

Master of arts en Sciences et Pratiques de l'Education (MASPE)

Spécialisation en évaluation et gestion de la formation

**Le haut potentiel chez l'adulte :
Parcours de vie**

Travail de

Chéryl Oswald (P33639)

Sous la direction de

Prof. Régine Clottu, HEP Vaud

Membre du jury

Prof. Jonas Masdonati, UNIL

Lausanne

Août 2019

Remerciements

Comment ne pas commencer ce mémoire en mentionnant ceux qui m'ont permis de le conclure ?

Les pages qui suivent ne seraient pas ce qu'elles sont sans l'aide, la bienveillance et le soutien de quelques personnes auxquelles je tiens à exprimer mes profonds remerciements.

Je remercie tout d'abord ma directrice de mémoire, Régine Clottu, pour ses conseils avisés, son aide précieuse et sa bienveillance.

Ensuite, mes remerciements vont aux participants à ma recherche qui ont contribué à son élaboration puis à son achèvement et qui ont su me faire confiance.

À ma mère, dont la confiance et le soutien sont l'encre de chacun des mots de ce mémoire.

À mon père, qui a eu la patience de me relire, de m'encourager et qui m'a soutenue pendant toute la durée de mes études.

À ma sœur, Christèle et à mes frères, Charles-Éric et Jean-Michaël, qui ont infailliblement cru en moi.

Je tiens aussi à remercier Anna, Léa, Luljeta et Soraya, qui ont été d'un soutien sans faille pendant la longue élaboration de ce mémoire et qui ont su ajouter 400 crédits d'amitiés, de rires et de bonheur à mes années d'études.

À Luca pour la motivation qu'il a su me transmettre pendant mes longues heures de réflexion et d'écriture, pour son dévouement, ses relectures et ses conseils.

Je remercie également le Professeur Jonas Masdonati qui a accepté le rôle d'expert pour la défense de mon mémoire.

Table des matières

1. Introduction	1
2. Cadre théorique	3
2.1. Le haut potentiel, son identification et sa prise en charge.....	3
2.2. Le diagnostic	5
2.3. Une approche du haut potentiel par les caractéristiques	6
2.3.1. L'intelligence	6
2.3.2. La dyssynchronie.....	9
2.3.3. L'hypersensibilité	10
2.3.4. L'image de soi et la construction identitaire	12
2.3.5. L'âge adulte	13
3. Présentation de l'étude.....	16
3.1. Problématique	16
3.2. Questions de recherche	16
3.3. Hypothèses	16
4. Méthodologie.....	18
4.1. Une approche qualitative	18
4.2. Les sujets	19
4.3. Outil de récolte des données	22
4.4. Le protocole expérimental	22
4.5. L'analyse des données	24
4.5.1. L'exploitation du matériel	25
5. Résultats	26
5.1. Présentations des participants.....	26
5.2. Tableaux des résultats.....	36

6. Discussion	44
6.1. Traitement des hypothèses	44
6.2. Les résultats à l'égard de la théorie	45
6.3. Limites et perspectives	51
7. Conclusion	55
Liste de références	57
Liste des annexes	61

1. Introduction

Le haut potentiel est un terme dont on entend désormais souvent parler, surtout en ce qui concerne les enfants en milieu scolaire. Pour ma part, j'ai été amenée à la connaissance de celui-ci suite au diagnostic d'un des membres de ma famille. Puis, lors d'un cours universitaire de pédagogie spécialisée traitant de l'évaluation de l'intelligence, de la capacité d'apprentissage et des échelles de développement, nous avons également abordé le diagnostic du haut potentiel. Plus tard, durant mon cursus, j'ai eu l'occasion de rencontrer des enseignants¹ et futurs enseignants qui ont souvent évoqué la problématique de l'enfant à haut potentiel dans les classes dans lesquelles ils enseignaient. Tout cela m'a amenée à m'informer un peu plus sur ce sujet et également à effectuer un stage dans une école privée pour les enfants à haut potentiel. Ce stage m'a permis d'observer le phénomène du haut potentiel en m'immergeant dans une structure dédiée aux élèves à haut potentiel, avec des enseignements et un environnement dits adaptés à eux. Le choix de ce sujet a donc été guidé par mon envie d'en apprendre davantage afin de compléter les connaissances acquises grâce à ces diverses expériences. Celles-ci étant limitées à la problématique du haut potentiel dans l'enfance, une question subsiste, qu'advient-il de ces enfants, de ces élèves une fois devenus adultes ? En effet, l'enfant à haut potentiel intéresse beaucoup, mais cette particularité semble presque oubliée chez l'adulte. Comment évoluent ses particularités psychologiques et intellectuelles tout au long de son développement ?

Après mes interrogations posées et plusieurs lectures, j'ai décidé d'axer mon étude sur les parcours de vie de ces adultes à haut potentiel. Pour ce faire, je définirai en premier lieu, dans mon cadre théorique, ce qu'est le haut potentiel, qui sont les individus à haut potentiel, comment sont-ils identifiés et pris en charge, car « il n'existe pas un type spécifique d'enfant surdoué, mais [...] quelques caractéristiques de base sont communes à la majorité d'entre eux » (Perrodin-Carlen, 2006, p. 21). Mon cadre théorique proposera quelques caractéristiques, qui d'après moi, sont essentielles à l'angle par lequel je souhaite aborder mon étude. Je traiterai tout d'abord de la notion de *l'intelligence*, les différentes définitions qui lui sont attribuées, sa mesure et son expression chez l'individu à haut potentiel. La deuxième caractéristique concerne *la dyssynchronie* qui atteste d'un décalage interne et social. Abordée de manière variée dans la

¹ Dans la suite de ce mémoire et afin d'alléger le texte, les mentions concernant les rôles et fonctions feront référence aussi bien aux femmes qu'aux hommes.

littérature, *l'hypersensibilité*, sa manifestation, ce qu'elle implique sera discutée dans ma troisième partie afin de s'interroger sur le caractère indissociable de l'hypersensibilité et du haut potentiel. Je traiterai ensuite de *l'image de soi et la construction identitaire* qui détaillera comment l'adulte à haut potentiel se développe, notamment le fonctionnement entre sa personnalité profonde et sa personnalité d'apparat (de Kermadec, 2016). La dernière partie de mon cadre théorique traitera de l'adulte et de sa *dynamique identitaire*.

Mon étude, qui sera axée sur les parcours de vie, se poursuivra par une enquête sur le terrain en permettant à des adultes à haut potentiel de témoigner, par le biais d'entretiens individuels.

2. Cadre théorique

2.1. Le haut potentiel, son identification et sa prise en charge

Le potentiel intellectuel est initialement mesuré par le célèbre test de QI de Binet et Simon (1905). Il est intéressant de souligner que ce test n'était, en premier lieu, pas destiné à mesurer l'intelligence mais devait, à l'inverse, être utilisé « comme un outil de diagnostic de la débilité mentale en vue du recrutement des classes de perfectionnement » (Huteau, 2006). Cependant, « c'est Terman [dès 1921] qui, après avoir adapté le test d'intelligence de Binet aux États-Unis, a été le premier à s'intéresser aux enfants se situant à l'extrémité supérieure de la distribution des QI (Grégoire, 2010, p. 6) ». Dans ce contexte, la complexité de l'intelligence et de sa mesure seront développées plus bas.

