

Les défis de l'identification des enfants à haut potentiel

J. GRÉGOIRE

Professeur de psychologie, Université Catholique de Louvain, Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation, Place du Cardinal Mercier, 10, B - 1348 Louvain-la-Neuve, Belgique.
E-mail : jacques.gregoire@uclouvain.be

RÉSUMÉ : *Les défis de l'identification des enfants à haut potentiel*

Le critère classique d'un $QI \geq 130$ comme indicateur de haut potentiel intellectuel soulève plusieurs problèmes. Cet article examine ces différents problèmes et leurs conséquences pratiques. Il présente ensuite un modèle général du développement du haut potentiel qui devrait servir de référence pour le diagnostic. L'accent est mis sur la différence entre le potentiel et son actualisation sous la forme de compétences. Différents critères diagnostiques sont ensuite proposés qui devraient permettre une meilleure identification des enfants à haut potentiel.

Mots clés : Intelligence – Haut potentiel – Évaluation – Identification.

SUMMARY: *The challenges of identifying high potential children*

The $IQ \geq 130$ used as a classical index of high intellectual potential raises several problems. In this paper, these problems are analyzed and their practical consequences are discussed. A general model of high intellectual potential development is then described. This model should be used as a framework for diagnostic. It emphasizes the difference between the intellectual potential and its expression into competences. Several diagnostic criteria are then presented. They should allow a better identification of children with high intellectual potential.

Key words: Intelligence – High potential – Evaluation – Identification.

RESUMEN: *Los retos de la identificación de los niños con alto potencial*

El criterio clásico de un $CI \geq 130$ como indicador de un alto potencial intelectual plantea varios problemas. Este artículo examina estos diferentes problemas y sus consecuencias prácticas. Posteriormente presenta un modelo general del desarrollo del alto potencial que deberá servir de referencia para el diagnóstico. Se hace hincapié en la diferencia entre el potencial y su actualización en forma de competencias. A continuación se proponen diferentes criterios que deberían permitir una mejor identificación de los niños con alto potencial.

Palabras clave: Inteligencia – Alto potencial – Evaluación – Identificación.

LIMITES DES CRITÈRES CLASSIQUES D'IDENTIFICATION

Le critère du QI

L'utilisation du QI comme critère de haut potentiel intellectuel est due à Terman qui, en 1916, réalise la première adaptation du test de Binet aux États-Unis. Appliquant ce test, Terman observe que certains enfants présentent un développement intellectuel très précoce, leur âge mental, déterminé sur la base des résultats au test, étant nettement supérieur à leur âge chronologique. Il les qualifie d'intellectuellement doués (*gifted*) et décide de les étudier systématiquement dans le cadre d'une étude longitudinale qui s'étendra sur 35 ans et fera l'objet d'une série de cinq ouvrages de référence (*The Genetic Studies of Genius*, Vol. 1-5). Dans le cadre de cette étude, Terman utilise le critère d'un QI égal ou supérieur à 140 pour identifier les enfants intellectuellement précoces. Par la suite, les cliniciens et les chercheurs abaissent ce seuil à 130. Cette valeur fait aujourd'hui l'objet d'un consensus et est couramment utilisée dans la pratique. La valeur de 130 se situe deux écarts types au-dessus de la moyenne et détermine une zone supérieure dans laquelle se trouvent 2,28 % de la population. Cette valeur représente un développement intellectuel en avance de 1 an 2 mois chez un enfant de 4 ans, de 1 an 10 mois chez un enfant de 6 ans et de 2 ans 8 mois chez un enfant de 8 ans.

Bien que largement utilisé, le critère d'un QI minimum de 130 soulève de multiples problèmes. Le premier est celui des inévitables erreurs de mesure. Aucune mesure psychologique n'est en effet exempte d'erreur. Dans le cas d'un test d'intelligence classique comme l'échelle de Wechsler pour enfant (WISC-IV), l'erreur type de mesure du QI est de 3,63 points. Ceci implique que, si le QI d'un enfant est effectivement de 130 (mesure sans erreur), son QI observé aura 90 % de chances de se situer dans un intervalle entre 124 et 136 (voir Grégoire, 2009, pour une explication plus détaillée de la notion d'intervalle de confiance). Concrètement, ceci implique qu'un enfant qui satisfait effectivement le critère de haut potentiel ($QI \geq 130$) peut obtenir, lors d'une passation quelconque du test d'intelligence, un QI inférieur à 130. Par conséquent, une utilisation du QI sans prise en compte de la marge d'erreur de cette mesure risque de considérer comme n'étant pas à haut potentiel des enfants qui le sont effectivement.

