges délimitant chaque stade restent un repère assez fictif car elles peuvent varier d'un enfant à l'autre.

Stade 1 : 10 mois à 2 ans

Ce stade correspond aux premiers tracés. Cette période est en général quasiment terminée quand l'enfant entre en maternelle mais il semble intéressant d'en parler pour comprendre la suite logique de l'évolution du dessin.

A cet âge, l'enfant acquiert le sens de l'équilibre, fait ses premiers pas, prononce ses premiers mots. Apparaissent au même moment les premiers tracés : les gribouillis. Les travaux de Luquet (1927) sur ce sujet ont été réutilisés par Osterrieth (1985) pour décrire les types de gribouillages entre un et deux ans. Les deux gribouillis de base sont d'abord les tracés de va et vient, dit aussi de balayage, dus à un mouvement de flexion et d'extension de l'avant bras. Puis apparaît le mouvement circulaire qui nécessite une coordination entre les déplacements du bras et ceux de l'épaule.

Concernant le progrès moteur, on observe un peu plus tard la rotation du poignet et la flexion du pouce qui permettront la réalisation de cycloïdes. Selon Meredieu, Les premiers gribouillis seraient tout d'abord moteur, effectués « pour le plaisir du geste ». En effet, pour l'enfant, prendre le crayon et le laisser vagabonder sur la feuille est une sorte de jeu, une activité plaisante. Puis, il va essayer de s'appliquer tant bien que mal pour diriger son tracé. Apparaît alors le début du contrôle du regard (l'œil) sur le geste (la main). C'est ce que P. Greig appelle le « contrôle simple ». C'est à ce moment que l'enfant arrive à maîtriser le point de départ du tracé, ce qui va lui permettre d'attacher un nouveau trait à un autre qui existe déjà.

Selon les auteurs, le passage du gribouillis informel à l'activité graphique symbolique est expliqué de différentes façons. Osterrieth, n'adhère pas à cette thèse et pense que, très tôt, l'enfant cherche à symboliser, à identifier, à représenter l'objet par des tracés. Elle insiste sur « l'importance et le rôle de la fonction symbolique vers une activité graphique représentative ». Pour elle, dès deux ans, l'enfant se fabrique une vaste étendue de signes et de symboles qui forment son « vocabulaire graphique ». Bernson et Wallon qualifient le stade des gribouillis de stade végétatif moteur. Ils pensent que les tracés seraient seulement dûs à une « simple

excitation motrice ». Royer qualifie plutôt cette période de stade préliminaire du gribouillis moteur.

Luquet parle de réalisme fortuit. Pour lui, les premiers tracés sont effectués sans aucun souci de représentation, juste pour l'activité elle-même. C'est au fur et à mesure et au hasard que l'enfant découvre que ce qu'il fait peut avoir une signification pour lui, comme pour les autres. C'est vers 2-3 ans qu'apparaissent les premiers dessins de visages et de bonhomme.

Stade 2 : Vers trois ans

Après avoir découvert l'importance du langage et des mots, l'enfant découvre alors qu'il peut aussi exprimer des choses par le dessin. A ce moment, le contrôle qu'exerce l'œil sur le mouvement de la main est intégré. C'est ce que Greig appelle le contrôle double : le regard commande la main et les doigts. L'œil suit précisément la main. L'enfant peut donc démarrer mais aussi arrêter son trait exactement où il le souhaite. Il devient alors capable de former un rond. Cette figure nécessite un tracé très minutieux car il faut rattacher rigoureusement le point de départ au point d'arrivée. C'est une forme de référence importante dans les stades du dessin.

A cette période, l'enfant dessine beaucoup pour essayer d'améliorer ses productions.

L'école joue alors un rôle important car elle lui permet d'essayer différentes techniques pour combiner différentes formes, et de dessiner avec différents matériaux, sur différents supports. En effet, comme nous l'avons dit plus haut, en maternelle, le dessin est une activité prédominante. L'évolution des productions des enfants va donc être très rapide.

Ses dessins seront d'abord essentiellement des figures rayonnantes (ronds avec des traits latéraux ressemblant à un soleil) et contenant (figures fermées qui contiennent des éléments), comme les appelle Greig. Ces deux types de figures apparaissent lorsque l'enfant a acquis la capacité de dessiner des formes fermées. Elles s'articulent rapidement ensemble, dans un même dessin. Dans ces types de productions, parfois l'enfant commence à désigner des membres par des traits rayonnants (bras, jambes) ou les yeux par les éléments contenus dans la forme fermée.

Vers 3 ans et demi, on voit apparaître la figure têtard qui va évoluer très rapidement (notamment grâce à l'école). Elle accumule de multiples détails, de nombreuses informations. Se manifestent ainsi les yeux, puis les jambes, les bras, les cheveux, le nez, la bouche, les oreilles, les mains... Le bonhomme têtard reste cependant toujours créé à partir de figures rayonnantes et contenant. C'est le début de la figuration.

L'école permet à ce moment de faire progresser l'apprentissage graphique : on y travaille le double contrôle quand on demande de relier des éléments, la fermeture du rond quand il faut entourer une figurine... Bernson, elle, appelle ce stade « le stade représentatif », c'est à ce moment que surgissent des formes isolées qui nécessitent de lever le crayon pour être tracées. Le trait devient discontinu.

Selon Luquet, la fin de cette période jusqu'à environ quatre ans correspond au réalisme manqué : l'enfant cherche à reproduire des objets avec la représentation qu'il en a.

Il juxtapose des éléments qui ne sont pas forcément coordonnés.

Stade 3 : Vers 4 - 5 ans

C'est l'apparition de la « forme rapportée typique » d'Osterrieth et de Cambier (1987). Pour ces auteurs comme pour Wallon qui reprendront l'idée que la « forme rapportée typique » correspond au moment où l'enfant arrive à individualiser le corps en différentes parties (tête, tronc, membres), cette étape, qui peut apparaître dès trois ans et demi, prouve que la représentation du schéma corporel de l'enfant a progressé. Le visage reste une figure contenante (avec les yeux, la bouche) tandis que le corps est une figure rayonnante (due aux bras, aux jambes). Ces deux parties du corps sont liées entre elles car les deux ovales qui les symbolisent sont collés, mais elles sont bien individualisées. On observe aussi la verticalisation du bonhomme ainsi que l'apparition de nouveaux détails. Parfois, le sexe est représenté. C'est alors une prise de conscience de sa place dans le schéma corporel.

A l'école, les découpages, collages, classements de formes sont autant d'activités qui aident l'enfant dans son développement.

Entre trois et cinq ans, J. Royer parle du stade des dessins éparpillés. Les bonhommes restent très schématiques.

Pour Bernson, c'est le début du stade communicatif. L'enfant souhaite communiquer avec l'extérieur. Il invente des commentaires à ses dessins en écrivant une langue imaginaire sous forme de traits en dents de scie. Il ne maîtrise pas encore bien les tracés contenant des angles aigus. C'est seulement vers cinq ans qu'apparaît le carré.

Luquet parle du réalisme intellectuel. Pour lui, ce stade s'étend jusque vers 10/12 ans. L'enfant dessine alors ce qu'il sait de l'objet et non pas ce qu'il voit. C'est la période où l'on observe le phénomène de rabattement (l'enfant n'a pas encore acquis la perspective, tout est

dessiné autour d'un point ou d'un axe central) et la transparence (par exemple, le bébé dessiné dans le ventre de sa mère ou encore la maison que l'on voit en même temps de l'extérieur et de l'intérieur).

Stade 4 : Vers 6ans

C'est à cet âge, quand il entre à l'école élémentaire, que l'enfant a une véritable décentration sur lui-même (il va vers l'extérieur), il commence à pouvoir faire des opérations réversibles, il comprend qu'il fait partie d'un environnement. C'est à ce moment où la pensée rationnelle domine sur ses impulsions affectives, qu'il commence à faire des dessins de mieux en mieux structurés, en y ajoutant de plus en plus de réalité.

Son entrée au cours préparatoire pousse l'enfant à un certain conformisme dans ses réalisations, conformisme qu'il n'avait pas en maternelle où ses dessins étaient faits de façon plus libre et ne servaient pas au moyen d'expression de ses apprentissages. Comme Lowenfeld l'a décrit, l'enfant réalise que les différents objets ont un emplacement assez précis dans l'espace afin qu'ils soient en interaction les uns avec les autres, et il se considère faisant partie de cet espace. A cet âge, il y a apparition d'un symbole important dans la suite de l'évolution du dessin, c'est, comme Lowenfeld l'a appelé : « La ligne de base ». Cette ligne caractérise l'endroit où sont placés les objets, elle délimite le paysage dans certains cas, et elle traverse toujours la feuille de part et d'autre. C'est avec cette ligne qu'apparaît le phénomène de rabattement, vu tout à l'heure. Les objets dessinés sont placés perpendiculairement à la ligne de base.

Pour Wallon, l'évolution principale de l'enfant est faite dans sa capacité à pouvoir raconter n'importe quelles histoires grâce au dessin, car à partir de cet âge il a les techniques suffisantes pour varier les thèmes. La transparence de certains objets dans le dessin s'observe toujours. L'enfant dessine encore sous la forme rapportée, et commence à utiliser la forme incluse typique, qui est une représentation unitaire des objets, les uns inclus dans les autres et non empilés. Il perd sa vue globale et floue de l'environnement, et perd aussi son égocentrisme, ce qui lui permet d'avoir un regard différent sur ce qu'il fait, de comprendre les différentes façons de le faire, et de prendre en compte les points de vue de ceux qui l'entourent.

Luquet, quant à lui, voit dans l'enfant de cet âge un net progrès dans la convergence de sa motricité. Il fait des gestes plus précis, il augmente le nombre de détails en impliquant une réelle coordination entre eux. Les connaissances qu'il a de son environnement sont de plus en

plus structurées, ce qui lui permet d'avoir une analyse plus poussée des objets et donc de mieux les représenter. Il utilise toujours la schématisation, comme par exemple pour représenter l'herbe, les cheveux...

Donc à six ans, l'enfant acquiert beaucoup de nouvelles notions, même si elles restent pour l'instant assez peu développées.

Stade 5 : Entre 7 et 8 ans

Cet âge permet de faire une relation entre le stade précédent et le suivant. Il n'y a pas beaucoup de nouveautés dans le développement du dessin, mais il y a surtout un approfondissement des acquis des âges antérieurs.

Les opérations réversibles de Piaget sont totalement comprises, l'enfant devient de plus en plus adroit, ses connaissances sont en constante évolution ce qui lui permet de donner encore plus de réalité aux dessins. L'ordre des objets dans les relations spatiales est acquis, que ce soit dans ses compositions artistiques ou dans la vie de tous les jours.

L'enfant se décentre moralement et socialement, ce qui lui permet ainsi d'améliorer son raisonnement. La transparence est toujours appliquée.

Wallon fait entrer cette période dans le stade catégoriel qui va selon lui de six à onze ans. Pour lui, c'est le moment où l'on constate que les intérêts que l'enfant a de lui-même se tournent vers l'extérieur. Il laisse aller son imagination au-delà du réel et du vraisemblable, le dessin sert à exprimer ses fantaisies, ses envies... Il ne dessine plus que sous la forme incluse typique, car il comprend réellement les relations qui existent entre les objets. L'enfant tire partie de tout l'espace qui lui est attribué pour son dessin. Cette période marque un véritable passage du dessin représenté de façon schématique et géométrique, au dessin représenté de façon à se rapprocher du réel et du naturel. Ce moment marque aussi le début d'un désintéressement de l'enfant face au dessin.

Pour Luquet, cette période marque la fin de son stade du réalisme intellectuel.

L'enfant, grâce à son dessin, peut montrer tout ce qu'il sait du réel. Luquet montre aussi que c'est à ce moment qu'apparaît le dessin du bonhomme vu de profil. Cependant dessiner de profil pose souvent quelques petits problèmes de coordination, car nous observons de temps en temps la tête et les pieds de profil, mais avec le tronc de face...

Cette tranche d'âge est réellement un moment où l'enfant développe ce qu'il a appris auparavant, en y ajoutant quelques méthodes.

Stade 6 : Entre 9 et 12 ans

Ce moment de la vie marque la fin de l'enfance et le début de l'adolescence. L'enfant observe et réfléchit sur le monde qui l'entoure. Il a un souci de conformité dans ses actions. Sa maturation perceptive et intellectuelle se développe, sa pensée devient plus abstraite.

Pour Wallon, cet âge marque la fin de la période catégorielle vue précédemment. Le dessin est moins schématique et la représentation est plus familière à la représentation qu'en fait l'adulte. La ligne de base est abandonnée pour laisser place à une utilisation du plan avec l'apparition de la ligne d'horizon, ce qui permet d'obtenir des dessins en trois dimensions. L'enfant tente de montrer l'éloignement grâce à une diminution de taille des objets, avec l'apparition de la notion de recouvrement visuel (un objet devant, ou plus près d'un autre, le cachera).