Plusieurs auteurs (Terrassier, 1981 ; Daeppen, 2003 ; de Kermadec, 2016 ; Perrodin-Carlen, 2006 ; Siaud-Facchin, 2008 ; Bénard, 2008 ; Wahl, 2017a et 2017b) se sont penchés sur ce sujet, les différentes caractéristiques de l'enfant HP, son rapport à la scolarité, l'avance scolaire, ses rapports sociaux, son estime de soi. Mais comment est-il diagnostiqué et qu'elle est sa prise en charge ? Avant de poser un diagnostic, l'enfant doit être identifié. Selon Terrassier (1981, p. 41), « l'une des faiblesses de l'étude de Terman et Oden (1959) est d'avoir basé l'identification sur la nomination par les professeurs, ceux-ci ayant bien sûr tendance à désigner les élèves les plus efficaces en classe ». Il explique qu'un enfant à haut potentiel se distinguera plus facilement s'il est actif, sociable et bon élève, alors que s'il reste discret et ne se démarque pas du groupe, il ne sera probablement pas identifié et reconnu. Terrassier (1981) et Daeppen (2003) énoncent des indices permettant l'identification, pour l'un sous forme d'inventaire d'identification, en comptant des points selon des affirmations définies, et pour l'autre en critères d'identification qui se traduisent en traits de caractère, en capacités intellectuelles et en relations sociales. Tous deux mettent en avant des indices plus ou moins comparables. Mais comment expliquer que le diagnostic du haut potentiel est plus souvent posé chez les garçons, que chez les filles ? Perrodin-Carlen (2006, p. 29) le justifie en soulignant « qu'il existe une différence significative dans la vitesse de développement entre filles et garçons », les filles présenteraient une avance développementale pas toujours prise en compte et leur socialisation serait différente en raison des attentes et des stéréotypes. Toutefois, « plusieurs recherches scientifiques démontrent qu'il y a autant de filles que de garçons présentant un haut potentiel et qu'il n'y a aucune différence dans l'intelligence générale entre garçons et filles à haut potentiel » (Merz, 1979, dans Perrodin-Carlen, 2006, p. 35). Pourtant la proportion statistique

de filles et de garçons HP n'est pas égale. Cela s'explique par le comportement hyperadapté des filles HP (Jankech, 2001) dans l'environnement scolaire, elles vont adopter un comportement qui sera plus proche de ce qui est valorisé chez une fille. En effet, nous assistons à ce que Perrodin-Carlen définit comme un renforcement par l'encouragement de « l'enfant lorsque son comportement est conforme à son sexe » (Perrodin-Carlen, 2006, p. 30). De ce fait, il y a une proportion plus de deux fois supérieure de garçons détectés pendant l'enfance, soit 30% de filles contre 70% de garçons (Heller, 2000, dans Perrodin-Carlen, 2006).

Pour la psychologue Siaud-Facchin (2010), il faut savoir qu'un enfant est surdoué pour pouvoir le prendre en charge, elle explique que « l'échec thérapeutique est symétriquement assuré lorsque le diagnostic de surdoué n'est pas posé ou pire est dénié, considéré comme une donnée sans importance » (p. 40). De plus, « lorsque l'enfant grandit sans savoir qui il est vraiment, les risques de troubles psychologiques deviennent réellement menaçants » (Siaud-Facchin, 2010, p. 36). Adda (2018) aborde le déni sous l'angle de l'implication des parents qui n'a pas lieu lorsqu'ils se trouvent face au diagnostic, ils préfèrent ne pas le prendre en compte de peur de bousculer leur existence. Elle ajoute que le pire est lorsqu'ils se sentent confortés dans leur réaction par des spécialistes, des psychologues ou des pédagogues qui, eux-mêmes, remettent en doute l'existence du haut potentiel en clamant que c'est une invention qui permet aux psychologues de gagner de l'argent en faisant croire que l'enfant est un petit génie, ou encore qu'ils n'ont jamais vu un seul enfant doué de toute leur carrière et même que ces parents ont hérité d'un enfant difficile ingérable et impossible à comprendre (Adda, 2018).

Pourtant, 2,2% de la population serait surdouée (de Kermadec, 2016 et Lautrey, 2004), pour Perrodin-Carlen (2006) et Terrassier (1981) cette proportion peut atteindre 5%. La différence de pourcentage s'explique par le fait qu'il faut considérer que « compte tenu de la marge d'incertitude des tests et du fait qu'il n'y a pas de frontière rigide entre l'enfant surdoué et le bien doué : 125, doit simplement être considéré comme un point de repère » (Terrassier, 1981, p. 24). Siaud-Facchin (2010) précise que « le QI n'est pas un diagnostic mais un indice qui oriente le diagnostic. Seul un faisceau de signes et une exploration attentive des procédures intellectuelles, cognitives et psychodynamiques permettront de confirmer le diagnostic » (p. 36). Brasseur et Cuhe (2017) relèvent également le fait que le QI n'est pas identifié de la même manière selon les pays, avec une variation entre 120 et 140. Si le seuil de 130 fait l'objet d'un consensus, que faire de l'individu qui obtient 128 ? « La question est d'autant plus cruciale que les résultats peuvent être en partie influencés par l'erreur de mesure qui est inhérente à tout outil

d'évaluation en psychologie [...] le passage d'une vision catégorielle à une vision continue du haut potentiel permet d'éviter ce type de problème » (Brasseur et Cuhe, 2017, p. 89).

En termes de prise en charge, l'école est le principal acteur concerné. Terrassier (1981) parle alors de l'inadaptation de l'école « qui ne répond pas au développement précoce de l'enfant surdoué » (p. 22). Une des pratiques courantes de l'école face à un enfant à haut potentiel est l'avance scolaire, soit le fait de sauter une classe, dans un tel cas, le développement dyssynchronique de l'élève HP qui implique un décalage entre le développement psychomoteur et intellectuel (Terrassier, 1981) n'est pas pris en compte, nous précisons ce terme de dyssynchronie plus bas. L'avance scolaire constitue une des manœuvres les plus logiques et compréhensibles à mettre en place, car c'est respecter le développement intellectuel de l'élève HP selon Terrassier (1981). Il indique du moins que le saut de classe « constitue une manœuvre très délicate [...]. Les inconvénients en sont évidents : l'enfant va ignorer le contenu du programme de l'année sautée et va devoir s'intégrer à un groupe de camarades plus âgés que lui » (p. 72). Enseignants et parents sont les acteurs principaux de l'identification du haut potentiel et de sa prise en charge, « une partie des enfants surdoués parvient à réaliser sa scolarité à la fois de façon brillante et précoce, dans la mesure où parents et professeurs auront tenu compte des besoins spécifiques de l'enfant » (Terrassier, 1981). Au-delà du saut de classe, d'autres solutions sont envisagées afin de rendre le parcours scolaire plus adapté à l'enfant à haut potentiel. Daeppen (2003) en soulève quatre qui sont, premièrement, le regroupement épisodique ou permanent des élèves dans des classes où ils ne seraient pas regroupés par âge, mais selon leurs compétences, connaissances. Deuxièmement, l'adaptation des contenus d'apprentissage, par enrichissement, approfondissement et complexification des programmes. Troisièmement, l'adaptation des rythmes d'apprentissage et quatrièmement l'adaptation des méthodes pédagogiques utilisées.

2.2. Le diagnostic

Plusieurs acteurs sont alors concernés dans l'identification qui mènera au diagnostic, mais Siaud-Facchin (2012) rend attentif au fait qu'il n'existe pas d'indice clair qui permette d'indiquer le diagnostic d'un enfant à haut potentiel, elle explique qu'il faut prendre garde à ne pas généraliser en prenant les caractéristiques de précocité et voir en chaque élève qui les manifeste un signe de haut potentiel, tout comme il faut également faire attention à l'erreur de diagnostic qui peut être préjudiciable pour l'enfant. Le test permet d'éclairer le fonctionnement d'un enfant et « il vaut mieux se tromper et faire passer des tests à un enfant qui n'aura finalement pas le profil d'enfant surdoué que d'éviter ou de refuser de faire pratiquer un bilan

lorsqu'on a un doute » (Siaud-Facchin, 2012, p. 171). Les parents sont les premiers et les meilleurs prédicateurs, et ce malgré qu'on leur reproche souvent d'imaginer que leur enfant est un génie, les parents qui manquent d'objectivité sont une minorité, ce sont eux qui sont les plus lucides sur leur enfant (op. cit., 2012). L'école est le second acteur qui entre en considération dans l'identification et le diagnostic du haut potentiel. Siaud-Facchin (2012) avance qu'il s'agit de « suggérer à l'école de ne pas oublier que le surdoué existe, qu'il n'est pas une construction du fantasme des parents, que ce n'est pas un effet de mode » (p. 171). Dans le cadre scolaire il est important de prendre en considération que l'élève à haut potentiel peut être l'élève en échec scolaire, toutefois les enseignants ne sont parfois pas formés pour l'appréhender. Le troisième acteur impliqué est le corps médical qui, paradoxalement, est le moins informé sur ce diagnostic. Les psychiatres sont les plus réticents car « absente de leur connaissance et de leur savoir médical, la clinique de l'enfant surdoué ne peut entrer dans leur hypothèse diagnostique » (op. cit., 2012, p. 172). Les médecins scolaires sont par ailleurs mieux informés, car ils sont au contact de l'école et des enseignants qui les avertissent de la situation de l'enfant et les médecins qui proposent de faire un bilan regardent si le tableau clinique des enfants ou des adolescents est atypique, si leur fonctionnement intellectuel et scolaire montre des contradictions apparentes (op. cit., 2012). « On peut penser que le diagnostic ne changera rien [...] que l'enfant prendra alors la grosse tête et qu'on en tirera plus rien [...] le bilan ne modifie pas l'enfant. Il donne sens, il éclaire, il ouvre de nouvelles perspectives » (Siaud-Facchin, 2012, p. 173).