Un second problème posé par l'usage exclusif du critère de 130 de QI est l'observation de profils de performance hétérogènes. Les tests d'intelligence les plus anciens ne fournissaient qu'une mesure globale : le QI. Par contre, les tests plus récents fournissent également des mesures plus ou moins nombreuses de facettes de l'intelligence. Par exemple, le WISC-IV permet de calculer, en plus du traditionnel QI, quatre indices qui représentent quatre composantes importantes de l'intelligence. On constate qu'une majorité d'enfants n'obtiennent pas des résultats équivalents à ces quatre indices (Grégoire, 2009). Dans ce cas, que représente encore le QI ? Est-il encore un bon indicateur du fonctionnement intellectuel global ? Il est évident que,

dans un certain nombre de cas, le QI ne représente plus rien, n'étant qu'une moyenne de scores dont certains sont supérieurs à 130 et d'autres inférieurs à 130. Quel diagnostic peut-on dès lors poser sur cette base ? Si, par exemple, un enfant obtient un score supérieur à 130 à deux indices du WISC-IV, mais inférieur à 130 aux deux autres indices, doit-on considérer que cet enfant est à haut potentiel ? Ou doit-on réserver le diagnostic de haut potentiel aux seuls cas où le profil de performance est homogène, c'est-à-dire où tous les indices sont supérieurs à 130 ?

Un troisième problème de l'usage du critère d'un QI égal ou supérieur à 130 est la relativité des résultats en fonction du test choisi. Il existe aujourd'hui toute une gamme de tests d'intelligence qui permettent de calculer un QI ou un score global similaire. Ces tests ne sont toutefois pas équivalents et un enfant n'obtiendra pas nécessairement le même QI quel que soit l'instrument utilisé. Un test d'intelligence n'est pas comparable à un thermomètre. Pour autant qu'ils satisfassent aux normes officielles, tous les thermomètres fournissent des mesures de température équivalentes. Par contre, les tests d'intelligence peuvent varier considérablement du point de vue des épreuves qu'ils incluent et de la fiabilité des scores qu'ils fournissent. Il s'en suit que les corrélations entre les scores obtenus à plusieurs tests d'intelligence sont loin d'être parfaites. Par exemple, la corrélation entre les scores globaux obtenus à deux tests d'intelligence, le WISC-IV et le KABC-II, est de 0,77 (Kaufman & Kaufman, 2008). La conséquence pratique de cette corrélation imparfaite est qu'un enfant peut obtenir un $QI \geq 130$ à un test d'intelligence, mais pas à un autre, et par conséquent être identifié comme à haut potentiel dans un cas, mais pas dans l'autre.

Diversité du haut potentiel et de ses manifestations

Plusieurs auteurs ont attiré l'attention sur la diversité des formes de haut potentiel. Ainsi Gardner (1983) identifie huit formes de haut potentiel dans son modèle des intelligences multiples. Le sujet peut se distinguer par ses potentialités dans le domaine de l'intelligence verbale, logico-mathématique, spatiale, musicale, kinesthésique, interpersonnelle, intrapersonnelle ou naturaliste. Certaines personnes peuvent être à haut potentiel dans plusieurs domaines, mais beaucoup d'entre elles ne le sont que dans un seul. Or, les tests traditionnels d'intelligence n'évaluent que certaines formes d'intelligence, essentiellement les intelligences verbales, logico-mathématiques et/ou spatiales. Ceci a pour conséquence que certaines personnes ne sont pas identifiées comme possédant un potentiel élevé uniquement parce que les tests utilisés ne mesurent pas les compétences spécifiques de leur(s) domaine(s) d'excellence. La solution à ce problème peut sembler évidente : il suffirait de développer des tests qui mesurent toutes les facettes de l'intelligence. Malheureusement, cette solution est moins simple qu'il n'y paraît. La mesure de certaines facettes de l'intelligence se révèle en effet compliquée et sa validité est souvent sujette à caution. C'est, par exemple, le cas de la mesure de l'intelligence interpersonnelle et de l'intelligence musicale. Par ailleurs, le haut potentiel ne se manifeste pas uniquement par des performances nettement supérieures à la