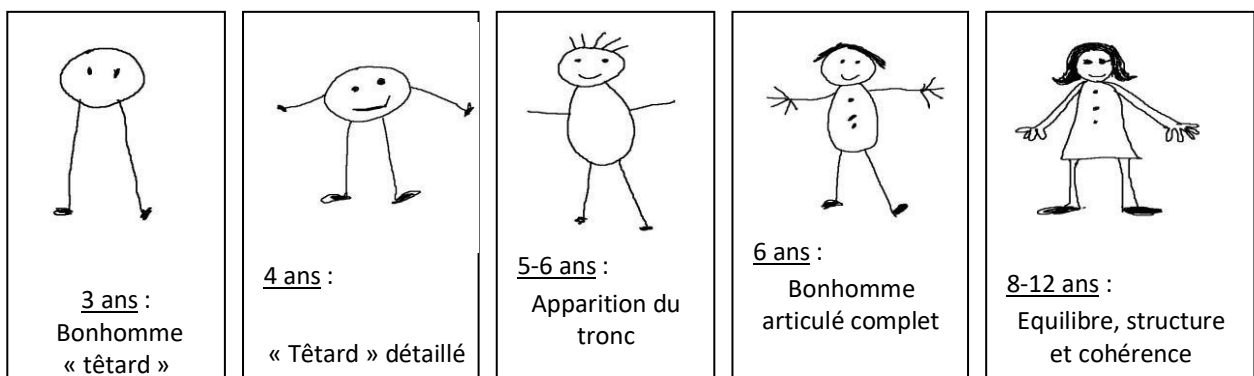
Les dessins sont fait grâce à un style de la forme arrêt-reprise, c'est-à-dire que l'enfant peut arrêter son trait de crayon à un endroit et le reprendre à un autre, ce qu'il ne pensait pas à faire avant. Ceci lui donne de nouvelles libertés, et lui permet surtout de mettre en action la notion de recouvrement que l'on vient de voir. Cependant des insatisfactions se créent chez les enfants à cause d'un manque de technique ou d'un manque d'intérêt porté par les adultes sur leurs compositions. Ceci emmène l'enfant à se désintéresser du dessin car il n'arrive pas à représenter ce qu'il veut, ça n'intéresse pas les autres... C'est le désintéressement de l'enfant face au dessin que nous avons cité dans la partie précédente et qui est maintenant omniprésent.

Selon Luquet (1927), cette tranche d'âge correspond au stade du réalisme visuel. L'enfant montre ce qu'il voit du monde, avec un souci de rendre sa production la plus réelle possible, c'est pourquoi la notion de transparence s'arrête à l'entrée dans ce stade. A ce moment, le dessin perd de sa valeur expressive car l'enfant a recourt au langage qui lui permet de mieux exprimer ses pensées et ses idées. Comme Wallon l'a dit précédemment, ainsi que Piaget maintenant, ce stade décrit bien le désintéressement de l'enfant. Certains enfants voient la difficulté de représenter la réalité dans leur dessin, ou se désintéressent de ce mode d'expression qui ne leur convient pas, ce qui provoque un appauvrissement et une baisse de la production graphique.

D'autres, au contraire continuent et enrichissent ce moyen d'expression en y ajoutant du style, de la caricature, des sentiments, de l'abstraction...

A partir de ce moment, le dessin ralentit dans son évolution, il a moins de valeur qu'avant. Le dessin est surtout un outil d'étude pour cette période de la vie (2 à 12 ans), car c'est à cet âge qu'il nous apporte le plus de renseignements au niveau de l'évolution, de l'expression, des problèmes,..., des enfants.

Ces explications sur le dessin nous a permis de mieux cerner le bien fondé de ce dernier et ses différents stades afin de situer et catégoriser l'enfant dans sa globalité. D'où le test du dessin du bonhomme.



L'évolution du bonhomme selon Jacqueline Royer. (Jacqueline Royer, *La personnalité de l'enfant à travers le dessin du bonhomme*, éd. Editest, Bruxelles, 1977).

4.7.2. La passation du test du dessin aux participants

Nous avons opté pour le mode d'administration direct qui permet aux participants d'extérioriser psychiquement ce qu'ils ressentent. Pour ce faire, nous allons d'abord procéder au subtest du WISC IV et ensuite au test du bonhomme proprement dit.

4.7.2.1. Le subtest du WISC IV

❖ Sur le plan théorique

Selon le DSM IV, le WISC IV est une batterie d'évaluation de l'efficiences intellectuelle pour les enfants âgés entre 6 et 16ans. Le WISC IV est composé de 15 subtests à savoir 10 obligatoires et 5 complémentaires, regroupés en quatre indices.

Sur le plan théorique, le WISC IV s'est enrichi des récentes contributions en sciences neurocognitives. On constate toujours la présence d'un Indice Globale (QI Total). Par contre, la dichotomie Verbal/Performance du WISC III laisse place à une organisation des cognitions en 4 indices. Ces quatre indices sont : l'indice de compréhension verbale(ICV), l'indice de raisonnement perceptif(IRP), l'indice de mémoire de travail(IMT) et l'indice de vitesse de traitement(IVT).

□ **Epreuves relatives à l'indice de compréhension verbale (ICV)**

L'ICV reprend trois épreuves du WISC III et apprécie les cognitions linguistiques, c'est-à-dire la manière dont le langage est compris, hiérarchisé et utilisé par les enfants.

- L'épreuve *similitudes* évalue la capacité de l'enfant à classer les mots et les hiérarchiser à partir de leurs sens. Cette épreuve tente donc d'apprendre ce que l'on appelle le réseau sémantique verbal de l'enfant.
- L'épreuve *vocabulaire* apprécie l'entendue du vocabulaire de l'enfant. Elle évalue la qualité de la définition d'un mot, mais également le nombre de connaissances relatives à ce mot.
- L'épreuve *compréhension* donne une mesure du niveau de connaissance générale acquise sur le monde environnant de l'enfant. Plus précisément, cette épreuve évalue la capacité de l'enfant à donner un sens aux pratiques sociales et adaptatives.

• **Epreuves relatives à l'indice de raisonnement perceptif(IRP)**

De manière générale, l'IRP comprend 3épreuves qui renvoient toutes au concept de l'intelligence fluide, c'est-à-dire au raisonnement logique au sens large du terme, à partir de stimuli visuels. Aucune réponse verbale n'est ici requise.

- L'épreuve Cubes évalue la capacité de l'enfant à organiser ses perceptions visuelles mais également la capacité d'analyser et de synthétiser des stimulations visuelles abstraites.
- L'épreuve Identification des concepts évalue l'aptitude de l'enfant à raisonner de manière catégorielle à l'aide d'images. Cette épreuve évalue également les capacités de l'enfant à inhiber les pièges et les informations non pertinentes afin de se concentrer sur l'essentiel, sur un concept précis.

- L'épreuve Matrices analogiques évalue le raisonnement logique de type : induction et déduction. L'induction est le processus qui nous permet d'extraire une règle générale grâce à une suite d'éléments. La déduction est le processus par lequel nous résolvons une tâche grâce à une règle logique ou à une loi générale déjà acquise.

- **Epreuves relatives à l'indice de mémoire de travail (IMT)**

L'IMT est un nouvel indice permettant la mesure d'un empan de chiffres et une évaluation de la mémoire de travail. La mémoire de travail peut être définie comme la capacité à maintenir des informations alors que l'enfant est déjà engagé dans une tâche cognitive complexe. Ces 2 épreuves se centrent sur le canal auditif. Par rapport aux autres épreuves, ces 2 sont très coûteuses pour le système et sollicitent beaucoup plus les capacités attentives.

- L'épreuve Mémoire des chiffres mesure tout d'abord un empan mnésique, c'est-à-dire, le nombre d'items que l'enfant peut maintenir et restituer dans l'ordre de présentation. Cette épreuve évalue la mémoire immédiate auditive. Dans un second temps, l'enfant doit restituer une liste de chiffres dans l'ordre inverse de présentation. Cette épreuve est davantage reliée à la mémoire de travail.
- L'épreuve Séquence lettres-chiffres est une évaluation de la mémoire de travail. Ici la tâche se complexifie, d'abord parce que les informations à traiter sont de natures différentes : lettres et chiffres. Puis l'enfant doit organiser les informations selon un ordre précis. L'enfant est alors engagé dans une double tâche. Cette épreuve évalue donc sa capacité à contrôler son activité cognitive.

- **Epreuves relatives à l'indice de vitesse de traitement (IVT)**

L'IVT se centre sur la rapidité avec laquelle l'enfant peut résoudre une tâche. Elles renvoient à la vitesse cognitive au sens large. Les 2 épreuves nécessitent un traitement visuel des items et une réponse motrice et graphique.

- L'épreuve Code évalue la rapidité d'exécution d'une tâche de reproduction simple. La tâche consiste à reproduire un code graphique associé à un chiffre. Le modèle est présent et consultable pendant toute la passation. Cette épreuve fait donc appel aux capacités graphiques et motrices. Selon l'enfant, l'épreuve peut aussi faire appel à la mémoire immédiate visuelle car, au mieux les codes sont mémorisés au plus vite la tâche est réalisée.

- L'épreuve Symboles évalue la vitesse de décision dans une tâche de reconnaissance avec distracteurs. Ici l'enfant doit décider si oui ou non, le symbole présenté en début de ligne est présent dans une ligne de plusieurs symboles. Cette épreuve fait appel à la capacité de sélection du bon symbole et inhibition des symboles non pertinents. Ainsi cette épreuve donne une bonne mesure des capacités attentionnelles sur le canal visuel.

4.7.2.2. Sur le plan pratique

Nous avons passé le subtest à dix (10) participants en contextualisant nos indices suivant les épreuves à administrer. A l'issue de ce subtest, nous avons retenu 03 enfants dont les résultats sont consignés dans le tableau suivant.

Tableau 7: Tableau des scores obtenus aux Subtests par les participants.

		Indices				
Participants		ICV	IRP	IMT	IVT	QIT
	Anna	44	32	28	26	132
	Keddy	40	28	30	30	128
	Bryan	42	30	26	28	126

Après cette évaluation des QI, nous sommes passés au test du dessin de bonhomme proprement dit.

4.7.2.3. Le test du dessin proprement dit

- Détermination de l'âge réel

L'âge réel s'obtient en effectuant le calcul suivant : date de passation – date de naissance. D'où les tableaux suivants :

Tableau 8 : Calcul de l'âge réel d'Anna

	Année	Mois	Jours
Date de passation	2017	04 (12+4)	20
Date de naissance	2009	08	16
Âge Réel	0007	8	4

Tableau 9 : Calcul de l'âge réel de Keddy

	Année	Mois	Jours
Date de passation	2017	04	20 (20+30)
Date de naissance	2011	03	25
Âge Réel	06	00	25

Tableau 10 : Calcul de l'âge réel de Bryan

	Année	Mois	Jours
Date de passation	2017	04 (04+12)	20
Date de naissance	2007	10	18
Âge Réel	09	06	02

- Conditions de passation du test

Avant toute activité, nous avons pris la peine d'expliquer aux élèves le but de notre recherche en précisant qu'il s'agit d'un travail scientifique, ne tenant pas compte des compétences individuelles. Nous leur avons présenté le matériel didactique, la consigne d'usage et la tâche à réaliser.

Le matériel : le papier, les crayons (ordinaire, couleurs plastiques), la gomme.

La consigne: Sur cette feuille, tu vas dessiner un joli bonhomme, le plus joli qu'il soit. Prends ton temps et travaille le mieux possible.

Après cette consigne, il a été question de passer à la tâche qui consiste à dessiner un bonhomme suivant la consigne donnée. Il est à noter que ces enfants ont été mis dans une salle appropriée avec le matériel cité ci-dessus pour éviter toute perturbation possible. A la fin de ce travail, les copies sont récupérées et les résultats présentés dans le chapitre suivant.

En définitive, le cadre méthodologique ci-dessus exposé nous a permis de présenter notre population d'étude, la taille de notre échantillon, l'instrument de collecte des données ainsi que les hypothèses de recherche et les objectifs de l'étude. Ceci nous permet de passer au chapitre intitulé la présentation et l'analyse de résultats.

CHAPITRE 5 : PRESENTATION ET ANALYSE DES RESULTATS

Dans ce chapitre, il est question pour nous de présenter de manière descriptive les données recueillies sur le terrain et d'analyser les données de notre étude. Tout d'abord, présentons les participants.

5.1. PRESENTATION DES PARTICIPANTS DE NOTRE ETUDE

Après notre collecte des données, il est souhaitable de présenter nos participants.

5.1.1. Le cas Anna âgée de 7ans 8mois et 4jours à la date de la passation du test de dessin

Après un entretien avec l'un des parents d'Anna, il ressort que cette petite fille est entrée à la maternelle à l'âge de trois (03) ans dans une école privée dans l'arrondissement de Yaoundé III, Anna parlait déjà couramment par rapport aux enfants de son âge. Aux environs de quatre (04) ans, c'est-à-dire à la moyenne section, Anna s'intéressait pour son âge, aux livres non seulement ceux mis à sa disposition mais aussi ceux des enfants plus âgés. C'est ainsi qu'elle s'est plutôt intéressée à la lecture, tout en posant des questions extraordinaires. Dans son établissement, Anna se fait remarquer par son agitation, son intelligence et même sa bravoure. A l'école, elle est qualifiée de personne réservée, curieuse toujours en train d'interroger les autres, mais n'aime pas jouer avec ses pairs, car se croit plus au-dessus des autres, et les appelle enfants. Impatiente dans certaines situations de vie en communauté. Au conseil de classes, vu ses bonnes aptitudes intellectuelles, elle a reçu le qualificatif de génie. A la grande section, Anna lisait déjà couramment. A L'heure actuelle, Anne fait la classe du CE₂.

5.1.2. Cas de Keddy, âgé de 6ans et 25 jours, à la date de la passation

Âge de 6ans, Keddy fréquente l'un des établissements primaires publics de la ville de Yaoundé. Son papa est sans emploi fixe et sa maman est agent d'entretien dans un ministère de la République. Dernier d'une fratrie de cinq (05) enfants tous garçons, Keddy est entré à l'école maternelle à 3ans où il passait ses trois années avec succès. A son entrée au primaire, Keddy manifestait déjà son engouement à dévorer les livres, il était passionné par les histoires des bandes dessinées. Dans son école, Keddy est qualifié de petit Pythagore, de savant, d'intelligent à cause de ses aptitudes manifestées. Depuis son entrée à l'école, il est toujours premier de sa classe malgré son état de santé précaire. A l'école comme en famille, Keddy est sensible à

l'injustice et aux frustrations, il est bien différent de ses frères. Keddy passe pour l'instant a passé en classe de CE₁.