2.3. Une approche du haut potentiel par les caractéristiques

Le haut potentiel se définit par une multitude de caractéristiques qui ne sont pas généralisables à tous les individus HP. Pour cause, on ne peut attribuer à une personne HP toutes les caractéristiques qui prédominent, mais les psychologues, telles que de Kermadec (2016) et Siaud-Facchin (2012), ont pu en identifier plusieurs. Les caractéristiques communes aux enfants à haut potentiel se retrouvent surtout sur le plan socio-affectif, bien qu'il soit important de considérer que ces enfants ne sont pas tous identiques (Siaud-Facchin, 2012), « mais, de même qu'ils disposent d'une forme d'intelligence différente, ces enfants ont des particularités affectives bien repérables » (p. 28). C'est au travers de ces quelques caractéristiques choisies pour leur récurrence chez les individus HP que l'étude va être poursuivie.

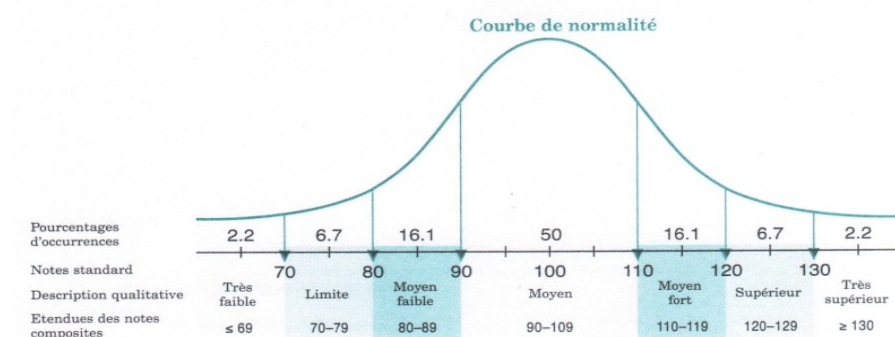
2.3.1. L'intelligence

Tout d'abord, la conception de l'intelligence n'est pas unique, universelle, indiscutable, univoque. Plusieurs chercheurs en ont proposé des définitions, qui sont recensées dans Fiorilli, Doudin, Lafortune et Albanese (2012), dont celle de Binet (1909), qui conçoit l'intelligence

comme une donnée malléable, mais qui subit l'influence de l'environnement. Pour Stern, qui a travaillé avec Binet, c'est une capacité de la pensée à s'adapter aux sollicitations de l'environnement. Wechsler définit l'intelligence comme « une capacité globale d'agir de façon positive, de penser de manière rationnelle et d'interagir avec le milieu environnant » (Fiorilli et al., 2012, p. 36).

Si la première échelle métrique permettant de mesurer le développement intellectuel des enfants est élaborée par Binet et Simon en 1905, c'est Stern en 1912 qui propose de quantifier le résultat en quotient intellectuel (Perrodin-Carlen, 2006).

Courbe de normalité - Wechsler (1939)



Cette courbe représente la répartition statistique des tests de Wechsler « afin de comparer les résultats obtenus avec ceux du reste de la population » (Perrodin-Carlen, 2006, p. 15). « Dans la tradition psychométrique, il est habituel de considérer que l'on peut parler de surdoué à partir d'un score de 130 sur les échelles d'intelligence de type Wechsler » (Siaud-Facchin, 2010, p. 36).

Cela dit, cette mesure de l'intelligence n'est pas objective et plusieurs auteurs en exposent les limites. Bost (2013) relève, pour les enfants, comme pour les adultes, l'importance de prendre en compte l'aspect qualitatif, le fonctionnement de l'individu HP, et non pas uniquement l'aspect quantitatif. Elle explique que le test « est élaboré sur la base d'un étalonnage de population de même référentiel culturel » (p. 15). Bénard (2008) avance que le score obtenu ne détermine pas la valeur quantitative de l'intelligence, mais va permettre de comparer une personne à un groupe du même âge. Les caractéristiques de l'intelligence et ses différentes formes ne sont pas toutes évaluées lors des tests de QI, ceux-ci « sont le reflet de notre culture occidentale qui met à l'honneur certaines capacités, [...] ils n'évaluent pas l'intelligence pratique en situation, l'intelligence sociale et relationnelle, ou la créativité, par exemple »

(Gillloots, 2016, p. 246). De ce fait, le test de QI n'est pas la méthode la plus optimale pour définir le haut potentiel. Bénard (2008) définit alors l'intelligence comme regroupant :

Les facultés de connaître, de comprendre et de s'adapter ainsi que des facultés d'abstraction, d'anticipation et d'intuition. La rapidité de perception d'une information, son encodage, son évaluation par rapport aux informations déjà stockées en mémoire, son analyse et la réaction qu'elle déclenche. (P. 26)

Cette définition de l'intelligence démontre la complexité du mécanisme de la pensée.

Si l'on en revient aux tests d'intelligence, ceux-ci sont indéniablement construits sur un modèle logico-mathématique, ils ne prennent en compte qu'une approche quantitative. Dans une conférence, de Kermadec (2012) explique que le test de QI n'est qu'une mesure de la douance, parce qu'il ne prend pas en compte la psychologie du surdoué, il mesure seulement l'intelligence cognitive.

Pour contrer cette approche centrée sur les tests de QI, la théorie des intelligences multiples, de Gardner (1993) énumère sept formes de l'intelligence : corporelle/kinesthésique, interpersonnelle, intrapersonnelle, musicale/rythmique, verbale/linguistique, visuelle/spatiale, naturaliste. « D'après lui, l'intelligence est plurielle, c'est-à-dire que l'activité cognitive et sociale revêt de nombreuses facettes » (Perrodin-Carlen, 2006, p. 17).

L'intelligence de l'individu HP n'est pas à assimiler avec une intelligence supérieure, mais une intelligence différente, car selon Siaud-Facchin (2010), le « surdoué n'est pas un enfant sur-intelligent, quantitativement plus efficient, mais [...] à l'intelligence qualitativement différente » (p. 36), il est doté d'un fonctionnement cérébral qui n'est pas le même que la moyenne de la population. Une aptitude à traiter mentalement plusieurs sujets, une pensée en arborescence qui implique qu'un « surdoué produit un grand nombre de réponses divergentes, différentes de celles attendues. Et ce non pas en raison d'une pathologie mais parce que la pensée du surdoué [...] se démultiplie sur plusieurs axes simultanément et [...] quitte rapidement les formes les plus consensuelles de la pensée et les idées courantes » (Siaud-Facchin, 2010, p. 39). Toutes les informations qui vont intervenir dans la pensée de l'individu vont être considérées. Bost (2013) explique que « la pensée en arborescence permet de penser très vite à beaucoup de choses à la fois, par association d'idées » (p. 98). Le cerveau devient incontrôlable et les associations d'idées apparaissent par analogies successives, ce qui peut amener l'individu HP à réfléchir à un sujet qui n'a initialement rien à voir avec celui amorcé (Bost, 2013).

2.3.2. La dyssynchronie

Pour définir la dyssynchronie, Terrassier (1981) parle d'une particularité frappante du haut potentiel, un décalage entre le développement moteur et affectif : la dyssynchronie interne et la dyssynchronie sociale. La dyssynchronie interne se distingue en deux formes, l'opposition entre le développement intellectuel et psychomoteur et celle entre le développement intellectuel et le niveau affectif. Du point de vue de la dyssynchronie sociale, Terrassier (1981) définit la dyssynchronie selon le rapport aux parents, à l'école et aux autres.