moyenne. De nombreuses autres caractéristiques sont souvent associées au haut potentiel, certaines positives (l'humour, la motivation, la créativité...) et d'autres plus problématiques (l'hypersensibilité, les difficultés relationnelles, l'échec scolaire...). Certains praticiens en ont fait des indices de haut potentiel. Et il n'est pas rare d'entendre des parents affirmer que leur enfant est certainement à haut potentiel parce qu'il s'ennuie à l'école et est en échec scolaire. En fait, ces diverses caractéristiques sont non spécifiques du haut potentiel. Des enfants d'intelligence moyenne ou inférieure à la moyenne peuvent également les présenter. Inversement, on peut observer des jeunes à haut potentiel sans humour ou démotivés (Cuche *et al.*, 2010). Dans la mesure où ces caractéristiques ne sont pas pathognomoniques, elles ne peuvent être utilisées comme des critères de haut potentiel. Elles ont toutefois leur place dans l'ensemble du tableau psychologique de l'enfant à haut potentiel, car elles font partie de son fonctionnement global. Leur prise en compte est indispensable pour pouvoir comprendre et aider ce dernier.

NÉCESSITÉ D'UN MODÈLE DE RÉFÉRENCE

Un modèle développemental

Comment surmonter les problèmes décrits dans la précédente section et déterminer des critères satisfaisants d'identification des enfants à haut potentiel ? La solution implique de définir de manière rigoureuse les concepts utilisés et, surtout, de situer le haut potentiel dans un modèle développemental. Nous avons vu plus haut que Terman avait introduit le terme de *gifted*, traduit en français par « surdoué ». Ce terme a longtemps été utilisé en France, avant d'être progressivement supplanté par les termes « enfant à haut potentiel (EHP) » et « enfant intellectuellement précoce » (EIP). Ce dernier terme est celui retenu par l'Éducation nationale française. Même si les différents termes sont compatibles, nous préférons celui d'EHP qui s'inscrit mieux dans la perspective développementale que nous défendons.

À sa naissance, chaque enfant dispose de potentialités intellectuelles qui vont s'épanouir en fonction de conditions internes (intérêts, motivation, émotions...) et externes (environnement familial, social, scolaire...). En fonction des conditions favorables et défavorables, les potentialités de l'enfant vont se traduire en compétences de niveau variable (*figure 1*). Cette variabilité dépend du niveau des potentialités et de la dynamique entre les facteurs favorables et défavorables à leur éclosion. Si les potentialités sont élevées et les facteurs favorables dominants, elles vont s'actualiser sous la forme de compétences de haut niveau. Mais les conditions peuvent être défavorables et les potentialités, même très élevées, peuvent rester peu développées. Inversement, des potentialités moyennes peuvent, grâce à des conditions très favorables, donner lieu à des compétences élevées.

Les potentialités et leur actualisation

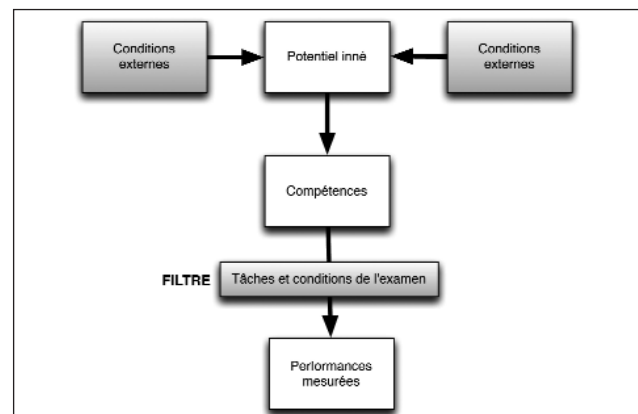
Nous ne pouvons pas mesurer directement le potentiel intellectuel, mais uniquement ses fruits, c'est-à-dire les