5.1.3. Cas de Bryan, âgé 09ans, 06 mois et 02 jours au jour de la passation du test

L'histoire de Bryan est toute particulière. Bryan est le dernier né d'une fratrie de quatre enfants. Il entre très tôt à l'école maternelle à l'âge de 03 ans. Aussitôt, il attire l'attention de ses enseignantes par sa façon d'être, sa curiosité intellectuelle, son sens critique, son intérêt pour les grandes questions, son hyper agitation. Lors de nos descentes sur le terrain, nous avons constaté que cet enfant était toujours dehors et bien d'autres encore.

C'est un enfant très brillant vu ses résultats scolaires car il est premier de sa classe. Il passe en classe du CM₂.

5.2. PRESENTATION DES RESULTATS AU TEST DU DESSIN DU BONHOMME

Notons déjà que le test du dessin du bonhomme révèle à la fois les aspects cognitifs, intellectuels et affectifs. Dans le cadre de notre étude, nous allons présenter les aspects intellectuels et affectifs mais l'analyse portera uniquement sur les aspects affectifs qui constituent le phénomène à étudier. Les aspects cognitifs n'ont de sens ici que pour éprouver nos résultats au test de QI.

5.2.1. Présentation des résultats pour la détermination de l'âge mental

Les résultats recueillis seront présentés sous forme des tableaux statistiques en fonction des aspects morphologiques et des rapports au corps selon la cotation et les 51 caractéristiques de Goodenough. Voici le dépouillement et les résultats obtenus.

11: Résultats obtenus par Anna au test du dessin de bonhomme pour la détermination de l'âge mental

Items	Catégorie	Points	Items	Catégorie	Points
1	Tête présente	1	27	Mains distinctes des doigts et Bras	1
2	Jambes présentes	1	28	Jointures des bras	1
3	Bras présents	1	29	Jointures des jambes	1
4	Tronc présent	1	30	Proportion de la tête	1
5	Haut du tronc supérieur à la largeur	1	31	Proportion des bras	1
6	Epaules nettement indiquées	1	32	Proportion des jambes	1
7	Bras et jambes attachés plus quelque part au tronc	1	33	Proportion des pieds	1
8	Bras et jambes attachés au bon endroit au tronc	1	34	Double dimensions des bras et des jambes	0
9	Cou présent	1	35	Présence du talon	0
10	Contours cou	1	36	Coordination du contour général	1
11	Yeux Présents	1	37	Coordination des articulations	0
12	Nez présent	1	38	Coordination de la tête	1
13	Bouche présente	1	39	Coordination du tronc	1
14	Nez et bouche représentés en deux dimensions	1	40	Coordination des bras et des jambes	1
15	Narines présentes	0	41	Coordination des parties de la tête	0
16	Cheveux présents	1	42	Présence des oreilles	0
17	Cheveux bien placés	1	43	Proportion des oreilles	0
18	Vêtements présents	1	44	Détail des yeux	1
19	2 Parties de vêtements présentes	1	45	Présence de la pupille	1
20	Dessin complet du vêtement	1	46	Proportion de l'œil	1
21	4 articles vestimentaires bien marqués	0	47	Regard	1
22	Costume complet	0	48	Présence du menton et du front	1
23	Doigts présents	1	49	Relief du menton	1
24	Nombre correct de doigts	1	50	Profil	0
25	Détails corrects des doigts	1	51	Silhouette	0
26	Opposition du pouce	1	Total : 40		

12: Résultats obtenus par Keddy au test du dessin du bonhomme pour la détermination de l'âge mental

	Catégorie	Points		Catégorie	Points
1	Tête présente	1	27	Mains distinctes des doigts et Bras	1
2	Jambes présentes	1	28	Jointures des bras	1
3	Bras présents	1	29	Jointures des jambes	1
4	Tronc présent	1	30	Proportion de la tête	1
5	Haut du tronc supérieur à la largeur	1	31	Proportion des bras	1
6	Epaules nettement indiquées	1	32	Proportion des jambes	1
7	Bras et jambes attachés plus quelque part au tronc	1	33	Proportion des pieds	1
8	Bras et jambes attachés au bon endroit au tronc	1	34	Double dimensions des bras et des jambes	0
9	Cou présent	1	35	Présence du talon	0
10	Contours cou	1	36	Coordination du contour général	1
11	Yeux Présents	1	37	Coordination des articulations	0
12	Nez présent	1	38	Coordination de la tête	1
13	Bouche présente	1	39	Coordination du tronc	0
14	Nez et bouche représentés en deux dimensions	1	40	Coordination des bras et des jambes	1
15	Narines présentes	0	41	Coordination des parties de la tête	0
16	Cheveux présents	1	42	Présence des oreilles	1
17	Cheveux bien placés	1	43	Proportion des oreilles	1
18	Vêtements présents	1	44	Détail des yeux	1
19	2 Parties de vêtements présentes	1	45	Présence de la pupille	1
20	Dessin complet du vêtement	1	46	Proportion de l'œil	1
21	4 articles vestimentaires bien marqués	0	47	Regard	1
22	Costume complet	0	48	Présence du menton et du front	0
23	Doigts présents	1	49	Relief du menton	0
24	Nombre correct de doigts	1	50	Profil	0
25	Détails corrects des doigts	0	51	Silhouette	0
26	Opposition du pouce	1		Total :	35

13 : Résultats obtenus par Bryan au test du dessin du bonhomme pour la détermination de l'âge mental.

	Catégorie	Points		Catégorie	Points
1	Tête présente	1	27	Mains distinctes des doigts et Bras	1
2	Jambes présentes	1	28	Jointures des bras	0
3	Bras présents	1	29	Jointures des jambes	1
4	Tronc présent	1	30	Proportion de la tête	1
5	Haut du tronc supérieur à la largeur	1	31	Proportion des bras	0
6	Epaules nettement indiquées	1	32	Proportion des jambes	1
7	Bras et jambes attachés plus quelque part au tronc	0	33	Proportion des pieds	1
8	Bras et jambes attachés au bon endroit au tronc	1	34	Double dimensions des bras et des jambes	0
9	Cou présent	1	35	Présence du talon	1
10	Contours cou	1	36	Coordination du contour général	0
11	Yeux Présents	1	37	Coordination des articulations	1
12	Nez présent	1	38	Coordination de la tête	1
13	Bouche présente	1	39	Coordination du tronc	1
14	Nez et bouche représentés en deux dimensions	1	40	Coordination des bras et des jambes	1
15	Narines présentes	0	41	Coordination des parties de la tête	1
16	Cheveux présents	1	42	Présence des oreilles	1
17	Cheveux bien placés	1	43	Proportion des oreilles	0
18	Vêtements présents	1	44	Détail des yeux	1
19	2 Parties de vêtements présentes	1	45	Présence de la pupille	1
20	Dessin complet du vêtement	1	46	Proportion de l'œil	1
21	4 articles vestimentaires bien marqués	1	47	Regard	1
22	Costume complet	0	48	Présence du menton et du front	1
23	Doigts présents	1	49	Relief du menton	0
24	Nombre correct de doigts	0	50	Profil	0
25	Détails corrects des doigts	0	51	Silhouette	0
26	Opposition du pouce	0		Total :	37

Le but de l'opération était de déterminer l'âge mental de l'enfant ainsi que son Quotient Intellectuel (QI) selon les éléments qui apparaissaient ou non sur le dessin. Dans le cadre de cette étude, cet aspect ne sera pas analysé ici pour la simple raison que notre objectif général s'oriente vers le développement affectif et émotionnel. Présentons cependant le tableau d'étalonnage pour la détermination du QI.

Tableau 14: Etalonnage de Goodenough (1957) en fonction en années et le nombre de points obtenus.

Âge mental (Année)	3.6	4.6	5.6	6.6	7.6	8.6	9.6	10.6	11.6	12.6	13.6	14.6
Points	2	6	10	14	18	22	26	30	34	38	42	46

Cet étalonnage est institué pour induire l'âge mental de l'enfant et par conséquent son QI. Ceci vient éprouver nos résultats aux subtests du WISC IV.

Dans le cas d'espèce, au regard des scores obtenus par les participants, force est de constater que les scores varient de 40 à 45, par conséquent les âges mentaux correspondants sont représentés dans le tableau suivant :

Tableau 15 : Correspondance entre l'âge réel et l'âge mental des participants

Participants	Scores	Age réel (en année, mois et jours)	Age mental (en année)
Anna	40	7ans 8mois 4jours	13
Bryan	37	9 ans 6 mois 2 jours	12
Keddy	35	6 ans 00 mois 25 jours	12

Les participants présentent les âges mentaux très supérieurs à leurs âges réels, cela laisse supposer une surdouance.

5.2.2. Présentation de la grille d'analyse liés à l'affectivité

Selon Vinay (2011), le dessin constitue pour les enfants un langage et un mode d'expression. Grâce au dessin, les enfants extériorisent leur monde intérieur et s'approprient le monde qui les entoure. Pour Machover (1949), « le dessin est le support de la projection des aspects profonds de la personnalité du dessinateur et que chaque détail est censé porter la marque

de l'état émotionnel du dessinateur ». Le dessin du dessin du bonhomme est à la fois vécu, ressenti, fantasmé instrumentalisé. Il est l'incarnation d'une conscience de soi qui se forme progressivement au cours du développement.

Ainsi, les aspects d'ordre affectif se révèlent sur le dessin soit par la position du dessin sur la feuille, sa taille, les tracés, les couleurs froides, les formes géométriques, l'identification à un sexe ...chaque élément étant porteur de signification, traduisant l'expression du schéma corporel.

L'utilisation du dessin du bonhomme en examen psychologique permet de déceler une pathologie ou non sur le soi de l'enfant, son image corporelle, son identité, sa sensibilité. Ainsi la présence ou l'absence de certaines parties du corps et du visage constituent les éléments précieux de l'analyse.

L'analyse du dessin peut ainsi aider à évaluer le stade de maturation neurologique, l'état émotionnel de l'enfant, la motricité fine, l'image du corps.

D'où le tableau regroupant les indices liés aux aspects affectifs recherchés.

Tableau 16 : Grille de cotation d'analyse des indices liés à l'affectivité et la construction de la personnalité selon Machover (1949).

	Indices	Anna	Keddy	Bryan
Estime de soi	Occupation spatiale Taille Tracés	Centrée Grandes lignes Faible, léger	Centrée Lignes Petites Trait fort	Décentrée, à gauche Petites et hachées Faible, trait léger
L'agressivité	Couleurs Formes géométriques	Noir-rouge bleue Droites	Rouge-noir Courbes	Violet-rouge Circulaires
La souffrance	Schéma corporel Image	Corps unifié Gaie	pas unifié dangereuse	Pas unifié Dangereuse
La détresse	Regard	Violent	Violent-agressif	Violent
La sensation de bien être	Tenue vestimentaire, bien mise	Tenue responsable	Tenue de sport	Tenue quelconque
Appartenance à un sexe	Silhouette	Féminine	Masculine	Masculine

Après les résultats ci-dessus présentés, passons à leur analyse.

5.3. L'ANALYSE DES RESULTATS

Notre instrument de collecte des données nous conduit à la fois à une analyse normative et à une analyse qualitative.

L'analyse normative se réfère à l'étalonnage et à la cotation du dessin du bonhomme. Le but est de se situer par rapport à un groupe ou à un classement.

L'analyse qualitative quant-à elle concerne les aspects globaux du dessin c'est-à-dire, la position du dessin sur la feuille, les tracés, l'environnement, la symétrie, le coloriage, le sexe, la personnalisation etc., en même temps, elle permet de relever certains aspects du comportement de l'enfant lors de l'exécution du dessin (la nervosité ou le calme, les paroles, les mimiques, la position des membres et autres). Selon Royer (1977), cette analyse s'effectue en deux parties. La première comprend quatre échelles : Trois concernent les éléments présents au niveau de la tête, du schéma corporel et des vêtements, la quatrième se base sur les couleurs employées. La deuxième partie de l'étude concerne le plan affectif ainsi que la maturité globale de l'enfant. Royer étudie donc non seulement les items présents mais aussi la taille du dessin, son emplacement sur la feuille, le type de tracé utilisé...

Wallon (1950), s'est aussi intéressé à des phénomènes assez fréquents et repérables comme la taille du dessin (inférieure à 2.5cm). Un micro bonhomme perdu dans la feuille sans détails est un grand signe d'inhibition, un manque de confiance en soi. Machover (1949), parle de dissolution du « MOI » dans le monde extérieur. C'est le cas de Keddy qui présente un petit bonhomme ainsi que les tracés forts, signe d'une impulsivité. A cela s'ajoute le phénomène d'« entourage ». qui est le fait que l'enfant, même avec une consigne précise, ne dessine pas que le bonhomme demandé mais aussi le contexte qui l'entoure. Dans l'analyse de Wallon (ibid), ce phénomène est considéré comme pathologique. Cependant, Royer (2005), n'en tenait pas rigueur et le considérait comme normal. Il arrive assez souvent qu'il soit associé à d'autres types de critères graphiques pathologiques.