Au niveau interne, « la dyssynchronie décrit un décalage de maturation entre deux champs de développement. Une de ces manifestations oppose un sur-développement intellectuel à un sous-développement psychomoteur » (Magnin, 2010, p. 43). Par exemple, l'enfant HP, précoce dans le langage, peine à manipuler des objets, à nouer ses lacets, ou même à écrire, ce à cause de sa pensée qui est beaucoup plus rapide que ses gestes. L'enjeu majeur d'épanouissement pour ces enfants est de synchroniser la pensée et l'expression, l'intention et l'action (Magnin 2010). Terrassier (1981) avance que « le niveau psychomoteur d'un enfant apparaît d'ailleurs bien davantage lié à son âge réel qu'à son âge mental » (p. 31). Le problème subsiste que dans l'enseignement actuel, c'est la progression homogène qui est valorisée (Terrassier, 1981). Il considère « comme une atteinte à la liberté individuelle et à la personne de l'enfant de l'empêcher, s'il en est capable, de faire des mathématiques du niveau de la classe de 3^{ème} sous le prétexte qu'il n'est pas assez en avance en français » (p. 31). Il critique alors la rigidité de l'école qui ne s'adapte pas et ne prend pas en charge l'élève en respectant son originalité (Terrassier, 1981).

La dyssynchronie interne se révèle également entre le développement intellectuel et le niveau affectif de l'enfant (Terrassier, 1981). « La situation est d'autant plus difficile pour l'enfant que son intelligence fine lui permet un accès à des informations qui vont être sources d'anxiété » (Terrassier, 1981, p. 33). Selon Wahl (2017b) « l'enfant n'a pas plus de maturité affective que son âge ne le lui permet, mais il a plus d'acuité intellectuelle pour percevoir les dangers de l'existence, plus d'imagination pour en inventer de nouveaux, plus de discernement pour les craindre » (p. 83).

La dyssynchronie sociale se dessine autour du rapport à l'école, aux parents et aux autres (Terrassier, 1981). Concernant le rapport à l'école, Terrassier (1981) explique que l'enfant surdoué va rapidement être en décalage entre son développement mental et la vitesse moyenne des autres qui a « déterminé la progression scolaire standardisée » (p. 34). L'ignorance du système éducatif qui ne prend en compte que l'âge réel de l'enfant peut devenir « préjudiciable

à son développement original » (Terrassier, 1981, p. 34). Vouloir faire en sorte que chaque élève soit identique aux autres, c'est échouer dans l'éducation de la majorité d'entre eux (Terrassier, 1981).

Le deuxième type de dyssynchronie sociale se situe du côté du rapport aux parents. En effet, bien qu'ils soient les premiers à remarquer le potentiel de leur enfant, ils ne vont pas forcément encourager ou accepter sa particularité. Les enfants à haut potentiel vont très rapidement, dès l'âge de trois ou quatre ans, interroger les limites, de la vie, du temps, de l'univers, ce qui va contribuer à l'inquiétude des parents (Terrassier, 1981). De plus, il est encore plus difficile pour ces enfants qui grandissent « dans des familles de niveau intellectuel faible. Ne pas comprendre l'enfant est alors très dommageable, mais le fait que l'enfant comprend que ses parents ne peuvent pas le comprendre l'est encore davantage » (Terrassier, 1981, p. 38), « plusieurs facteurs concourent à faire que l'enfant surdoué issu d'un milieu défavorisé a beaucoup moins de chances de pouvoir exprimer totalement ses possibilités » (Terrassier, 1981, p. 39). Le problème de ces enfants se situe alors dans le système d'éducation standardisé, qui « apparaît être un frein à la mobilité sociale et à l'expression des talents. Il perpétue l'injustice et l'inégalité des chances » (Terrassier, 1981, p. 39).

La dyssynchronie sociale se distingue également par rapport aux autres enfants. Terrassier (1981) explique que la dyssynchronie entre l'âge réel et l'âge mental de l'enfant va impliquer qu'il s'identifie plus facilement aux enfants plus âgés que lui « avec lesquels il peut engager un dialogue qu'il trouve plus intéressant » (p. 39). Il soulève également le fait que l'école ne fait pas bénéficier un élève à haut potentiel du contact avec des autres élèves HP, ce qui lui permettrait de mieux s'assumer (Terrassier, 1981).

Terrassier (1981, p. 40) conclut en expliquant :

L'enfant surdoué doit donc supporter la pression de l'environnement scolaire, de l'environnement familial et de ses camarades qui l'incitent tous à un comportement normalisé, synchrone, c'est-à-dire à une régression vers la moyenne. Ces forces de normalisation visent à réduire la dyssynchronie sociale de l'enfant surdoué et lui demande de renoncer à lui-même.

2.3.3. L'hypersensibilité

Dans le langage courant, l'hypersensibilité est « une exacerbation des émotions, souvent source de souffrances » (Parzyjagla, 2017, p. 50). Pour Siaud-Facchin (2012) le développement psychologique de l'enfant HP sera réalisé par ses caractéristiques émotionnelles et ses

particularités affectives, « la caractéristique principale de l'organisation psychoaffective de l'enfant surdoué est la force et la puissance du soubassement émotionnel sur lequel va s'édifier sa personnalité » (Siaud-Facchin, 2012, p. 29). Cette hypersensibilité est observable chez tous les individus HP, bien qu'elle soit plus ou moins perceptible selon les stratégies et la capacité de gestion de leur sensibilité (Siaud-Facchin, 2012). « L'enfant surdoué, branché en permanence sur son environnement affectif, sur le monde émotionnel, est constamment bombardé d'informations sensorielles, assailli de messages affectifs » (Siaud-Facchin, 2012, p. 30).

Brasseur et Cuche (2017) relèvent deux composantes de l'hypersensibilité : « la réactivité émotionnelle initiale, qui est essentiellement déterminée par des facteurs physiologiques et génétiques, et le traitement cognitif des informations émotionnelles qui influence la perception, la représentation émotionnelle que nous nous faisons de la situation » (p. 102). Néanmoins, elles pointent le fait que les études faites au sujet du lien entre haut potentiel et hypersensibilité, ne démontrent pas de rapport spécifique ou généralisable à toutes les personnes surdouées. Pour comprendre ce phénomène d'hypersensibilité, elles supposent que chez l'individu HP « le traitement cognitif aurait tendance à rapidement prendre plus de place que le ressenti émotionnel lui-même, biaisant alors celui-ci » (Brasseur et Cuche, 2017, p. 105). Ce ressenti émotionnel sera teinté du traitement cognitif de l'information qui durerait plus longtemps qu'une personne non surdouée, et ce en lien avec la capacité de mémoire, le ressenti émotionnel ne serait alors plus « en adéquation avec l'intensité de l'émotion initiale », ce qu'elles nomment les « biais de pensée » (Brasseur et Cuche, 2017, p. 105). Le traitement cognitif de ces émotions justifierait le fait que les adolescents à haut potentiel peinent à expliquer l'origine de leurs émotions.

Selon Parzyjagla (2017), l'hypersensibilité est une augmentation des perceptions qui est liée à l'efficacité, ce qu'elle explique par la « capacité de saisir un nombre plus élevé d'informations de son environnement, elle-même liée à la qualité de son raisonnement, elle-même liée à sa grande lucidité. L'enfant surdoué est un hyper réceptif » (p. 51).

Un mécanisme de défense de cet envahissement émotionnel est expliqué chez Siaud-Facchin (2008), elle le nomme « la défense par la cognition » (p. 201). Ce mécanisme a pour but de ne plus rien ressentir ou de ressentir avec son intellect et non plus avec ses émotions en mettant « une distance cognitive entre soi et le monde » ce qu'elle perçoit comme un « suicide émotionnel [...] une sensibilité étouffée » (Siaud-Facchin, 2008, p. 201). Le risque est d'amener des conséquences physiques, une somatisation de l'interdiction de ressentir.