compétences. Nous inférons le potentiel sur la base de la mesure des compétences et des facteurs qui sont intervenus dans leur développement. Nous pouvons, par exemple, mesurer des compétences de niveau moyen, mais inférer que le potentiel de l'enfant est supérieur compte tenu des facteurs qui ont entravé son développement. Nous pouvons aussi considérer que le développement des compétences d'un enfant a atteint un plafond sur la base des facteurs très favorables au développement qui ont joué jusque-là. Bref, nous avons une approche dynamique des compétences. Celles-ci se développent sans cesse par l'action constante de facteurs positifs et négatifs sur le potentiel intellectuel. Les mesures que nous récoltons sont dès lors le reflet de l'interaction entre des potentialités et les conditions internes et externes de leur expression. Notre interprétation de ces mesures est une tentative de différencier le poids respectif du potentiel et des facteurs qui agissent sur leur développement. Une telle différenciation n'est pas toujours aisée dans la mesure où certains sujets peuvent développer des compétences élevées dans certains domaines de l'intelligence grâce à une pratique intensive (Ericsson *et al.*, 1993).

Généralement, nous considérons qu'un développement rapide et aisé des compétences intellectuelles est le signe d'un potentiel élevé. Inversement, un développement intellectuel lent et laborieux est considéré comme indicateur d'un potentiel plus faible. Durant la petite enfance, les parents d'EHP décrivent souvent ceux-ci comme apprenant très vite à parler et/ou à compter. À l'école, ces enfants apprennent plus vite que les autres sans devoir beaucoup travailler. Plusieurs études longitudinales confirment ce phénomène (par exemple, Gottfried *et al.*, 1994). La précocité et la facilité des apprentissages peuvent dès lors être considérées comme des critères de base du diagnostic de haut potentiel.

Le concept de haut potentiel a d'autres implications. La première est que le potentiel intellectuel ne va pas nécessairement s'exprimer à son niveau maximal. C'est parfois un choix délibéré du sujet qui préfère valoriser d'autres aspects de sa vie que son activité intellectuelle. C'est parfois aussi la conséquence d'événements négatifs (ex. la perte d'un parent) qui peuvent freiner le développement intellectuel et même l'arrêter. Par conséquent, le développement du haut potentiel n'est pas nécessairement régulier

Figure 1. Actualisation du potentiel sous forme de compétences mesurables.



et le niveau des compétences intellectuelles d'un sujet peut varier au cours du temps. Nous ne devons donc pas nous attendre à ce que le QI d'un EHP reste nécessairement stable au cours du temps. Une relative stabilité est certes probable à cause de l'effet Mathieu¹, mais elle n'est pas une certitude. Lorsque nous posons le diagnostic d'EHP, nous pouvons seulement affirmer qu'il est probable que l'enfant manifestera des compétences élevées à l'avenir.

Une seconde implication du concept de haut potentiel est liée à la modulation du potentiel par des facteurs internes et externes au sujet. Deux sujets possédant le même potentiel ne vont pas nécessairement l'exprimer de la même manière. En fonction de facteurs comme les intérêts ou les modèles familiaux, certaines facettes de l'intelligence peuvent être plus ou moins investies et stimulées. Il va nécessairement en résultat des profils de compétences différents. L'expression des potentialités intellectuelles peut dès lors prendre des formes variables et inattendues au gré des expériences et des événements de la vie de chaque individu. En conséquence, les EHP constituent un groupe hétérogène du point de vue des compétences intellectuelles. Par exemple, certains sujets développeront plus leurs compétences numériques, alors que d'autres stimuleront plus leurs compétences verbales ou visuo-spatiales.

Quels critères diagnostiques ?

Nous avons vu dans la section précédente que l'enfant surdoué se distingue d'un enfant simplement surentraîné par son potentiel supérieur. La conséquence de son avantage initial est que, dans des conditions internes et externes équivalentes, son intelligence se développe plus précocement que celle des autres enfants. Il apprend plus facilement et plus rapidement que la moyenne des enfants du même âge. Tirant mieux profit de l'expérience pour développer leurs capacités cognitives, les EHP réalisent des performances supérieures à la moyenne dans les tests d'intelligence. En conséquence de l'effet Mathieu, ils ont tendance à maintenir leur avance au cours du temps et à conserver des performances intellectuelles supérieures. Le diagnostic de haut potentiel devrait donc prendre en compte à la fois les performances supérieures aux tests d'intelligence et les caractéristiques développementales des enfants évalués.