Le « bourrage », lui, correspond à « l'impossibilité de trouver une place libre de 7cm / 7cm » (un quart de la hauteur de la page, un tiers de sa largeur). Ce type de productions a été rarement retrouvé. Cependant, comme l'affirme Navarro (2003), il correspond dans tous les cas à un trouble pathologique, c'est-à-dire à une maladie.

Le « remplissage » est le fait que l'enfant crayonne et donc noircisse une partie de son dessin. Ce résultat peut révéler un problème d'ordre personnel ou familial.

Pour ce qui est des « stéréotypies », il s'agit d'un élément présent de très répétitif sur le dessin sans justification. Ces « stéréotypies » sont un renseignement supplémentaire sur une production où l'on observe déjà des procédés graphiques peu courants. La présence d'un casque sur le visage de Keddy montrant la protection.

Les traits dits « compulsifs » sont des traits répétés et non nécessaires au dessin. Les traits dits « impulsifs » sont effectués très rapidement, d'un geste, d'un coup de crayon et qui ne doivent pas être trop pris en compte.

Enfin, on appelle « géométrisme » les traits géométriques. Il peut être interne si les traits géométriques appartiennent au bonhomme. Il peut aussi être externe si ces tracés n'appartiennent pas directement au personnage. C'est le « géométrisme » externe qui exprime une pathologie, même si les traits semblent justifiés, d'après Wallon (ibid). Selon l'âge, le « géométrisme » interne n'a pas forcément de signification.

Dans le cadre de notre étude, les indices montrant une probabilité de pathologie sont d'une part sur le traumatisme crânien, le traumatisme émotionnel et sur les aspects des troubles d'ordre pathologique liés à **l'estime de soi**.

L'analyse des résultats au test du dessin du bonhomme dans le traumatisme crânien entraîne une modification de la perception de soi et de l'environnement. Selon Wallon (1958), certaines affections ont une incidence sur le dessin de l'enfant. Cela se traduit par l'activité graphique délicate, un tracé très rapide et impulsif ainsi que les parties du bonhomme disproportionnées. Machover (1949) parle de déconstruction « l'image de soi ». La représentation de la taille du bonhomme réduite, la position en bas ou au dessus de la feuille, traduisent une sous estime de soi. L'estime de soi pour Royer (2005), est caractérisée par la taille du bonhomme, les tracés et l'occupation spatiale de la feuille et qui est comparable à une pathologie.

5.3.1. La taille du bonhomme

La taille du bonhomme traduirait l'importance que l'enfant s'accorde à lui-même, en fonction des différents regards plus ou moins valorisants que les adultes de tutelle auront auparavant portés sur lui, pendant les premières phases de construction de sa personnalité.

Dans notre cas, au regard des différentes tailles des dessins du bonhomme réalisés par les participants, force est de constater que :

- La taille du bonhomme réalisée par Anne est nettement grande, respectant la proportion, le profil et la silhouette de la représentation de l'être humain. Elle a représenté la taille qu'elle voudrait avoir dans le futur. Dans sa dynamique psychique actuelle, Anna se projette dans l'avenir et souhaiterait être une personnalité imposante.
- La taille du bonhomme réalisé par Keddy et Bryan est limite, c'est-à-dire un bonhomme dont la proportion, le profil et la silhouette sont représentés mais qui témoigneraient un aspect de régression en arrière, à un stade inférieur. Dans leurs dynamiques psychiques, ces participants auraient des réactions régressives, une sorte de dévalorisation de soi ou de sa propre élimination.

5.3.2. L'occupation spatiale ou la position du dessin dans la page

L'occupation de la feuille par l'enfant se fait sentir par l'emplacement du dessin sur l'espace réservé. Certains enfants occupent soit une extrémité de la feuille, soit un angle de la feuille ou alors le centre de la feuille.

C'est le cas d'Anna qui occupe sans hésiter le plein centre de la page contrairement aux autres qui se réfugient dans un coin de la page. L'analyse que nous pouvons apporter ici est que :

- Pour Anna, elle a pleinement confiance en soi. C'est pourquoi elle n'existe pas à occuper le centre de la feuille. Ceci pourrait se traduire par une facilité d'adaptation sociale.
- Pour Keddy et Bryan, la représentation graphique témoignerait une inhibition, un repli sur soi ou un isolement dans un coin de l'environnement vaste. L'enfant se pense et se vit avec un corps morcelé. Ceci s'explique par une projection de l'état émotionnel du participant et par conséquent une difficulté d'adaptation sociale.

5.3.3. Les tracés du dessin

Les tracés sont du domaine de la souillure montrant une image dégradée et salie, souvent liée à la sensation d'un manque de reconnaissance ou d'insatisfaction des parents, des enseignants ou des camarades très exigeants qui affectent la confiance en soi.

5.3.4. Les tracés faibles

Dans le cadre de notre étude, les participants Anna et Bryan présentent les tracés faibles. Ce qui traduirait une timidité, une émotivité ou une indécision.

5.3.5. Les tracés forts

Le participant Keddy présente les tracés forts qui traduiraient des énergies fortes ou des pulsions fortes. Les participants ici ne peuvent se représenter de façon positive et normalement narcissique.

Le dessin du bonhomme dans le traumatisme émotionnel se traduit par l'agressivité. La manifestation du ressenti agressif est souvent liée à une souffrance et à une détresse intérieures qui ne réussissent pas à s'extérioriser par la communication directe. Quelles qu'en soient les raisons profondes, réelles ou fantasmées, l'enfant ne s'autorise généralement pas au passage de l'acte, c'est-à-dire à l'agression directe et refoule ses pulsions. Les couleurs vives (rouge)s, et les formes géométriques utilisées pourraient être à l'origine d'une pathologie relevant des aspects cachés de la personnalité du dessinateur.

5.3.6. La souffrance

La souffrance est caractérisée par le bourrage qui se traduit par la douleur physique, marquée par certains éléments du dessin. Par exemple, l'organe douloureux sera hypertrophié ou matérialisé d'une couleur violette et inhabituelle. Il peut aussi être noirci ou présent plusieurs fois dans le même dessin, comme pour le rendre plus prégnant. Tous les cas de figures sont possibles et l'intuition du regardant jouera un rôle prépondérant.

5.3.7. La blessure narcissique

La blessure narcissique concerne la perception globale de son propre individu. Quand elle est purement psychologique, seule la lecture clinique pourra l'éclaircir. Par contre quand elle est liée à un complexe corporel, souvent renforcé par un environnement négatif ou peu charitable ou bien elle est sublimée et la représentation de la part du corps concernée en est idéalisée artistiquement, ou encore sa taille est agrandie à la mesure de la souffrance ressentie.

Dans le cadre de notre étude, il est à relever que la souffrance d'une part est observée par l'organe atrophié ou représenté de manière disproportionnelle. Comment représenter une bouche alors que l'on ne veut pas dire ou trahir certains secrets ? Comment représenter les oreilles alors que l'on ne veut pas écouter ce qui est désagréable ?

Chez Anna, la bouche est presque inexistante, matérialisée par un petit trait qui symbolise tout simplement une présence de cet organe ou alors, montre qu'elle ne veut pas du tout s'exprimer de peur de dévoiler un secret quelconque. Ce trait signifierait une douleur endurée au plus profond de son être malgré un environnement gai autour d'elle. Nous pouvons également lire cette souffrance d'une part dans son regard représenté par les grands yeux ouverts regardant le monde dans lequel elle se trouve et d'autre part par l'aspect de son abdomen vu au travers de sa tenue vestimentaire qui montre un ventre plat laissant voir les côtes et qui témoignent la maigreur. Cependant, une tenue vestimentaire à l'allure joyeuse serait une marque du narcissisme enfantin.

Chez Keddy et Bryan, nous pouvons dire que les deux présentent les oreilles non proportionnelles à leur dessin. Ce qui se traduirait par l'écoute de tout ce qui se dit, mais ne pouvant pas parler, d'où une bouche en forme de courbe ou grande ouverte avec un regard craintif qui témoignerait la peur de l'environnement où ils se trouvent.

La position du corps des trois dessins montre que les participants sont dans la défensive avec un casque de protection sur la tête de Keddy tandis qu'Anna et Bryan forment un coup de poing de la main droite. Tous ces aspects nous témoignent un environnement insécurisé, négatif et peu charitable. Tout cela renvoie à ce qui est convenu d'appeler les blessures narcissiques.

Dans le cadre de notre étude, le cas du participant Bryan laisse transparaître cet aspect. Son dessin, non seulement est très petit mais encore occupe une position à un angle de la feuille et vers la partie supérieure. Ceci traduit une marque de solitude, un repli sur soi ou alors un isolement.

5.3.8. L'appartenance à un sexe

L'appartenance à un sexe est un signe d'identification qui se manifeste par la présence d'un bonhomme masculin ou féminin selon les dessinateurs.

Dans le cadre de notre étude, tous les participants se sont représentés eux-mêmes avec des silhouettes masculines ou féminines.

L'aspect dessin du bonhomme dans les troubles psychologiques est marqué par :

- **Dans les formes névrotiques**, la présence de trait fin, flou, en pointillé. Le bonhomme est petit, fragile, isolé dans un coin, présence des ratures...

- **Dans les formes psychotiques**, le bonhomme est fantasmé, multiple, déshumanisé. La composition est sans logique, le bonhomme est perdu dans la feuille, comme le cas de Bryan, il veut rester bébé. On note aussi la présence des couleurs et formes bizarres.

En conclusion pour cette partie du travail portant sur la présentation et l'analyse des résultats à travers le dessin du bonhomme, les thèmes relèvés véhiculent des messages significatifs du comportement que nous sommes entrain d'étudier. Cependant l'interprétation de ces résultats nous apportera plus de détails sur l'aspect pathologique ou non avec les théories explicatives dans le chapitre que nous avons intitulé l'interprétation des résultats, discussions et implication théoriques.

CHAPITRE 6 : INTERPRETATION ET DISCUSSION DES RESULTATS

Dans cette partie de notre travail, il est question de l'interprétation des résultats obtenus lors de la collecte des données, de les discuter au travers des théories explicatives qui soutiennent notre étude, et enfin de faire quelques suggestions à tous les partenaires de l'éducation pour une ouverture des nouvelles voies pour l'accompagnement des enfants intellectuellement surdoués.

6.1. L'INTERPRETATION ET DISCUSSION DE L'HYPOTHESE DE RECHERCHE

(HR1)

Afin de montrer l'influence des facteurs psychologiques sur la construction d'un type de personnalité chez l'enfant intellectuellement surdoué, l'analyse théorique axée sur le modèle constructiviste de Piaget (1964), l'école piagétienne nous renseigne que la construction est un fruit de l'interaction réciproque entre l'organisme et son environnement. Bien que n'ayant pas abordé la personnalité sous son angle affectif, Piaget voudrait mettre un accent tout particulier sur les principes de base de l'adaptation et du développement de l'intelligence chez un individu à partir des mécanismes de l'assimilation et d'accommodation. Pour Piaget, l'origine de la pensée humaine ne naît pas de la simple sensation, elle n'est pas non plus un élément inné. Elle se construit progressivement lorsque l'individu, et tout particulièrement l'enfant, entre en contact avec son environnement. Grâce à ces contacts répétés, l'enfant développe des unités élémentaires de l'activité intellectuelle, appelé schèmes.

Ces schèmes se transforment par l'existence de trois mécanismes majeurs à savoir :

- ❖ l'assimilation: à chaque fois que l'enfant va percevoir un objet (physique ou psychique), il va essayer de l'assimiler. L'individu incorpore des éléments extérieurs à sa propre structure ;
- ❖ l'accommodation : l'individu modifie un schème déjà existant dans sa structure en fonction des modifications du monde extérieur,
- ❖ l'adaptation qui correspond à une mise en équilibre progressive entre un mécanisme assimilateur et une accommodation complémentaire. Pour l'auteur, l'assimilation et l'accommodation sont au centre des premières représentations chez l'enfant. Ces mécanismes permettent à l'enfant de se construire des images mentales à travers sa perception du monde environnemental.

Nos attentes ici au travers de notre hypothèse de recherche n°1 étaient que : les facteurs psychologiques aient un impact sur la construction d'un type de personnalité chez l'enfant intellectuellement surdoué. Les résultats issus de nos analyses montrent que l'enfant placé en situation inclusive peut modeler son comportement par les interactions multiples. Ce qui, sur le plan psychologique, rend compte de ce que les échanges avec ses pairs, d'une part et, les échanges entre les enseignants, l'école et l'enfant d'autre part, sont les expériences mal vécues et mal traitées par les enfants surdoués. Les dessins présentés suivis du questionnaire ont pu montrer que 02 des 03 participants éprouvent une désestime de soi se traduisant par la taille et la position du bonhomme sur la feuille tandis que un manifeste son estime de soi, valorise son appartenance à un sexe par sa tenue vestimentaire.

Ces résultats montrent globalement que les facteurs psychologiques tels que des perceptions et des émotions constituent l'ensemble des représentations mentales et des affects qui impactent sur le comportement d'un individu surdoué et sont déterminants pour la construction de sa personnalité.

Revenant sur la théorie du potentiel développemental, Dabrowski (1950), considère les émotions comme des réactions affectives, un processus biologique réactif à l'environnement et dont les effets psychologiques sont observables. Dans ses travaux sur la surdouance, il montre que l'essentiel des émotions repose sur l'hypersensibilité des personnes hyperréactives émotionnellement. Ce type d'hyperréactivité représente la base de la relation à soi à travers l'autoréalisation et l'auto-jugement. Des sentiments d'inefficacité peuvent être ressentis par les personnes hyperréactives émotionnellement, ceci est d'une importance fondamentale, car il implique que la réalité de l'émotion et son émergence pour le sujet se constitue fondamentalement dans l'expérience vécue et dans une situation de soi émergente instantanée.