2.3.4. L'image de soi et la construction identitaire

Brasseur et Cuche (2017) expliquent que l'individu HP, comme chaque être humain, se compare aux autres et va se construire dans son rapport à l'autre, « l'équilibre identitaire de l'individu se construit à travers une dialectique qui est de pouvoir se sentir différent, mais aussi similaire aux autres » (p. 146). Toutefois, elles précisent que la facette atypique que représente la personne HP, et que peu de personnes partagent, peut conduire à la possibilité « qu'elle ait du mal à être intégrée en soi » (p. 146). Si l'individu se focalise plus sur ces différences que sur ses similarités avec les autres, il « court le risque de se percevoir comme tellement différent qu'il peut avoir du mal à s'intégrer » (Brasseur et Cuche, 2017, p. 147). C'est ce sentiment de différence, de singularité, qui « affecterait négativement les relations sociales, la sphère émotionnelle et l'estime de soi » (Zeidner et Schleyer, 1999, Janos, Fung et Robinson, 1985, dans Brasseur et Cuche, 2017, p. 147). Brasseur et Cuche (2017) avancent également le fait que c'est le diagnostic du haut potentiel et la qualification de l'individu en tant que tel qui peut avoir une influence sur la représentation de soi.

L'estime de soi est enracinée dans l'évaluation de l'identité de l'individu, elle se construit dans la comparaison avec les autres et le jugement positif ou négatif qu'il se porte (Brasseur et Cuche, 2017). Siaud-Facchin (2012) définit la représentation de soi de l'individu HP comme « la résultante de la confrontation entre le sentiment de soi, les attentes du monde extérieur et les idéaux du moi » (p. 45). Elle appuie le fait que cette estime de soi est « une évaluation de soi-même qui ne se confond pas avec la réalité de ce que l'on est [...], une forme d'échelle personnelle de valeur constituée par rapport à l'idéal du moi » (p. 47). Le danger présent lors de chaque étape de la construction identitaire est la création d'un faux-self « c'est-à-dire d'un faux soi construit en fonction des autres et non pas en accord avec ce que l'on est réellement » (p. 48). Elle poursuit en expliquant que « la mise en place d'un faux-self crée un conflit interne permanent autour de l'image de soi » (p. 48), l'individu se demande alors s'il doit être qui il est vraiment ou être ce que les autres attendent de lui (Siaud-Facchin, 2012). A l'inverse, le vrai self constitue l'image de lui-même que se fait le sujet et qui concorde avec ce qu'il est vraiment et « à ce qu'il perçoit à travers une réaction adaptée » (de Kermadec, 2016, p. 84). C'est dès le plus jeune âge et dans l'observation des autres et la comparaison qu'il est capable de composer une « estimation personnelle de ses propres capacités » (op. cit., 2016). La création d'une fausse identité, ce faux-self, sera une réponse aux échos négatifs à l'encontre de sa personnalité, ce sera pour lui une façon de se protéger, cette réponse est l'adaptation à « une contrainte à laquelle il n'a pas trouvé de réponse satisfaisante » (op. cit., 2016, p. 86).

Ce vrai self et faux-self s'apparentent à des tensions identitaires qui, selon Bourgeois (2006), spécialiste dans la formation, auront « des conséquences émotionnelles et motivationnelles différentes, selon d'une part, la nature des tensions en question et d'autre part, le mode de régulation adopté pour gérer ces tensions » (p. 70). Plusieurs types de tensions se distinguent, dont les tensions « soi/autrui » qui sont le résultat d'un décalage entre l'image de soi et l'image que les autres ont de soi et les tensions soi/soi qui, elles, sont la conséquence « d'une discordance uniquement entre une des images que l'on a soi-même de soi, en particulier entre une image de soi telle qu'on est et une image de soi tel qu'on voudrait ou qu'on croit devoir être » (Bourgeois, 2006, p. 71). Concernant les conséquences motivationnelles, l'individu aura plus de facilités à agir sur les tensions soi/soi. Bourgeois (2006) met en évidence un autre type de tension identitaire celle du soi actuel/soi idéal versus soi actuel/soi normatif, ce qu'il nomme les « différentes instances du soi » (p. 73). Le soi actuel est « l'image de soi tel que l'on est » (Bourgeois, 2006, p. 74) et Higgins (1987, dans Bourgeois, 2006) distingue « deux types d'image de soi visée : l'image de soi tel que l'on voudrait être (soi idéal) et l'image de soi tel qu'on croit qu'on devrait être (soi normatif) » (p. 74). Néanmoins, les auteurs témoignent de la difficulté de distinguer les deux types de tensions, car « parfois ce qui est exprimé comme un idéal, s'apparente à une injonction normative » et à l'inverse « le désir de se conformer à une norme sociale apparaît parfois si fort, qu'il s'apparente à un idéal, surtout si cette norme est fortement intériorisée » (op. cit., 2006, p. 75).

Bourgeois (2006) met en évidence deux types de régulation des tensions : l'approche et l'évitement. La première « consiste à viser l'accomplissement d'une image positive comme but » (p. 75) et la seconde « à éviter autant que possible de donner, à soi et/ou à autrui, une image négative de soi » (p. 75). Par l'approche, l'individu se situerait dans une prise de risque maximale tandis que la régulation de type évitement réduirait sa prise de risque dans le but de préserver son image (op. cit., 2006).

2.3.5. L'âge adulte

La vie d'adulte est composée de « séquences, de crises, de ruptures et de transitions » (Boutinet, 2013, p. 50). Le psychiatre Binswanger (1947) classe ce cours de la vie adulte sous deux formes : l'histoire extérieure de la vie et l'histoire intérieure. L'histoire extérieure est composée des fonctions vitales qui vont constituer un curriculum dans la trame des événements et l'histoire intérieure, qui est inobservable et marquée par les répercussions des événements vécus sur la personnalité de l'individu et c'est ce qui va fonder sa sensibilité (Binswanger, 1947). Il nomme ces parcours de vie *Lebensweg*, qui traduisent la vie adulte en une vision dynamique et

évolutive. Les adultes d'aujourd'hui « entretiennent une relation ambivalente avec la mobilité », l'environnement « pousse les individus à l'innovation, au changement, au renouvellement continu » (Boutinet, 2013, p. 51). Ce besoin de changement va « se traduire par des comportements-limites à l'issue d'une transition de vie : comportements de désengagement, de dés-identification vis-à-vis des références actuelles, de désenchantement, de désorientation, exigeant de penser une transition » (Bridges, 1980, dans Boutinet, 2013, p. 51). Lorsque l'on parle de crise dans le parcours de vie adulte, on admet que le vécu n'est pas linéaire, il se crée des « moments de structuration de l'expérience, des moments de déstabilisation, des moments de rupture impliquant à leur suite des prises de décisions opportunes » (Riverin-Simard, 1984, dans Boutinet, 2013, p. 55).

L'accompagnement qu'a eu le sujet à haut potentiel depuis l'enfance va impacter son comportement, selon Siaud-Facchin (2008). En effet, à l'âge adulte, les enfants surdoués deviennent « des adultes construits à l'image de leur personnalité et de leur histoire de vie [...] des personnes différentes selon qu'ils ont été aimés, accompagnés, compris ou exclus, rejetés, maltraités par la vie et les autres [...] » (Siaud-Facchin, 2008, p. 64).

Bost (2016) explique une construction identitaire difficile chez l'individu à haut potentiel et ce à cause des stratégies d'adaptation, « celui qui s'adapte de façon positive est capable d'affronter sainement les événements de sa vie adulte. Il en va différemment de celui qui a adopté des stratégies inadaptées ou qui, tout simplement a manqué de stratégies » (p.19).

Siaud-Facchin (2008) définit un mode de vie basé sur l'essai-erreur, elle explique :

Quand on ne sait pas bien, plus bien, ce que l'on est, ce dont on est capable, ce en quoi on est compétent ; quand on en arrive à ne plus vraiment savoir ce que l'on aime, ce qui nous fait plaisir [...] alors on ne peut ni planifier ni anticiper les contours de sa vie. On tâtonne, on essaie, on se trompe, on recommence (p. 303).

Cette insatisfaction persistante, ces doutes et cette image de soi négative peuvent-ils entraîner un parcours de vie instable, avec des changements fréquents de directions, dans les choix personnels ou dans l'orientation professionnelle ? Vasey (2017) explique que « la carrière professionnelle du HP n'est pas conventionnelle. Autonome, parfois autodidacte, il est souvent amené à changer de cap, parfois de profession par besoin d'apprendre du nouveau ».