Lorsque les performances intellectuelles sont homogènes, le QI peut être un bon indicateur de haut potentiel. Mais il ne l'est pas nécessairement. La validité du QI comme indicateur de haut potentiel peut être mise en question dans plusieurs cas. Le premier est la présence d'un profil de performance hétérogène. Nous avons souligné plus haut que cette situation est fréquente avec les tests récents qui

permettent de mesurer plusieurs facettes importantes de l'intelligence, en plus du QI classique. Une majorité de sujets de l'échantillon d'étalonnage de l'échelle d'intelligence de Wechsler pour enfants (WISC-IV) et de l'échelle d'intelligence de Wechsler pour adultes (WAIS-IV) présentent un ou plusieurs indices s'écartant significativement de leur performance moyenne. Dans le cas du WISC-IV (enfants de 6 à 16 ans), cette hétérogénéité des performances est indépendante du niveau de QI (Grégoire, 2009). Par contre, dans le cas de la WAIS-IV (adultes de 16 à 90 ans), cette hétérogénéité est significativement plus importante chez les personnes de QI élevé (≥ 130) que chez les personnes de QI plus faible (Grégoire *et al.*, 2001). Cette observation va dans le sens de la loi du rendement décroissant (Detterman et Daniel, 1989) qui prédit que plus les sujets sont intelligents, moins les différences inter-individuelles sont dues à un facteur général et plus elles sont la conséquence de facteurs de groupe. Concrètement, cela signifie qu'au cours du temps, les sujets à haut potentiel se différencient en développant un niveau élevé de compétence dans certains domaines de l'intelligence. Une implication de cette évolution est que le diagnostic de haut potentiel ne découle pas nécessairement de l'observation d'un QI ≥ 130 . Si les performances du sujet atteignent ce seuil dans un domaine significatif de l'intelligence, mais qu'elles se situent dans la zone normale supérieure dans les autres domaines, le diagnostic de haut potentiel peut être posé. Par exemple, un jeune adulte peut manifester un potentiel très supérieur dans le domaine numérique, mais pas dans le domaine verbal où ses performances sont d'un niveau élevé, sans être exceptionnel. Un tel phénomène est la conséquence d'un investissement plus important du domaine numérique durant l'enfance et l'adolescence, alors que le domaine verbal faisait l'objet d'un investissement plus modéré.

La validité du QI comme indicateur pertinent de haut potentiel peut également être remise en question lorsque le haut potentiel se manifeste dans des domaines peu ou pas mesurés par les tests standardisés. Que l'on pense à la capacité de comprendre les autres et leur point de vue, d'identifier leurs motivations, leur humeur et leurs intentions, d'agir de manière appropriée avec autrui. Des compétences exceptionnelles dans ce domaine peuvent être observées chez des psychothérapeutes ou des négociateurs. On peut également citer la capacité de comprendre, créer et reproduire des séquences musicales par la voix ou avec un instrument qui peut être exceptionnelle chez certains compositeurs et/ou interprètes. Faute d'outils adéquats pour mesurer ces compétences, nous sommes souvent amenés à nous appuyer sur les seules déclarations du sujet et de son entourage. Cette façon de procéder soulève des questions de validité. Il est en effet fréquent que des adolescents surestiment leurs compétences dans des domaines comme la musique ou le sport. De même, les parents sont rarement neutres lorsqu'ils décrivent les compétences de leurs enfants. Ils parlent facilement de productions géniales à propos de performances assez banales. Pour éviter de tels biais de jugement, il est indispensable de s'appuyer sur des avis diversifiés. Par exemple, concernant les compétences musicales d'un enfant, il peut être utile d'obtenir les avis

¹ Le nom de cet effet découle d'un passage de l'évangile de saint-Mathieu : « À celui qui a, il sera beaucoup donné et il vivra dans l'abondance, mais à celui qui n'a rien il sera tout pris ». De même, les personnes très intelligentes sont en position favorable pour mieux apprendre et mieux développer leur intelligence. Elles peuvent ainsi conforter leur position de personnes très intelligentes au sein de la population.

des enseignants et/ou de faire évaluer l'enfant par un musicien professionnel.