Du point de vue axé sur la théorie de la dyssynchronie, entre le développement intellectuel précoce et le développement affectif et émotionnel, Terrassier (1994), montre que l'enfant précoce traverse les différents stades de maturation communément décrits mais son évolution affective est davantage caractérisée par la richesse, la sensibilité et la complexité que par la précocité. L'intelligence de l'enfant exerce un " effet loupe " non seulement sur la logique de l'environnement mais également sur sa perception et son interprétation des afférences affectives. L'acuité de son regard sur les autres et sur le monde aiguise une sensibilité qui n'a pas toujours les moyens d'intégrer sans dommage l'information reçue. Si l'effet loupe est positif

lorsqu'il est au service de l'intelligence, il peut, par contre, fragiliser l'enfant précoce du fait que cette sensibilité offre facilement de multiples objets à leur anxiété.

Les résultats issus de l'analyse des données de nos informateurs mettent en évidence le fait que l'enfant surdoué placé en éducation inclusive ne s'épanouit pas. Cette non épanouissement total relève de ce que son intelligence continue à exercer sur lui une influence néfaste et par conséquent une atteinte dans sa construction de sa personnalité. Faut-il encore rappeler ici que son « Moi » est figé dans l'usage affectif de la pensée. C'est tout le sens de Freud (1927) lorsqu'abordant la problématique des troubles psychologiques, il soulignait effectivement dans son étude sur la prédisposition à la névrose obsessionnelle, l'importance de l'évolution précoce du « Moi » par rapport à la libido. A propos des processus de la pensée, il évoquait les liens entre angoisse et usage affectif de la pensée, l'obsessionnalisation de l'appareil à penser, lui-même contaminé par la sexualité n'ayant plus simplement pour fonction d'accueillir des contenants de pensée sexualisés.

Roux-Dufort (1982), abondant dans le sens de Freud (1927), note à ce sujet que certaines pensées Freudiennes à propos de la névrose obsessionnelle peuvent étayer la thèse étiopathogénique développée par Lebovici (1980) sur la pensée des enfants surdoués. La personnalité primaire de l'enfant subissant continuellement les expériences négatives, l'amène à s'insurger contre l'entourage, contre les agit extérieurs et n'étant pas capable de verbaliser cela, l'enfant se crée en lui son monde intérieur et se construit une personnalité secondaire remplie d'affects. Ces affects vont tour à tour entraver la personnalité de l'enfant et entraîner une dévalorisation de l'estime de soi. Ce qui fait dire à Siaud-Facchin (2002), que la construction de l'estime de soi et de l'image de soi chez ce dernier semble être « plus délicate à se structurer à cause de sa curiosité, son mode de pensée et d'appréciation, sa sensibilité et sa fragilité émotionnelle entraînent des difficultés dans cette construction identitaire ».

Sachant qu'en famille comme à l'école, lorsque l'enfant n'est pas identifié comme tel, il devient une source de rejet et d'incompréhensions d'où la difficulté pour lui à se construire une image positive de lui-même. Dans une dimension psychologique, l'enfant surdoué manque alors en soi, et développe une estime de soi fragile rendant compte de son immaturité. Selon Gibello (2003), cette fragilité est « marquée de multiples blessures narcissiques, de sentiments de persécutions souvent justifiés ». Parfois également, on observe chez l'enfant surdoué, une inhibition, un repli sur soi ou un isolement qui met en exergue une défaillance de son

organisation du Moi dans la non satisfaction du besoin d'autoréalisation et cela pourrait l'amener à entrer dans un état dépressif. Les nombreux décalages entre la perception de soi et celle renvoyée par les autres peuvent entraîner la construction d'un faux self tel que stipulé par Winnicott (1970). C'est ce faux « self » qui constitue la construction d'un type de personnalité, différente de celle attendue par sa société.

6.2. INTERPRETATION ET DISCUSSION DE L'HYPOTHESE DE RECHERCHE (HR2)

La construction de la personnalité est une question très complexe qui demande réflexion. En effet des études sur les comportements, les interactions sociales et environnementales sont nombreuses, complexes et souvent contradictoires. En effet, les facteurs de socialisation et d'intégration d'un individu ont lieu dans un groupe. En ce sens que, l'enfant dès son jeune âge apprend par mimétisme les normes et les valeurs de sa famille avec un système de sanctions positives ou négatives pour valoriser ou non son comportement. La première socialisation a donc lieu dans un groupe primaire, la famille où les relations entre les membres sont denses et intimes. L'école quant à elle, représente un lieu de socialisation, censée inculquer d'autres valeurs, d'autres normes non pas en opposition avec celles de la famille, mais complémentaires.

Du point de vue axé sur le socioconstructivisme, la construction de la personnalité se fait au début de la vie par la socialisation dans la famille et dans une moindre mesure à l'école. Si la socialisation de l'enfant dans sa famille n'a pas abouti à son accord avec les normes de la société, son intégration dans les groupes classes sera plus difficile d'où l'implication de la théorie sociocognitive qui met un accent sur la coopération sociale permettant la construction des savoirs, à travers une démarche collective et qui se concentre sur les interactions sociales et culturelles pour façonner l'évolution de l'élève dans une société donnée. Vu l'aspect de cette théorie et les principes clés de l'éducation inclusive, un regard critique se pose sur la compréhension de ce qu'est cette nouvelle approche.

Introduite dans le système éducatif camerounais, l'éducation inclusive au lieu d'être une thérapie, une approche qui favorise l'inclusion des élèves ayant différents types de besoins éducatifs particuliers, une approche qui consiste à promouvoir la participation en garantissant des programmes pédagogiques de qualité, elle se trouve une entrave à l'épanouissement des apprenants qui possèdent un potentiel intellectuel élève. Le rejet de l'enfant intellectuellement surdoué, son incompréhension, le refus de l'interroger et même l'environnement peu stimulant

par ses méthodes d'apprentissage, constituent un frein pour son développement. D'où la problématique de cette étude. Comment comprendre qu'un enfant qui possède déjà des difficultés d'ordre affectif et qu'il cherche à les résoudre, se trouve à nouveau plongé dans une situation déplorable ? Une réponse à ce questionnement est la construction d'un type de personnalité observée chez l'enfant intellectuellement surdoué.

L'approche axée sur le potentiel développemental sous-tend que la construction de la personnalité résulte de l'ensemble des expériences vécues positivement ou négativement. Dabrowski (1972) soutient qu'il est d'abord nécessaire de reconnaître et de questionner son inadaptation, laquelle est la source de la créativité et le fondement de l'unicité. Ainsi, le retour à ses zones de vulnérabilité où la personne éprouve une gêne face à la transparence de sa vie est la prémisse du changement en vue de croître sur le plan personnel, spirituel et moral.

Pour Dabrowski (1972), la désadaptation peut être positive lorsqu'elle permet à l'individu d'être authentique et en harmonie avec lui-même. Elle sous-entend un accord avec l'environnement et une tolérance face à certaines pratiques collectivement instaurées, sans toutefois une approbation des conduites immorales et socialement destructrices susceptibles de freiner l'émancipation. Dans ce cas, l'adaptation serait négative si elle se veut rigide et mécanique dans le but de préserver les exigences primitives communes au détriment des intérêts individuels et de la créativité de chacun. Ainsi, les psychonévroses ne seraient pas considérées comme étant pathologiques, mais constitueraient des symptômes traduisant un conflit entre le monde intérieur psychique et le milieu extérieur.

En effet, les psychonévroses représenteraient en quelque sorte une occasion d'entamer un processus de désintégration positive. C'est en démystifiant graduellement les éléments du quotidien avec lesquels l'individu se sent en discordance qui génèrent chez lui une angoisse ou une insatisfaction chronique que sa connaissance de lui sera plus riche et que l'accès à un niveau de fonctionnement plus complexe sera possible. Ce processus plus ou moins conscient de détachement envers son environnement et d'éloignement face à soi-même implique une mise à distance de certaines attitudes adoptées par habitude et de certains raisonnements cristallisés non mentalisés. Il y a désintégration positive lorsque la personne rompt avec certaines parties d'elle-même avec lesquelles elle ne résonne plus pour permettre ensuite à des qualités d'elle, délaissées jusqu'à ce jour, de s'exprimer. Durant cette phase, les émotions, vues comme des forces positives

directrices dans le développement mental, ont préséance sur les facteurs intellectuels. Ainsi, il va mettre en œuvre le concept d'hyperréactivité émotionnelle, psychomotrice et sensitive.

De plus, la théorie de Dabrowski se situe en réaction à la vision freudienne qui considère que les névroses vécues à l'âge adulte sont la conséquence d'un traumatisme infantile. Cette théorie, compte tenu de la grande importance accordée aux rôles des émotions dans le développement humain, l'individu peut d'une façon ou d'une autre façonner sa personnalité.

L'approche axée sur la dyssynchronie sociale est la capacité d'adaptation sociale dans laquelle l'enfant se retrouve. Devant un enfant surdoué, la réponse des parents, des camarades, de l'école, est rarement tout à fait adaptée. L'enfant est dans une situation de dyssynchronie sociale dont il convient de l'aider à atténuer les effets négatifs.

En ce qui concerne nos résultats, les expériences émotionnelles pourraient affecter l'équilibre du sujet et la personnalité ne devient pathologique que lorsqu'elle se rigidifie, enchaînant des réponses inadaptées. Ainsi, Siaud-Facchin (2002), met en évidence des dispositions affectives, bases communes à tous les enfants atypiques sur lesquelles se construit l'identité. Pour Guillemaut (1979), il existerait des différences inter-individuelles dans la façon de penser en fonction du « *stade d'évolution que l'enfant préfère* ». Chez les enfants surdoués souligne Siaud-Facchin (2002), la construction de l'estime de soi et de l'image de soi semble être plus délicate à se structurer à cause de sa curiosité, son mode de pensée et d'appréciation, sa sensibilité et sa fragilité émotionnelle entraînent des difficultés dans cette construction identitaire.

Par rapport aux résultats obtenus, une idée communément admise par les théoriciens en la matière du dessin du bonhomme considère les aspects formels tels que la taille et les couleurs utilisées révèlent les aspects cachés de la personnalité du dessinateur, notamment son état affectif et émotionnel. Selon Pastoureau (1992-2010), l'interprétation met en avant le bon équilibre affectif par les couleurs chaudes, la tendance à la tristesse est marquée par les couleurs sombres.

Le contrôle de soi est marqué par les couleurs bleue et verte, l'agressivité par l'utilisation abondante du rouge et que la dépression et l'angoisse s'exprimeraient par l'usage du noir. Selon Freeman (1980), l'augmentation ou la réduction de la taille du bonhomme sur la feuille traduirait la valorisation ou la dévalorisation de l'estime de soi et par conséquent l'inclusion ou

l'exclusion de l'individu du groupe. Selon l'interprétation de Machover (1949), le dessin du bonhomme traduit de nombreux éléments concernant la personnalité et le ressenti de l'enfant. En effet, il nous informe sur ses sentiments, ses problèmes affectifs, son équilibre ou déséquilibre mental.

L'interprétation des résultats par le dessin du bonhomme et le questionnaire admis traduit de manière significative la présence des troubles pathologiques chez les 03 participants par la présence des éléments tels que l'habillement induisant la personnalité narcissique, l'utilisation d'un casque de protection induisant la personnalité schizoïde et l'absence des pieds qui induirait la personnalité évitante.

En conclusion les facteurs psychosociaux induisent la construction d'un type de personnalité chez l'enfant intellectuellement surdoué par le manque de l'utilisation des méthodes appropriées par les enseignants en situation inclusive. Ce qui entraîne des souffrances énormes et par conséquent, la construction de la personnalité pathologique.

6.3. CONTRIBUTION EN TANT QUE L'EDUCATEUR SPECIALISE DANS CE TRAVAIL

Afin de répondre aux besoins spécifiques de l'élève intellectuellement surdoué, il serait souhaitable que dans le processus enseignement- apprentissage que l'enseignant adopte un programme personnalisé pour l'accompagnement des élèves intellectuellement précoces afin de réduire le problème d'immaturité affective qui les rend vulnérables et de modifier leur perception du monde environnemental. Pour ce faire, les programmes d'enseignement seront élaborés sous forme de projet éducatif impliquant à la fois l'élève, les parents et les enseignants tout en mettant l'élève au centre des activités. Il s'agit d'un système de travail coopératif dans lequel l'on ne distinguera plus les apprenants normaux et ceux présentant les difficultés dans n'importe quel secteur du développement. Ce projet se fera accompagner par les méthodes actives impliquant les activités de vie courante pour un développement personnel, notamment au plan pédagogique. L'on pourra ainsi :

1. Proposer à l'enfant une pédagogie de défi et commencer avec lui par le côté le plus complexe d'une notion.
2. S'intéresser plus aux aptitudes, aux stratégies mises en place qu'aux performances attendues, ce qui compte, c'est le chemin emprunté, pas l'arrivée.

3. En cas d'exercice échoué par l'enfant, se demander si cela est dû à un manque de stimulation et/ou si la consigne a été détournée « à sa façon » ; se demander si toutes les capacités de l'élève ont été utilisées dans l'activité proposée.
4. Penser à proposer dans un contexte de confiance mutuelle et serein une activité totalement « hors programme » et observer comment il mobilise ses aptitudes et ses connaissances.
5. Proposer un temps de décroisement dans la classe du niveau supérieur. Le mettre à l'aise, le rassurer sur ce projet : ne lui demander que d'ouvrir les yeux et les oreilles et de s'imprégner de ce qu'il voit ou entend, sans notation, sans interrogation orale. Décider rapidement en suite des objectifs annuels.