Pour terminer ce chapitre sur l'âge adulte, nous mentionnerons Lorenzi (2018), journaliste et diagnostiquée haut potentiel, qui, au travers de son ouvrage, interroge le parcours d'adultes à haut potentiel et également son propre parcours. Diagnostiqués pendant l'enfance ou à l'âge

adulte, chacun des sujets présente son cheminement au travers parfois d'un sentiment de différence ressenti depuis toujours profondément, de questionnements présents tout au long de la vie, d'une impression de porter constamment un masque (Lorenzi, 2018).

3. Présentation de l'étude

3.1. Problématique

A la lumière de la littérature présentée dans le cadre théorique qui précède, le haut potentiel se révèle participer à la construction identitaire et impacte le parcours de vie des adultes diagnostiqués. Avant même leur identification, les enfants HP se différencient des autres. Après le diagnostic posé, leur vécu se spécifiera en fonction de l'accompagnement et la reconnaissance dont ils ont bénéficié ou non, par leurs parents ou les enseignants. Le raisonnement différent de l'individu HP, sa pensée en arborescence et son appréhension de la réalité le font se sentir parfois incompris. Les auteurs présentés dans le cadre théorique expliquent une faible prise en charge de ces enfants à l'école et selon le milieu social dans lequel ils grandissent, il n'est pas toujours évident pour les parents de les accompagner. L'individu HP évolue souvent dans un environnement qui ne l'accepte pas, qui ne le comprend pas, qui ne peut pas répondre à ses besoins, alors c'est à lui de s'adapter. Les personnes à haut potentiel peuvent souffrir de leur différence lorsque le décalage entre l'image de soi et les attentes des autres est trop grand, comme Siaud-Facchin (2012) l'explique, ce sentiment de différence ne fait qu'augmenter la difficulté à construire les repères identitaires pour l'individu HP.

3.2. Questions de recherche

La revue de littérature permet de poser les questions de recherche suivantes :

Si le sens commun peut penser le haut potentiel comme une chance, qu'en est-il de la perception des personnes à haut potentiel elles-mêmes ?

- Dans son développement personnel de l'enfance à l'âge adulte, quel regard porte l'individu sur son diagnostic, comment juge-t-il sa situation sociale, qu'en est-il de son sentiment d'intégration à la société ?
- Comment se perçoit-il et quelle place joue le haut potentiel dans la construction de son identité ?
- Comment les étapes dites de transition (entrée au lycée, accès à la majorité, entrée dans le monde du travail, etc.) ont-elles été vécues ?
- Des stratégies d'adaptation ont-elles été mises en place afin de se conformer aux attentes sociales ?

3.3. Hypothèses

Les hypothèses de la recherche sont les suivantes :

- Hypothèse 1 : Si dans un premier temps le haut potentiel détecté chez l'enfant pourra conduire à un sentiment de supériorité, il sera perçu comme problématique en grandissant.
- Hypothèse 2 : Les adultes à haut potentiel ont conscience de leur différence et souffrent d'un sentiment d'exclusion ou d'incompatibilité aux attentes de la société.
- Hypothèse 3 : Les adultes à haut potentiel jugent l'adaptation aux attentes de la société comme difficile et ont le sentiment d'être contraints à se conformer pour être acceptés.
- Hypothèse 4 : Les adultes à haut potentiel mettent en place des stratégies d'observation, d'analyse et d'imitation, desquelles découle un sentiment de ne pas se réaliser.

Avant de confronter ces hypothèses à la réalité empirique, nous allons désormais nous pencher sur la méthode employée lors de cette étude.

4. Méthodologie

4.1. Une approche qualitative

La méthodologie choisie est fondamentalement qualitative. Afin de situer notre recherche, nous nous référons à Cresswell (2007), qui distingue cinq approches de recherches qualitatives.

- Tout d'abord, une recherche narrative (*narrative research*) qui consiste à :

« Etudier un ou deux individus, en rassemblant des données au travers de la collection de leurs histoires, rapportant leurs expériences individuelles, en ordonnant de manière chronologique [...] la signification de ces expériences. »²

- Deuxièmement, une recherche phénoménologique (*phenomenological research*) que Cresswell caractérise comme suit :

« Une étude phénoménologique décrit la signification pour plusieurs individus de leur expérience vécue d'un concept ou d'un phénomène. »³

- Troisièmement, une recherche basée sur la *grounded theory* selon Strauss et Corbin (1990).

« Une idée clé est que le développement de cette théorie ne vient pas "hors de l'étagère", mais plutôt, elle est générée ou "enracinée" dans des données provenant de participants qui ont expérimenté le processus. »⁴

- Quatrièmement, une recherche ethnographique (*ethnographic research*) qui porte son attention sur un groupe culturel entier.

« Le chercheur décrit et interprète les modèles et les valeurs partagés et appris, les *comportements*, les croyances, et le langage d'un groupe partageant la même culture. »⁵

- Cinquièmement, Cresswell mentionne l'étude de cas (*case study*).

² « studying one or two individuals, gathering data through the collection of their stories, reporting individual experiences, and chronologically ordering [...] the meaning of those experiences » (p. 54).

³ « A phenomenological study describes the meaning for several individuals of their lived experiences of a concept or a phenomenon. » (P. 57)

⁴ « A key idea is that this theory development does not come "off the shelf", but rather is generated or "grounded" in data from participants who have experienced the process. » (P. 63)

⁵ « The researcher describes and interprets the shared and learned patterns and values, behaviors, beliefs, and language of a culture-sharing group. » (P. 68)

« Le chercheur explore un système limité (un cas) ou de multiples systèmes limités (des cas) au fil du temps, à travers des collections de données détaillées et profondes, impliquant de multiples sources d'informations ».⁶

Ayant examiné ces cinq différentes formes de recherches qualitatives, nous nous situons principalement dans la catégorie « recherche narrative ». Nous allons alors « raconter » les parcours des personnes interrogées, en montrant le déroulement, les transitions.

4.2. Les sujets

Pour définir les personnes à interroger, il faut sélectionner « les catégories de personnes que l'on veut interroger, et à quel titre ; déterminer les acteurs dont on estime qu'ils sont en position de produire des réponses aux questions que l'on se pose » (Blanchet et Gotman, 2010, p. 46-47). Dans cette étude, les personnes que nous souhaitons cibler sont les adultes à haut potentiel, l'étendue est vaste et les participants choisis ne pourront rendre compte d'un pourcentage représentatif de la population. « Le corpus nécessaire à la réalisation d'une enquête par entretien est, de manière générale, de taille plus réduite que celui d'une enquête par questionnaire, dans la mesure où les informations issues des entretiens sont validées par le contexte et n'ont pas besoin de l'être par la probabilité d'occurrence » (Blanchet et Gotman, 2010, p. 50). Pour les entretiens, nous avons choisi d'interroger quatre individus. Le choix des participants à la recherche a été défini selon plusieurs critères définis préalablement, « il est souvent nécessaire de fixer les limites de la population à interroger en fonction de la définition de l'objet » (Blanchet et Gotman, 2010, p. 47).

Les critères déterminés pour les sujets d'étude sont :

- Être un jeune adulte, homme ou femme
- Avoir été diagnostiqué à haut potentiel pendant l'enfance
- Avoir moins de 30 ans

⁶ « *The investigator explores a bounded system (a case), or multiple bounded systems (cases) over time, through details, in-depth data collections involving multiple sources of informations.* » (P. 73) Trad. : Régine Clottu, id. pour les autres notes.

Tout d'abord, les sujets devaient être autant de femmes que d'hommes afin de ne pas récolter des résultats relevant seulement d'un genre mais des données croisées qui puissent témoigner de similitudes ou de disparités sans généraliser les résultats à un sexe.

Les individus ont été sélectionnés sur un second critère, celui d'avoir été détectés haut potentiel durant l'enfance, aucun âge n'a été déterminé pour celui-ci. Ce critère est primordial afin que la recherche se déroule de façon homogène et que les résultats puissent être comparés sur la même base. En effet, des sujets ayant été diagnostiqués plus tard, à l'adolescence ou à l'âge adulte pourraient ne pas avoir le même retour sur leur parcours de vie que ceux qui ont eu connaissance de leur haut potentiel dès l'enfance.