Enfin, le QI perd de sa validité comme indicateur de haut potentiel lorsque le sujet évalué n'a pas bénéficié d'opportunités normales de développement de ses potentialités. Comment, par exemple, pouvons-nous évaluer le potentiel de raisonnement numérique d'un enfant qui n'a pas pu suivre une scolarité normale ? Et comment pouvons-nous juger le potentiel musical d'un enfant qui n'a bénéficié d'aucune éducation musicale. Nous avons expliqué plus haut que les compétences que nous évaluons sont les fruits d'une activation positive des potentialités de l'enfant. Sans cette activation, il n'y a pas de fruit à évaluer. Dans ce cas, la seule possibilité qui s'offre à l'évaluateur est de placer le sujet en situation d'apprentissage et d'observer le déroulement des premiers apprentissages. Si le potentiel est élevé, ces apprentissages devraient être plus rapides et de meilleure qualité que ceux de la moyenne des enfants du même âge. C'est la situation dans laquelle se trouve un entraîneur sportif qui observe des enfants qui débute un nouveau sport. Si cet entraîneur possède une bonne expérience de l'apprentissage de ce sport, il va pouvoir, à l'issue de quelques sessions d'apprentissage, identifier les enfants possédant un potentiel élevé. Dans le domaine de l'intelligence, des méthodes d'évaluation ont été imaginées sur la base d'une procédure similaire permettant d'évaluer le potentiel d'apprentissage (Büchel, 1995).

Quelle place doivent occuper dans le diagnostic les diverses caractéristiques souvent associées au haut potentiel ? Dans son modèle en trois cercles (*Three-Ring Conception*), Renzulli (1978) souligne qu'au côté des compétences, la créativité et l'engagement sont des caractéristiques importantes d'identification du haut potentiel. S'il est indubitable que la motivation est un facteur important d'actualisation du potentiel intellectuel, en faire un critère diagnostique est discutable. Les théories de la motivation (voir, par exemple, Galand & Bourgeois, 2006) ont montré que cette dernière est déterminée par plusieurs facteurs. Parmi ceux-ci, la perception de sa compétence joue un rôle important. Or, le fait de disposer d'un potentiel élevé permet d'expérimenter une grande facilité d'apprentissage, ce qui favorise une perception positive de sa compétence. La motivation apparaît ainsi déterminée, du moins en partie, par le haut potentiel. Elle s'inscrit dans un système circulaire et, dès lors, peut difficilement être considérée comme un critère de haut potentiel. Il est d'ailleurs fréquent d'observer des EHP, en particulier à l'adolescence, complètement démotivés face aux apprentissages scolaires. Nous leur accordons pourtant le statut d'EHP au vu de leur histoire développementale et scolaire. Le degré de motivation des EHP n'en reste pas moins une information clinique importante que le praticien doit évaluer en cours d'examen.

Qu'en est-il du critère de la créativité avancé par Renzulli ? Sternberg (1997), lui aussi, prend en compte la créativité dans la définition du haut potentiel. Mais il considère qu'elle n'est présente que dans une des trois formes de haut potentiel qu'il décrit, en l'occurrence le haut potentiel synthétique qui se caractérise par une pensée divergente,

originale et intuitive. Au côté de celui-ci, Sternberg décrit une forme analytique et une forme pratique de haut potentiel dans lesquelles la créativité n'a rien d'exceptionnel. La place que Sternberg accorde à la créativité correspond bien à la diversité des formes de haut potentiel. Certains EHP sont très créatifs, alors que d'autres ne le sont pas plus que la moyenne des enfants du même âge. Par conséquent, la créativité ne doit pas être prise comme un critère général de haut potentiel. Elle n'est l'indicateur pertinent que du haut potentiel synthétique.

Par ailleurs, de nombreuses manifestations comportementales et émotionnelles ont été décrites comme caractéristiques des EHP. Le décalage entre le développement cognitif de l'EHP et le développement de son affectivité et de sa motricité a particulièrement retenu l'attention des cliniciens. Terrassier (2004) le qualifie de dyssynchronie. Pour notre part, nous préférons le terme d'assynchronie pour éviter les connotations pathologiques. L'assynchronie de l'EHP peut être interne (décalage entre le développement intellectuel, psychomoteur et affectif) et sociale (décalage entre l'EHP et ses pairs de même âge chronologique). Elle peut être une source de difficultés, sans que ces dernières soient systématiques. Nos propres observations cliniques mettent en évidence une grande variabilité de ce point de vue. Tous les EHP n'éprouvent pas de problèmes psychologiques majeurs. Lorsque l'environnement familial et scolaire est adéquat, les EHP gèrent assez bien leurs différences. Le stéréotype de l'EHP mal dans sa peau découle d'un biais de recrutement des sujets examinés dans de nombreuses études (services de pédopsychiatrie, consultation de santé mentale...). Lorsque les EHP peuvent être rencontrés en dehors de tout contexte psychopathologique, on se rend compte que nombreux sont ceux qui se développent sans problème majeur. Il faut donc être prudent lorsque l'on prend en compte des caractéristiques comportementales et émotionnelles des EHP. Il ne s'agit pas de critères diagnostiques, mais d'informations cliniques susceptibles de mieux comprendre et aider les enfants évalués.