En équipe, ne pas hésiter à ouvrir et décroiser en ateliers et en niveaux d'aptitudes.

6. Penser à lui demander ce qu'il pense de sa vie scolaire (si les relations qu'il éprouve vis-à-vis de l'enseignant sont bonnes) et mettre en place des contrats d'apprentissage pour lui permettre d'apprendre à son rythme en évitant les répétitions (à partir de la détermination d'un taux raisonnable de réussite).

6.4. RECOMMANDATIONS ET SUGGESTIONS

Après justification de nos hypothèses de recherche, nous retenons que les déterminants psychosociaux font partie intégrante de la construction la personnalité chez l'être humain quelque soit sa catégorisation. Pour éviter les conséquences désastreuses, il est souhaitable pour nous de formuler un certain nombre de recommandations à l'endroit des politiques éducatives ; des enseignants, des parents d'élèves et à l'Etat.

6.4.1. Aux politiques éducatives

Nous suggérons que l'Etat conscient de ce qu'est l'inclusion puisse mettre en place les moyens nécessaires permettant de rendre effectivement l'éducation inclusive. D'une part, nous constatons que les enseignants ne sont ni formés, ni informés sur l'approche inclusive surtout dans la partie francophone.

- Adopter une approche inclusive de l'éducation, suppose de considérer que le problème tient non pas à l'enfant, mais au système éducatif.

- Une école inclusive doit offrir des possibilités et des moyens d'accéder à un large éventail de méthodes de travail et à un apprentissage individualisé afin qu'aucun élève ne soit tenu à l'écart de ses camarades ou exclu des activités scolaires. Cela implique de mettre en place des écoles accueillantes pour tous les enfants et soucieuses de leurs droits.
- Une éducation inclusive de bonne qualité est le meilleur moyen de surmonter de futures difficultés d'apprentissage chez les jeunes et adultes.
- L'emploi des programmes d'éducation et de formation appropriés et construits selon les modalités.
- Former les psychologues scolaires pour dépister les enfants précocement les difficultés à l'entrée de l'école.
- Former les accompagnateurs, des concepteurs de curriculum, des planificateurs de l'éducation pour une action éducative réussie.

6.4.2. Aux enseignants

L'inclusion requiert souvent un changement d'attitudes et des valeurs de la part des individus. Un tel changement prend du temps et impose de réviser des conceptions et des comportements. La prise de conscience devrait permettre de mieux comprendre ce qu'est l'éducation inclusive et de rendre les sociétés plus tolérantes et ouvertes.

- L'enseignant doit adopter une attitude positive à l'égard de l'inclusion, l'attitude négative étant un obstacle.
- Mettre un accent sur la création d'un environnement d'apprentissage optimal de telle sorte que tous les enfants puissent avoir un apprentissage efficace et réaliser une plénitude de leur potentiel.
- Instaurer des méthodes d'enseignement centrées sur l'apprenant et concevoir des matériels pédagogiques appropriés, adaptés pour chaque catégorie d'enfant.

6.4.3. Aux familles

Nous recommandons aux familles de :

- ne pas abandonner leur progéniture, elles doivent travailler en collaboration avec les maîtres et de temps à autre rencontrer un psychologue clinicien ou scolaire pour le suivi de leurs enfants.
- Conduire leurs enfants vivant avec le handicap vers les écoles inclusives pour une socialisation constructive. Pour ceux à besoin éducatif particulier comme les surdoués, de faire très attention à leur précocité car ce sont les êtres délicats, à un fonctionnement spécifique.
- Faire très attention aux sauts des classes surtout dans un contexte tel que le nôtre.

6.4.4. A l'Etat.

- Par le Minas, ministère en charge de la personne à besoins particuliers, de mettre l'accent sur la création des associations pour les différents types de handicap, et pour les enfants intellectuellement surdoués ;
- la formation à l'inclusion pour tous les enseignants et notamment pour les enseignants spécialisés dès l'école de formation.

CONCLUSION GENERALE

Les déterminants psychosociaux peuvent dans une certaine mesure favoriser ou entraver le développement de la personnalité d'un individu, plus particulièrement celui d'un enfant intellectuellement surdoué qui vit la dyssynchronie entre son développement intellectuel et celui affectif. Lorsque les conditions nécessaires à l'autonomie ne sont pas favorables, l'enfant surdoué continue à souffrir intensément au plus profond de lui et peut sombrer dans une pathologie et construire un type de personnalité.

En effet, la douance représente un construit multidimensionnel dont les critères de diagnostic ne sont pas reconnus unanimement par la communauté scientifique. Outre les tests de quotient intellectuel, d'autres composantes telles que les dimensions les perceptions, les émotions et la motivation sont à prendre en considération pour repérer plus efficacement les personnes douées intellectuellement.

La présente recherche visait à montrer l'influence des facteurs psychosociaux sur la construction de la personnalité pathologique chez les enfants surdoués afin d'enrichir la compréhension de la douance sur le plan affectif. Une revue de la littérature a été réalisée pour mieux cerner la dyssynchronie entre le développement intellectuel et le développement affectif. Etant une étude qualitative, de type recherche-action, le test du dessin du bonhomme a été utilisé à cet effet pour ressortir les caractéristiques recherchées tout en prenant en considérant les limites de leur méthodologie. L'analyse fait ressortir la faiblesse de l'estime de soi, de la force de l'aspect agressif et de la souffrance, spécifiquement de type affectif chez les enfants surdoués et avons conclu que l'hypothèse selon laquelle, les facteurs psychosociaux déterminent la construction de la personnalité pathologique en situation inclusive se confirme en conformité avec les théories explicatives.

Quelles recommandations et suggestions ont été faites à l'endroit de l'Etat garant des institutions, à l'égard des politiques éducatives, des enseignants et des familles pour une meilleure prise en charge, un meilleur accompagnement et pour une meilleure autonomisation de la personne à besoin éducatif spécifique.

Au terme de cette recherche, force est de constater que la construction de la personnalité est la résultante de la conjonction entre les processus individuels (la perception, les émotions, la motivation) et les facteurs sociaux (l'école inclusive) qui interagissent entre eux pour un développement harmonieux.

REFERENCE ET BIBLIOGRAPHIE

- Adda, A. (1999). *Le livre de l'enfant doué*. Paris : Solar.
- Baldy, R. (2011). *Le dessin de l'enfant et son usage dans la pratique psychologique*, Paris : Presse Universitaire de France.
- Baudier, A., (1973). *Développement affectif et social du jeune enfant*. Paris : édition Amazon.
- Bergeret, J. (1972). *Psychologique pathologique, théorie et clinique*. Paris : Masson, 8^{ème} édition (2000).
- Bergès-Bounes, M. (coordonné par), (2003). La culture des surdoués ?, *Journal français de psychiatrie*, 18, Ramonville Saint-Agne : Érès.
- Bidaud, E. (2003). Ennui et créativité. *Le journal des psychologues*, n° 219, 41-45.
- Bruner, J.S. (1996). *Le développement de l'enfant : Savoir faire, savoir dire*. Paris: Presse Universitaire de France
- Coleman, L. J., et Cross, T. L. (2000). Social-emotional development and the personal experience of giftedness. In K. A. Heller, F. J. Monks, R. J. Sternberg, et R. F. Subotnik (Eds.). *International handbook of giftedness and talent* (2nd ed., pp. 203-212). New York: Pergamon.
- Coslin, P.G. (2002). *Psychologie de l'adolescent*. Paris : Armand Colin.
- Delaubier, J.-P. (2002). La scolarisation des élèves "intellectuellement précoces". Rapport au Ministre de l'Education Nationale. Paris, Ministère de l'Education Nationale, Janvier 2002.
- Delay, J. (1985). *Psychologie et éducation*. Paris: Nathan
- Delay, J. et Pichot, P. (1962). *Psychologie*. Paris : Masson
- Denis M. (1989), *Image et cognition*. Paris : Presse Universitaire de France.
- Desmarais, N. (2003). La prise en compte de la précocité intellectuelle à l'école primaire. IUFM de Bourgogne Concours de recrutement des professeurs des écoles.
- Dickes, P. ; Tournois, A.F. ; Kop, J.L. (1994). *La psychométrie*. Paris : Presse Universitaire de France.

- Duché, D.J. (1988). *Les enfants surdoués*. In *Encyclopédie Universalis*. Paris: Flammarion 6^{ème} édition
- Dufour V. (2006), «L'enfant intellectuellement « surdoué » : une faille dans la construction générationnelle ?», in *Filigrane, Volume 15*, numéro 2, p. 68-80
- Dufour, V. (2004). La fonction paternelle et l'enfant surdoué, un éclairage sur la psychopathologie moderne. *Le journal de Psychologie* n° 219, 36-40.
- Durkheim E. (1895), *Les Règles de la méthode sociologique*, Paris : Flammarion [1988].
- Fartoukh, M. (2013). *Effet des émotions sur les processus rédactionnels et orthographiques chez les enfants de fin d'école élémentaire*, Thèse de Doctorat université Nice Sophia Antipolis.
- Ferenczi S. (1927-1933), *Psychanalyse IV, Œuvres complètes, 1927-1933*, Paris : Payot, Collection « Science de l'homme », [2001].
- Fotso, F. (2009). *Réussir sa classe en Afrique*. Paris : Harmattan.
- Freud, A. (1949). *Le moi et les mécanismes de défense*. Paris : Presse Universitaire de France.
- Freud, S. (1923). *Trois essais sur la théorie sexuelle*. Paris : Gallimard.
- Freud, S. (1969) *Psychopathologie de la vie quotidienne*. Paris : Payot [1969].
- Freud, S. (1973). *Névrose, psychose et perversion*. Paris : Presse Universitaire de France.
- Galimard, P. (1962), *L'enfant de 6 à 11 ans, vie affective, problèmes familiaux*. Toulouse: Privat.
- Gallagher, J.J. (2003). Issues and challenges in the education of gifted students. In N. Colangelo et G.A. Davis (Eds.), *Handbook of Gifted Education* (3rd ed.) (pp. 11-23). Boston : Allyn et Bacon.
- Gardner, H. (1991) ; *L'intelligence et l'école*. Paris, Retz.
- Gardner, H. (1996) *Les intelligences multiples*. Paris : Editions Retz, Psychologie.
- Gaté, B.J.P. (2000). *De l'Éducation Intellectuelle, Héritage et actualité d'un concept*. Paris : Harmattan, édition MGEN.
- Gauthier Y. (1986), *Dialectique et Société, vol. 1: Introduction à une théorie générale du Symbolique Michel Freitag*, Montréal: Editions Saint-Martin.

- Gauthier, Y., (1990), 'Logical and Philosophical Foundations for Arithmetical Logic', in A. D. Irvine (ed.), *Physicalism in Mathematics*, University of Western Ontario Series in Philosophy of Science, Kluwer, Dordrecht, pp. 331–342.
- Gerin, P. ; Dazord, A. ; Sali, A. (1991). *Psychothérapies et changements*. Paris : Presse Universitaire de France.
- Gibello, B. (2003). Problèmes soulevés par le surdon intellectuel de l'enfant. *Le journal des professionnels de l'enfance*, n° 25, 37-40.
- Giordan, A et Jérôme SALTET(2011). *Apprendre à apprendre*, Paris : Librio Mémo, édition augmentée
- Goïame, E. (2002). *Votre enfant est-il intellectuellement doué, Traité sur la précocité intellectuelle*. Paris : Harmattan.
- Golse, B. (1985). *Le développement affectif et intellectuel de l'enfant*. Paris : Masson.
- Grand Dictionnaire de Psychologie* (2000), Paris : Éditions Larousse.
- Huteau, M., (1982). Cognition et personnalité. *Cahiers de psychologie cognitive*. La dépendance-indépendance à l'égard du champ. Paris, Université René Descartes. Thèse de Doctorat d'état.
- Kiss, A. (2000). *Les émotions*. Paris : Harmattan
- Korsakova, N.et Mikadzé, I. (2003). *Les enfants en situation d'échec scolaire dans les classes élémentaires*. Paris : Harmattan.
- Larousse (2008), *Grand Dictionnaire de la Psychologie*, Paris : Larousse.
- Lautrey, J. (2004). 6^{ème} journée de l'examen psychologique de l'enfant et de l'adolescent. « *Ces enfants qu'on dit surdoués* ».
- Lautrey, J., (1973). Environnement familial et développement intellectuel. *L'orientation scolaire et professionnelle*, n°2.
- Lebovici, S. (1970). La connaissance de l'enfant par la psychanalyse. Paris : Presse Universitaire de France.
- Locke, J. (1690). *Essai sur l'entendement humain*. Amsterdam: Pierre Mortier [1735] (3^{ème} édition)

- Luquet, (1927).*Le dessin enfantin*. Paris : Alcan.
- Malrieu, Ph. (1952) *Les émotions de la personnalité de l'enfant*. Paris, J. Vrin, 340 (coll. Etudes de psychologie et de philosophie, dir. par Guillaume et I. Meyerson. XII).
- Marcilhacy,C. (2011). *Le dessin et l'écriture dans l'acte clinique. De la trace au code*. Paris : Masson.
- Massé, L., et Gagné, F. (2001). Adaptation socio-affective des élèves doués et relations avec les pairs. *Revue Canadienne de Psychoéducation*, 30(1), 15-37.
- Ménéchal, J. (1998).*Introduction à la psychopathologie*. France par I.M.E.
- Meunier, Y etChétoui, D., (2004).*Les Educateurs de Jeunes Enfants*. Paris : Harmattan.
- Milgram, N. (1996) Nouvelles Formes de la Parentalité. Analyse freudienne. *Presse n° 13*, Nouvelle série.
- Moon, S.M. (2004). *Social and emotional issues, underachievement and counseling*. ThousandOaks, CA, U.S : CorwinPress.
- Mouchiroud, C. (2004). Haut potentiel intellectuel et développement social. In J. Lautrey (Ed.), *L'état de la recherche sur les enfants dits "surdoués"* (pp. 76-86). Document rédigé par l'équipe "Cognition et Différenciation". Paris, Université René Descartes (Paris V).
- Mounoud, P., (1979) Développement cognitif, construction des structures nouvelles ou construction d'organisations internes. *Bulletin de psychologie*, n° 343.
- Mucchielli, R. (1963). *La personnalité de l'enfant*. Son édification de la naissance à la fin de l'adolescence. Paris : Éditions E.S.F. - Entreprise moderne d'édition : Librairies techniques,[1988].14^{ème} Edition.
- Murray, R. ; Michel, C. (1996). *Théories du développement de l'enfant*. Paris : PUF.
- Mvessomba, A. E. (2013). *Guide de méthodologie pour une initiation à la méthode expérimentale en psychologie et à la diffusion de la recherche en Sciences Sociales*. Yaoundé : Imprimerie Groupe Inter Press.
- Osterrieth, P. (1972).*Introduction à la Psychologie de l'Enfant*. Paris : Presse Universitaire de France.