Le troisième critère est d'avoir moins de 30 ans. En effet, au-delà de 30 ans, il est possible que le diagnostic ait été posé plus tardivement voire pas du tout. Selon Sieber et Vuille (2013, p. 47) « depuis quelques années, les parents et le milieu scolaire sont sensibilisés à la notion de haut potentiel intellectuel. Les parents sont plus attentifs aux compétences de leurs enfants et les enseignants sont sensibles à ceux dont les caractéristiques pourraient être celles d'un enfant HPI ». Il est donc attendu qu'une population plus large ait été détectée dans cette tranche d'âge. De plus, le parti est pris qu'en cherchant des individus jusqu'à 30 ans ou étant de jeunes adultes, ceux-ci auront une meilleure réflexion rétroactive qui recouvre l'enfance, l'adolescence, le début de la vie adulte, le parcours scolaire et surtout, l'entrée dans le monde du travail et les premières expériences professionnelles. Cette considération est particulièrement importante dans la mesure où les transitions et les ressentis au travers des différents milieux familiaux, scolaires et professionnels sont au centre de notre recherche.

Afin de recueillir les données nécessaires, il a fallu trouver les individus répondant aux critères énoncés ci-dessus. Pour cela, nous avons contacté des associations de personnes à haut potentiel, nous avons également utilisé les réseaux sociaux afin d'y poster une annonce, ainsi qu'accroché des affiches dans certaines universités de Suisse romande. De ces différentes actions, plusieurs personnes se sont manifestées afin de participer à notre recherche ou d'être informées des résultats qui en découleraient. Toutes les réponses reçues étaient encourageantes, bien que certains intéressés ne correspondaient malheureusement pas à tous les critères cités ci-dessus.

Voici, ci-dessous, les quatre personnes retenues pour passer les entretiens. Elles ont chacune été choisies en fonction du respect des critères précités et après avoir lu, accepté et signé une

charte de consentement éclairé qui détaille la recherche et les conditions de participation. L'anonymat des sujets répondant à l'entretien est garanti, les prénoms seront alors modifiés.

a. Tiffany, 24 ans

J'ai rencontré Tiffany lors d'un petit job étudiant, en discutant de nos études respectives, je lui ai parlé du sujet de mon mémoire. Elle m'a tout de suite dit être intéressée et vouloir prendre part à mon étude. Elle m'a également confié que son frère avait été diagnostiqué HP comme elle. Cela m'a rappelé certaines lectures qui admettent le caractère héréditaire du haut potentiel. Tiffany a été diagnostiquée HP en 6^{ème} année (actuellement 8H) à 11-12 ans. Elle poursuit actuellement un Master en enseignement secondaire I.

b. Maëlle, 25 ans

Maëlle m'a contactée après avoir eu connaissance de la recherche de participants à mon étude sur les adultes HP sur une affichette à l'université de Genève. Elle souhaitait en apprendre davantage sur le sujet, car ayant été diagnostiquée à 6 ans, elle ne s'était jamais intéressée au devenir d'un adulte HP. Elle a eu un parcours scolaire standard, sans réorientation, ni redoublement et vient de terminer un master de psychologie et enchaîne les petits jobs pour étudiants.

c. Théo, 20 ans

Théo a répondu à une annonce postée sur le site d'une association suisse pour les adultes et adolescents HP. Il m'a tout de suite fait part de son intérêt pour le sujet, admettant que les études sur le haut potentiel concernent la plupart du temps les enfants et leur scolarité et beaucoup moins les adultes. Il a été diagnostiqué à 8 ans, à la demande de sa mère qui ne comprenait pas qu'il se trouve moins intelligent que les autres. Il est actuellement en année sabbatique avant de débiter des études de médecine.

d. Baptiste, 27 ans

Baptiste a été mis en relation par une amie à lui, qui avait vu l'annonce de ma recherche sur les réseaux sociaux. Je l'ai contacté en lui expliquant brièvement le but de l'entretien et la teneur de mon étude, il a accepté rapidement que l'on se rencontre. Baptiste a été diagnostiqué à 12 ans, en milieu de parcours scolaire de niveau secondaire, après avoir été orienté dans la voie le destinant à un apprentissage. Après avoir rencontré des difficultés scolaires et un passage de l'école publique à un établissement privé, il est actuellement en dernière année de Bachelor à l'EPFL, en microtechnique.

4.3. Outil de récolte des données

Nous allons poursuivre cette recherche en réalisant des entretiens semi-dirigés⁷ :

L'enquête par entretien est [...] pertinente lorsque l'on veut analyser le sens que les acteurs donnent à leurs pratiques, aux événements dont ils ont pu être les témoins actifs ; lorsque l'on veut mettre en évidence les systèmes de valeurs et les repères normatifs à partir desquels ils s'orientent et se déterminent. (Blanchet et Gotman, 2010, p. 24)

Afin de pouvoir répondre aux objectifs de la recherche, l'entretien va permettre de produire un discours « qui va à la recherche des questions des acteurs eux-mêmes, fait appel au point de vue de l'acteur et donne à son expérience vécue, à sa logique, à sa rationalité, une place de premier plan » (Blanchet et Gotman, 2010, p. 20). L'entretien semi-dirigé a été élaboré sur la base d'un canevas d'entretien⁸ qui comporte quatre parties distinctes :

- L'enfance et la détection du haut potentiel
- Les aspects positifs et négatifs du haut potentiel, également en relation avec les transitions
- La socialisation et l'image de soi
- L'entrée dans le monde des adultes

Dans un entretien semi-dirigé « l'interviewer oriente la personne qui parle vers certains sujets et il lui laisse ensuite toute liberté pour s'exprimer » (Fenneteau, 2015).

La difficulté est de ne pas biaiser le canevas d'entretien, ne pas induire une réponse dans la formulation interrogative et également de ne pas guider l'individu vers une réponse attendue, mais de lui laisser l'opportunité de faire part de son expérience propre. Dans le cadre d'une recherche comme celle-ci, il est attendu que la personne interrogée réponde aux questions issues des hypothèses de recherche, il sera donc guidé sur des sujets permettant ensuite d'analyser les données.

4.4. Le protocole expérimental

Une fois les sujets en entretien, ils sont informés en amont du déroulement de l'entretien, non pas des questions elles-mêmes, mais des différentes parties qui composent le canevas d'entretien afin qu'ils puissent anticiper brièvement les attentes et le déroulement de l'échange.

⁷ Cf. Les retranscriptions des entretiens dans l'annexe III, pages III et ss.

⁸ Cf. Le canevas d'entretien dans l'annexe I, page I.

Ils sont prévenus qu'ils seront enregistrés afin que l'entretien puisse être retranscrit et les données analysées.

Blanchet et Gotman (2010) définissent trois niveaux hiérarchiques de contexte dans les paramètres qui sous-tendent l'élaboration et le déroulement de l'entretien : « L'environnement matériel et social, le cadre contractuel de la communication et les interventions de l'interviewer [...] c'est la prise en compte de cette triple dimension qui dicte les principes de fonctionnement de l'entretien » (p. 67). Aborder son expérience au travers de son parcours de vie peut ne pas être évident pour tous les individus, car il s'agit de se confier à une personne étrangère sur des ressentis, des émotions profondes, non pas dans le but d'obtenir une réponse ou une aide de l'interrogateur, mais de lui fournir une substance à analyser post-entretien. Il est alors important que l'individu soit dans un endroit où il se sente à l'aise pour témoigner, sans bruits qui puissent le déconcentrer ou entraver l'enregistrement, tel qu'une bibliothèque, un lieu de travail ou chez le sujet lui-même. Blanchet et Gotman (2010) définissent cet endroit comme étant la scène qui « est caractérisée par la définition des lieux et la configuration des places » (p. 68).