CONCLUSION

Le critère classique du $QI \geq 130$ comme indicateur de haut potentiel présente plusieurs limites qui nous conduisent à l'utiliser avec beaucoup de prudence. Si, dans certain cas, il est un indicateur pertinent, dans d'autres cas, il ne nous permet pas d'identifier correctement certains EHP. Dans le cadre de l'examen, il est important de prendre en compte l'hétérogénéité des performances et l'histoire développementale de l'enfant. Il faut également être attentif à des facettes de l'intelligence qui ne sont pas prises en compte par les tests classiques de QI. Quant aux caractéristiques comportementales et émotionnelles, aucune n'est pathognomonique. Elles permettent d'enrichir le tableau clinique, mais ne peuvent servir de critères diagnostiques. Les praticiens ne doivent pas perdre de vue que les EHP ne constituent pas une population homogène. Même si ces enfants partagent un certain nombre de caractéristiques, ils se différencient également en fonction de leur histoire et des conditions d'actualisation de leurs potentialités.

RÉFÉRENCES

- BÛCHEL, F.-P. (1995). *L'Éducation cognitive. Le développement de la capacité d'apprentissage et son évaluation*. Lausanne : Delachaux et Nieslé.
- CUCHE, C., GÉNICOT, A.-S., GOLDSCHMIDT, I., VAN DE MOORTELE, G. (2010). L'Engagement scolaire des jeunes à hauts potentiels : rôle de la relation aux enseignants et avec les pairs. *Enfance*, 62, pp. 111-128.
- DETTERTMAN, D.K., DANIEL, M.H. (1989). Correlations of mental tests with each other and with cognitive abilities are highest for low IQ groups. *Intelligence*, 13, pp. 349-359.
- ERICSSON, K. A., KRAMPE, R.T., TESCH-RÖMER, C. (1993). The role of deliberate practice in the acquisition of expert performance, *Psychological Review*, 100, pp. 363-406.
- GALAND, B., BOURGEOIS, E. (2006). *(Se) motiver à apprendre*. Paris : PUF.
- GARDNER, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.
- GOTTFRIED, A.W., GOTTFRIED, A.E., BATHURST, K., GUERIN, D.W. (1994). *Gifted IQ. Early developmental aspects*. New York: Plenum Press.
- GRÉGOIRE, J. (2009). *L'Examen clinique de l'intelligence de l'enfant* (2^e édition revue et complétée). Wavre : Mardaga.
- GRÉGOIRE, J., COALSON, D., ZHU, J. (2011). Analysis of WAIS-IV index score scatter using the significant deviation from the mean of the four index scores. *Assessment*, 18, pp. 168-177.
- KAUFMAN, A.S., KAUFMAN, N.L. (2008). *KABC-II. Batterie pour l'examen psychologique de l'enfant*, 2^e édition. Paris : éditions du Centre de psychologie appliquée.
- RENZULLI, J. R. (1978). What makes giftedness? Reexamining a definition. *Phi Delta Kappa*, 60, pp. 180-184.
- STERNBERG, R.J. (1997). A triarchic view of giftedness: Theory and practice. In N. Colangelo et G.A. Davis, *Handbook of gifted education* (pp. 43-53). Boston: Allyn and Bacon.
- TERMAN, L. M. (1926). *Mental and physical traits of a thousand gifted children*. Vol. 1. Genetic studies of genius. Stanford, CA: Stanford University Press.
- TERRASSIER, J.-C. (2004). *Les Enfants surdoués ou la précocité embarrassante* (6^e édition). Issy-les-Moulineaux : ESF.