- Pellois, C. (2002). *Apprentissages et développement de la personne dans l'enseignement et la formation*. UE.
- Pelpel, P. (1993) *Se Former pour Enseigner*. Paris : Dunod.
- Piaget, J. (1964) *Six études de psychologie*. Paris : Gallimard.
- Piaget, J. (1993). *Psychologie et Pédagogie*. Paris : Presse Universitaire de France.
- Robin, M. et Fontaine, A.M. (2013). *La parentalité tout au long de la vie*. Paris : Harmattan.
- Siaud-Facchin J. (2008). *L'enfant surdoué, l'aider à grandir, l'aider à réussir*, Paris : Odile Jacob.
- Siaud-Facchin J. (2008). *Trop intelligent pour être heureux ? L'adulte surdoué*, Paris : Odile Jacob.
- Siaud-Facchin J. (2010). Quand l'intelligence élevée fragilise la construction de l'identité : comment grandit-on quand on est surdoué ? *Développements*, 3 (n° 6), pp. 35 - 42
- Sielinou, P.M., (2015) Elèves et écoles inadaptés, quel processus d'accompagnement, Inédit.
- Sillamy, N. (1980). *Dictionnaire de psychologie*. Paris : Larousse
- Terrassier Jean-Charles (1999). *Les enfants surdoués ou la précocité embarrassante*, Paris : Edition ESF.
- Terrassier, J.C. (1994). *Les enfants surdoués, ou précocité embarrassante*. Paris : ESF
- Tremblay Ph. (2012), *Inclusion scolaire dispositifs et pratiques pédagogiques*, Montréal : De Boeck.
- TsalaTsala, J.Ph.(1992). *Psychologie du Développement (I), Psychologie de l'enfant, Tome IV. Cours de Psychologie*. Inédit.
- TsalaTsala, J.Ph. (2006). *La psychologie telle quelle*. Collection « Apprendre ». Presses de l'UCAC.
- Vauthier, J. (2003). Les enfants précoces : une perception différente suivant les siècles. *Le journal des professionnels de l'enfance*, n°25.
- Wallon, H. (1941). *Les origines du caractère chez l'enfant*. Paris : Presse Universitaire de France.

Wallon, H. (1991). *L'évolution psychologique de l'enfant*. Paris : Presse Universitaire de France

Wallon, P. (2012). *Le dessin de l'enfant*. Paris : Presse Universitaire de France.

Widlöcher, D. (1993). *Les applications pratiques, dessin et pédagogie*. Liège : Presse Universitaire de France, Margana.

Winnicott, D. (1993). *L'homme psychopathologique et la Psychologie Clinique*. Paris : Presse Universitaire de France.

Winner, E. (1996). *Surdoués, Mythes et réalités*. Paris : Aubier.

Winnicott, D. (1970). *Processus de maturation de l'enfant*. Paris, Payot.

Zazzo, R. (1970). *Traité de psychologie de l'enfant*. Paris : Presse Universitaire de France.

Revues :

- ANAE, Approche Neuropsychologique des Apprentissages chez l'Enfant : Numéros 67, 73, 82, 92 et 119 octobre 2012. - Bulletin de psychologie: septembre/octobre 2006 - n° 485.
- Journal de pédiatrie et de puériculture, n°4 1999 «*Le développement psychologique des enfants intellectuellement précoces* » Jean Charles terrassier(Elsevier).
- Neuropsychiatrie de l'Enfance et de l'Adolescence, Volume 52, Issue 3, Pages 129-141
- *Les caractéristiques développementales d'un échantillon d'enfants tout venant «à hautes potentialités» (surdoués) : suivi prophylactique*, Laurence Vaivre-Douret(Elsevier).
- Psychologie française: septembre 2004 - volume 49 - n° 3 (Elsevier).

Sites Internet :

- <http://www.Cm1cm2.ceyrest.free.fr/psycho.html>
- <http://www.e-monsite.com/isabellesamyn/rubrique-1001641.html>
- <http://www.petitmonde.com/iDoc/Article.asp?id=5427>
- <http://www.anpeip.org>
- <http://www.afep.asso.fr>
- <http://www.talentedifferent.com>
- <http://www.asep-suisse.org>
- <http://www.accelerationinsitute.org> (consulter le rapport Templeton sur l'accélération.)

- <http://www.ac-lyon.fr> (site ASH de l'Ain in ressources pédagogiques)
- <http://www.ac-montpellier.fr> (in pédagogie)
- <http://www.education.gouv.fr/cid28645/la-scolarisation-des-eleves-intellectuellementpreoces.html>
- <https://eduscol.education.fr/cid59724/eleves-intellectuellement-preoces.html>
- http://www.ia77.accreteil.fr/index.php?option=com_content&view=article&id=1014%3Aash-espace-eiphpietcatid=53&Itemid=538
- <http://www.mapie.ac-creteil.fr/spip.php?article35>
- http://www.ac-versailles.fr/public/jcms/p2_168205/eleves-intellectuellementpreoces-eip
- <http://www.ia69.ac-lyon.fr/l-enfant-intellectuellement-precoce-a-lecole,274885,fr.html>
- http://pedagogie1.ac-reunion.fr/circons/stdenis1/ASH_REUNION/EIP1.html
- <http://college-montgaillard.ac-reunion.fr/spip/spip.php?rubrique134>
- http://www.ac-versailles.fr/public/jcms/p1_182362/conference-enfants-a-hautpotentiel
- Suisse
- <http://edu.ge.ch/beph/spip.php?rubrique134>
- Belgique
- <http://www.enseignement.be/index.php?page=25001&etnavi=308>

ANNEXES

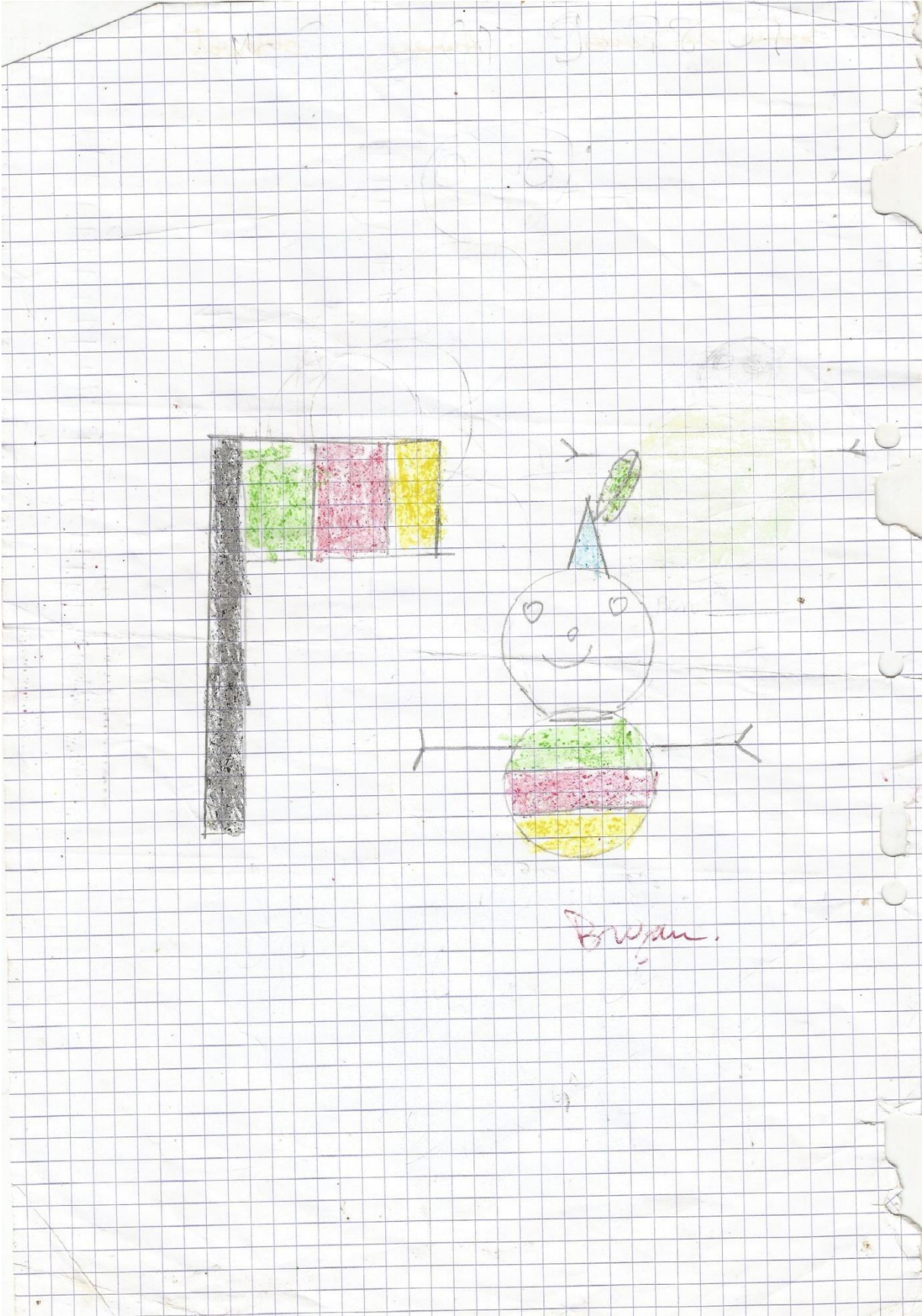
Annexe 1 : Dessin des enfants

Name: OBAMA

class



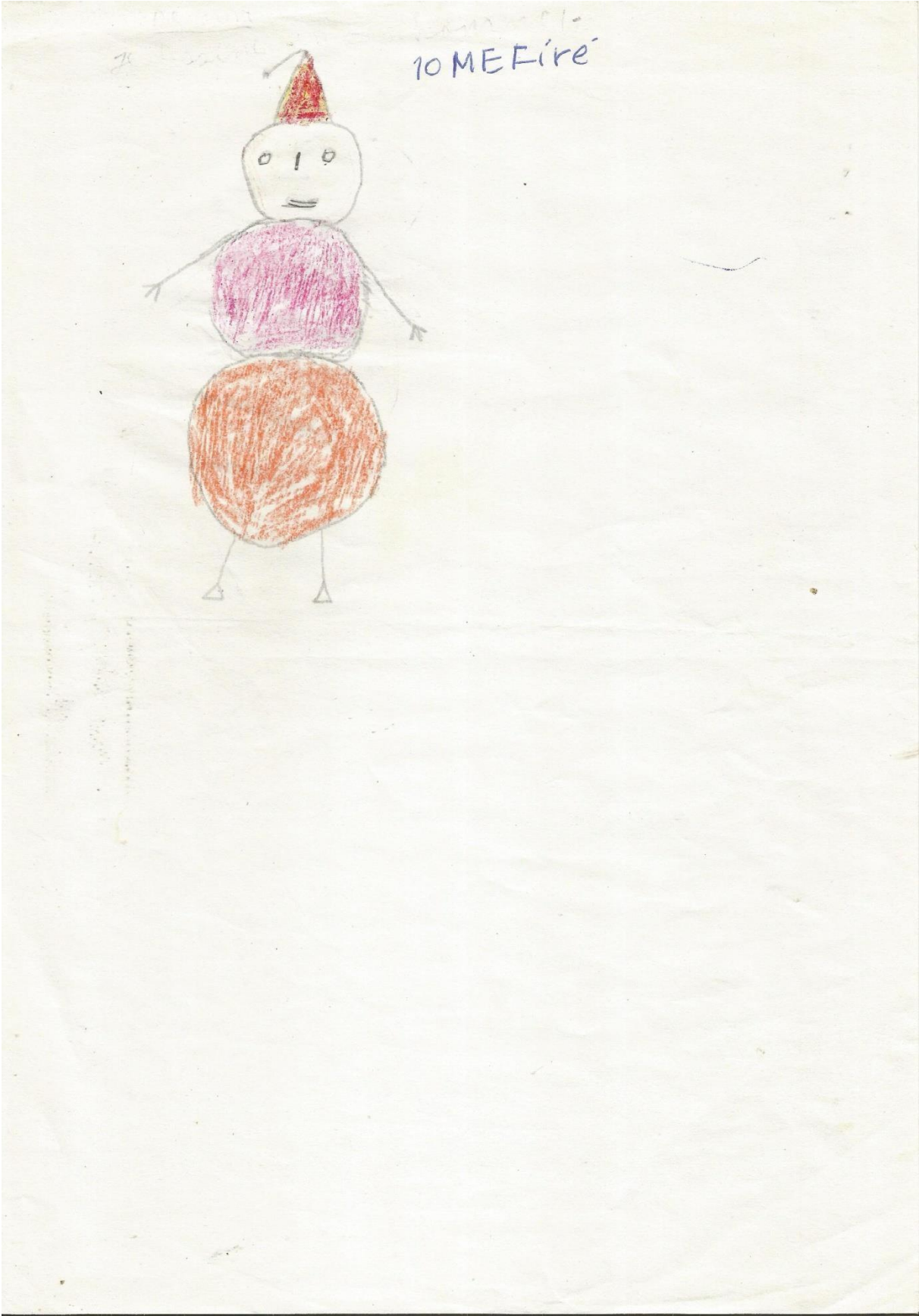




dessin



un bonhomme



Annexe 2 : Questionnaire aux participants

Questionnaire aux participants

Ce questionnaire est posé en complément au dessin du bonhomme permettant aux participants d'apporter leur ressenti au moment même de la passation du test.

- 1- Lors de la réalisation de ce dessin du bonhomme, quelle idée s'est passée dans ton esprit ?
- 2- Par rapport à la taille de ton bonhomme, explique-moi en quelques mots pourquoi as-tu préféré dessiner un tout petit ou un grand bonhomme ?
- 3- Sil fallait que tu te représente sur ce dessin, que feras-tu ?
- 4- Sur ta feuille de dessin ? pourquoi as-tu préféré d'occuper cette position sur la feuille ?
- 5- S'il t'arrive de corriger ce dessin en référence à ton corps, que vas-tu faire ?
- 6- Quel est le sentiment que tu as éprouvé en réalisant ce dessin ?
- 7- Pourquoi préfères – tu telle couleur au lieu de telle couleur ?
- 8- La présence ou l'absence de tel ou tel organe renvoie à quoi ? Et pourquoi ?
- 9- Pourquoi lors de l'exécution du dessin, tu as peu ou trop appuyer sur le crayon ?
- 10- Que représente cet homme ?

TABLE DES MATIERES

DÉDICACE	I
REMERCIEMENTS	II
SOMMAIRE	III
LISTE DES ACRONYMES, SIGLES ET ABREVIATIONS	V
LISTE DES TABLEAUX	VI
RÉSUMÉ	VII
ABSTRACT	VIII
INTRODUCTION GÉNÉRALE	1
PREMIÈRE PARTIE : CADRE THÉORIQUE ET CONCEPTUEL	3
CHAPITRE 1 : PROBLÉMATIQUE DE L'ÉTUDE	4
<i>1.1. CONTEXTE ET JUSTIFICATION</i>	<i>4</i>
<i>1.2. CONSTAT ET PROBLÈME D'ÉTUDE</i>	<i>7</i>
1.2.1. Éléments du constat	7
1.2.2. Constat théorique	9
1.2.3. Problème de l'étude	13
1.2.4. Problématique spécifique de l'étude	14
<i>1.3. ÉNONCÉ DE LA QUESTION D'ÉTUDE</i>	<i>15</i>
1.3.1. Question principale	15
1.3.2. Questions spécifiques	16
<i>1.4. OBJECTIFS DE L'ÉTUDE</i>	<i>17</i>
1.4.1. Objectif général	17
1.4.2. Objectifs spécifiques	18
<i>1.5. INTERÊTS ET PERTINENCE DE L'ÉTUDE</i>	<i>18</i>
1.5.1. Intérêt scientifique	18

1.5.2. Intérêt social	19
1.5.3. Intérêt pratique ou thérapeutique	20
<i>1.6. HYPOTHÈSES DE LA RECHERCHE</i>	<i>21</i>
1.6.1. Hypothèse générale	22
1.6.2. Hypothèses spécifiques	22
<i>1.7. DÉLIMITATION DE L'ÉTUDE</i>	<i>23</i>
1.7.1. Sur le plan thématique	23
1.7.2. Sur le plan spatial	24
1.7.3. Sur le plan matériel	24
<i>1.8. CLARIFICATION DES CONCEPTS DE L'ÉTUDE</i>	<i>25</i>
1.8.1. Les déterminants psychosociaux	25
1.8.1.1. Les déterminants psychologiques	25
1.8.1.2. Les déterminants sociaux	26
1.8.2. Les enfants anormaux	27
1.8.2.1. Enfance et enfant	27
1.8.2.2. L'enfance et catégorisation d'enfants	28
1.8.2.3. La catégorisation des enfants	29
1.8.3. Définition de l'intelligence	32
1.8.4. Le surdoué	32
1.8.4.1. La terminologie	32
1.8.4.2. Définition	33

1.8.5. La personnalité	34
1.8.6. La construction de la personnalité pathologique	35
1.8.7. Education et éducation inclusive	36
1.8.7.1. Education	36
1.8.7.2. Inclusion	38
CHAPITRE 2 : LES DÉTERMINANTS PSYCHOSOCIAUX ET LA QUESTION DE LA SURDOUANCE DANS LA LITTÉRATURE SCIENTIFIQUE	41
2.1. <i>LES DETERMINANTS PSYCHOSOCIAUX</i>	41
2.1.1. Les déterminants psychologiques	41
2.1.1.1. Le facteur de perception	41
2.1.1.2. Les émotions	45
2.1.1.3. Le facteur de motivation	50
2.1.2. Les déterminants sociaux	52
2.1.2.1. La famille	52
2.1.2.2. L'école	55
2.1.2.3. Les jeux et activités ludiques	60
2.2. <i>LA SURDOUANCE</i>	63
2.2.1. Histoire des enfants intellectuellement doués	63
2.2.2. Les caractéristiques de la douance	64
2.2.3. Les critères d'identification de la douance	65
2.2.3.1. Traits de caractère	66

2.2.3.2. Capacités intellectuelles	66
2.2.3.3. Centre d'intérêt particulier	66
2.2.4. La créativité et l'humour chez le doué	66
2.2.5. Classification des surdoués en fonction des Q.I	66
2.2.6. Les concepts de normalité, anormalité et pathologie	67
2.2.6.1. Du point de vue statistique	67
2.2.6.2. Du point de vue socioculturel.....	67
2.2.6.3. Du point de vue biologique	68
2.3. <i>LA CONSTRUCTION DE LA PERSONNALITE</i>	68
2.3.1. L'affectivité	68
2.3.2. Les stades prégénitaux du développement libidinal	69
2.3.2.1. Le stade oral : 0-2 ans	69
2.3.2.2. Le stade anal : 2-4ans	69
2.3.2.3. Le stade phallique 4-6,7 ans	70
2.3.2.4. De la période de latence à la puberté	71
2.3.2.5. Remaniements pubertaires	73
2.3.3. Les processus de maturation selon Winnicott	74
2.3.3.1. Le Self et le « faux Self »	75
2.3.3.2. Les phénomènes transitoires	76
2.3.4. Développement socio-affectif et relationnel de l'enfant « normal »	76
2.3.5. La personnalité pathologique	77

2.3.5.1. Groupe A :	77
2.3.5.2. Groupe B :	78
Ce sont les individus théâtraux, émotifs et imprévisibles. Dans ce groupe, on trouve :78	
2.3.5.3. Groupe C :	79
Ce sont les individus anxieux ou craintifs, on trouve ici :	
2.3.6. Le développement affectif spécifique chez le surdoué	80
2.3.6.1. La situation œdipienne	80
2.3.6.2. Le développement social et relationnel de l'enfant surdoué	81
2.3.7. Troubles psychopathologiques et de l'apprentissage chez l'enfant HPI	82
CHAPITRE 3 : LES THEORIES EXPLICATIVES	84
3.1. LA THEORIE DU CONSTRUCTIVISME PIAGETIEN	84
3.1.1. Constructivisme et apprentissage	85
3.1.2. Principes de base du constructivisme	85
3.1.3. Comment le constructivisme produit un effet sur l'apprentissage	86
3.1.4. Les stades de développement de l'intelligence suite au constructivisme	87
3.1.4.1. Période sensori-motrice (0 à 18-24 mois)	87
3.1.4.2. Période pré-opératoire (2 à 6-7 ans)	87
3.1.4.3. Période des opérations concrètes (7 à 11 -12 ans)	87
3.1.4.4. Période des opérations formelles (à partir de 11-12 ans)	88
3.2. LA THÉORIE SOCIOCONSTRUCTIVISTE	88
3.3. L'APPROCHE PSYCHANALYTIQUE	89
3.4. LA THEORIE DE LA DESINTEGRATION POSITIVE	90
3.4.1. Description de la théorie du potentiel développemental	90
3.4.2. Concept d'hyperréactivité.....	92
3.4.3. Hyperréactivité émotionnelle.	94

3.4.4. Hyperréactivité imaginative.	94
3.4.5. Hyperréactivité psychomotrice.	95
3.4.6. Hyperréactivité sensitive.	96
3.5. LA THEORIE DU SYNDROME DE LA DYSSYNCHRONIE	97
3.5.1. Dyssynchronie interne	97
3.5.1.1. La dyssynchronie intelligence-psychomotricité.	97
3.5.2.2. La dyssynchronie intelligence-affectivité.	98
3.5.2.3. Dyssynchronie sociale	98
DEUXIEME PARTIE :CADRE METHODOLOGIQUE	100
CHAPITRE 4 : LA METHODOLOGIE DE L'ETUDE	101
4.1. <i>RAPPEL DE LA QUESTION DE RECHERCHE</i>	101
4.2. <i>RAPPEL DE L'OBJECTIF GENERAL DE L'ETUDE</i>	101
4.2.1. L'objectif général	101
4.2.2. Les objectifs spécifiques	101
4.3. <i>RAPPEL DE L'HYPOTHESE GENERAL</i>	101
4.3.1. L'Hypothèse Générale (H.G)	101
4.3.2. Les Hypothèses de Recherche (H.R)	103
4.3.2.1. L'Hypothèse de Recherche 1 (HR1)	104
4.3.2.2. L'Hypothèse de Recherche 2 (HR2)	104
4.3.3. Le croisement des modalités des variables	104
4.4. <i>LA METHODE ET LE TYPE DE RECHERCHE</i>	104
4.4.1. La méthode de l'étude	104

4.4.2. Le type de recherche	105
4.5. PRESENTATION DE LA POPULATION, DE L'ECHANTILLON ET LES CRITERES DE SELECTION	105
4.5.1. La population de l'étude	105
4.5.1.2. La population parente	105
4.5.1.3. La population cible	106
4.5.1.4. La population accessible	106
4.5.2. Echantillon de l'étude et les critères d'inclusion	106
4.5.2.1. L'échantillon de l'étude	106
4.5.2.2. Les Critères d'inclusion	107
4.6. LA PRESENTATION DU SITE.....	107
4.6.1. Le CNRPH	107
4.6.2. Les écoles primaires inclusives	108
4.6.2.1. Les écoles primaires publiques d'application inclusives	108
4.6.2.2. L'école privée les Bambis	108
4.7. LA COLLECTE DES DONNEES	108
4.7.1. L'instrument de collecte des données	109
4.7.1.1. Description de l'instrument de collecte des données	109
4.7.2. La passation du test du dessin aux participants	120
4.7.2.1. Le subtest du WISC IV	120
4.7.2.2. Sur le plan pratique	123
4.7.2.3. Le test du dessin proprement dit	123
CHAPITRE 5 : PRESENTATION ET ANALYSE DES RESULTATS	125
5.1. PRESENTATION DES PARTICIPANTS DE NOTRE ETUDE	125
5.1.1. Le cas Anna âgée de 7ans 8mois et 4jours en date de la passation du test de dessin	

.....	125
5.1.2. Cas de Keddy, âgé de 6ans et 25 jours, en date de la passation	125
5.1.3. Cas de Bryan, âgé 09ans, 06 mois et 02 jours au jour de la passation du test	126
5.2. PRESENTATION DES RESULTATS AU TEST DU DESSIN DU BONHOMME	126
5.2.1. Présentation des résultats pour la détermination de l'âge mental	126
5.2.2. Présentation de la grille d'analyse liés à l'affectivité	130
5.3. L'ANALYSE DES RESULTATS	132
5.3.1. La taille du bonhomme	133
5.3.2. L'occupation spatiale ou la position du dessin dans la page	134
5.3.3. Les tracés du dessin	134
5.3.4. Les tracés faibles	135
5.3.5. Les tracés forts	135
5.3.6. La souffrance	135
5.3.7. La blessure narcissique	135
5.3.8. L'appartenance à un sexe	136
CHAPITRE 6 : INTERPRETATION ET DISCUSSION DES RESULTATS	138
6.1. L'INTERPRETATION ET DISCUSSION DE L'HYPOTHESE DE RECHERCHE (HR1)	138
6.2. INTERPRETATION ET DISCUSSION DE L'HYPOTHESE DE RECHERCHE (HR2)	141
6.3. CONTRIBUTION EN TANT QUE L'EDUCATEUR SPECIALISE DANS CE TRAVAIL	144
6.4. RECOMMANDATIONS ET SUGGESTIONS	145
6.4.1. Aux politiques éducatives	145
6.4.2. Aux enseignants	146
6.4.3. Aux familles	146

6.4.4. A l'Etat.	147
CONCLUSION GENERALE	148
BIBLIOGRAPHIE	149
ANNEXES	156
TABLE DES MATIERES	164