Blanchet et Gotman (2010) expliquent que « le discours énoncé par l'interviewé est construit en interaction permanente avec l'interviewer qui en sollicite la production linéaire à l'aide de ses relances » (p. 82). L'entretien se déroule comme une discussion, le tout étant d'être à l'écoute des réponses de la personne interrogée afin de ne pas la contraindre à se répéter au travers de questions auxquelles elle aurait déjà répondu plus tôt. Il faut également prendre en compte le contenu des réponses et ne pas rester un interlocuteur passif, car le sujet peut donner des informations qui n'étaient pas attendues et il faut savoir rebondir s'il est intéressant d'en savoir davantage. Toutefois :

Quelques règles générales s'appliquent toutefois à chaque type d'entretien [...] il est important de se souvenir qu'il s'agit d'un processus de communication à travers lequel des interactions naissent entre l'enquêteur et l'enquêté. Ces interactions sont susceptibles de biaiser les résultats d'enquête. Ainsi, certaines études ont pu montrer que les caractéristiques physiques ou personnelles de l'enquêteur (âge, sexe, origine...) peuvent influencer les réponses obtenues, ou encore que les préjugés de l'enquêteur par rapport à son objet d'étude peuvent également biaiser le nombre et la compréhension de ces réponses. (Lugen, 2015, p. 4)

4.5. L'analyse des données

Les données recueillies seront décryptées sur la base de l'analyse de contenu, selon Wanlin (2007) « l'analyse de contenu s'organise autour de trois phases chronologiques » (p. 249) :

- La préanalyse
- L'exploitation du matériel
- Le traitement des résultats

C'est une méthode très utilisée dans la recherche qualitative, « le but poursuivi durant cette phase centrale d'une analyse de contenu consiste à appliquer au corpus de données, des traitements autorisant l'accès à une signification différente répondant à la problématique mais ne dénaturant pas le contenu initial » (Robert et Bouillaguet, dans Wanlin, 2007, p. 250). Pour Bardin (1977) l'analyse de contenu regroupe « un ensemble de techniques d'analyse des communications. Il ne s'agit pas d'un instrument, mais d'un éventail d'outils » (p. 35).

La première est une phase « d'intuition et d'organisation pour opérationnaliser et systématiser les idées de départ afin d'aboutir à un schéma ou à un plan d'analyse » (Wanlin, 2007, p. 249). C'est le stade d'organisation, qui a « pour objectif l'opérationnalisation et la systématisation des idées de départ, de manière à aboutir à un schéma précis du déroulement des opérations successives » (Bardin, 1977, p. 125).

L'exploitation du matériel générera une grille de catégories qui permet de rassembler, relever les éléments du discours qui s'assemblent, diffèrent (Wanlin, 2007). Pour Bardin (1977), « la catégorisation est une opération de classification d'éléments constitutifs d'un ensemble par différenciation puis regroupement par genre (analogie) d'après des critères préalablement définis » (p. 150) « la catégorisation a pour objectif premier, de fournir par condensation une représentation simplifiée des données brutes » (p. 152).

La troisième et dernière phase est celle du traitement des résultats, par l'interprétation et l'inférence. Ainsi, l'interprétation des résultats consiste à « prendre appui sur les éléments mis au jour par la catégorisation pour fonder une lecture à la fois originale et objective du corpus étudié » (Robert et Bouillaguet, dans Wanlin, 2007, p. 251). L'inférence, quant à elle, est une interprétation contrôlée. C'est :

[...] une opération logique par laquelle on tire d'une ou de plusieurs propositions (en l'occurrence les données établies au terme de l'application des grilles d'analyse) une ou des conséquences qui en résultent nécessairement. Il s'agit donc de justifier la validité

de ce qu'on avance à propos de l'objet étudié en exposant les raisons de la preuve.
(Robert et Bouillaguet, dans Wanlin, 2007, p. 251)

L'analyse des données implique la retranscription des entretiens afin de faciliter la préanalyse et l'analyse de contenu en général afin d'en ressortir les éléments les plus intéressants au vu de la problématique, à savoir l'impact du diagnostic du haut potentiel sur le vécu de l'individu et en quoi il participe à la construction identitaire. Le logiciel libre oTranscribe servira à retranscrire les entretiens de manière plus aisée en ralentissant le rythme de parole des interviewés.

4.5.1. L'exploitation du matériel

Suite à la mise en évidence des parties de discours dans la préanalyse (annexe IV), les thèmes sont affinés afin de créer une grille de catégories qui regroupe des thèmes principaux ainsi que des sous-thèmes. Bardin (1977) définit deux types de catégorisation inverses, un où le système de catégories est donné et le second où il ne l'est pas. Dans notre cas, c'est le premier type qui est favorisé, il s'agit de répartir « de la meilleure façon possible les éléments au fur et à mesure de leur rencontre » (p. 152). Les catégories et sous-catégories définies sont les suivantes :

I. Le diagnostic du haut potentiel

- a. Pourquoi ?
- b. Quel(s) changement(s) ?
- c. La perception de son haut potentiel

II. Les relations interpersonnelles et intrapersonnelles

- a. La perception des autres à son égard
- b. L'auto-analyse de soi

III. L'hypersensibilité

- a. Son expression/sa conscientisation

IV. les transitions

- a. Les transitions marquantes (difficultés/facilités)

V. Le HP en tant qu'adulte

- a. Changements, évolutions, constats

5. Résultats

Dans ce chapitre, les résultats sont présentés au regard des entretiens qui figurent en annexe. Afin de faciliter la lecture, les données tirées des entretiens seront modifiées dans le but d'éviter la retranscription des expressions du langage oral, les hésitations, répétitions, etc.

5.1. Présentations des participants

A la suite des entretiens réalisés avec les sujets à haut potentiel, nous vous présentons leurs propos.

Tiffany :

Tiffany a été diagnostiquée en 6^{ème} année, vers ses 11-12 ans :

Tout simplement parce que je m'ennuyais beaucoup à l'école et mes parents ont suspecté que c'était à cause de ça.

Elle est alors allée chez une psychologue.

Une fois par semaine pour faire les tests.

Ce diagnostic lui permet de mieux comprendre le décalage qu'elle ressent avec les autres. Elle explique :

Moi j'arrivais beaucoup plus vite à la fin du raisonnement et puis les autres il leur fallait beaucoup plus de temps et [...] des fois je me posais vraiment la question : est-ce que c'est eux qui sont débiles ou moi qui suis différente ? Et puis quand j'ai vu que justement les tests montraient que c'était le cas, je me suis dit bon c'est pas les autres, c'est moi qui suis différente.

La révélation de son haut potentiel lui permet également de comprendre pourquoi ses émotions sont amplifiées :

Ça m'a permis de comprendre qu'au niveau émotionnel, je montais très vite dans les tours, les choses m'atteignaient très vite [...] je me demandais pourquoi et j'ai vu que justement, les personnes à haut potentiel ont un quotient émotionnel pas forcément à la même hauteur [...] que c'est normal [...] et de déculpabiliser au niveau de mon raisonnement.

Cependant, elle a très vite été catégorisée comme étant douée, donc plus intelligente Elle explique que pourtant, elle n'était pas douée partout :

J'avais pas mal de facilités à l'école, mais du coup dans certains sujets qui ne m'intéressaient pas, j'avais beaucoup plus de peine [...] les profs ne comprenaient pas pourquoi en disant « mais pourtant t'es intelligente » oui, mais [...] ça veut pas tout dire [...] ça veut pas dire t'es HP donc t'es bon partout.

Les gens de son âge, elle les trouve immatures, à 14-15 ans, c'est avec des personnes de 20-23 ans qu'elle passait du temps :

C'est là où je me retrouvais et j'arrivais à avoir des discussions vraiment intéressantes pour moi, alors qu'avec ceux de mon âge non.

Arrivée à l'université, elle se rend compte qu'il faut travailler pour réussir, elle dit :

Quand j'ai tenté médecine que je me suis pris une grosse claque en me disant : ah ouais effectivement, non le talent ne suffit plus, il faut aussi bosser pour de vrai [...] je pouvais pas juste compter sur mes acquis.

Elle explique le rapport qu'elle entretenait à l'école et avec ses camarades :

J'ai très vite, à l'école en tout cas, pris la position de celle qui amenait la connaissance, celle qui aidait à faire comprendre [...] et donc ça me valorisait extrêmement [...] mais du coup ça m'a aussi parfois mis un peu de côté [...] il y a des fois où je me suis dit que ce serait vachement chouette aussi pour une fois d'être avec les autres et de pas comprendre avec les autres.

L'image que les autres vont avoir d'elle est importante :

C'est relativement important pour moi que les autres aient une bonne image de moi en fait, je me pose des standards hyper hauts par rapport à ce que les autres vont voir de moi.

En discutant avec ses parents de sa façon de se percevoir, ils lui expliquent les retours qu'ils ont la concernant :

J'étais l'enfant parfaite, j'étais toujours serviable, toujours souriante, toujours là pour aider, alors qu'à la maison c'était pas du tout le cas, donc c'était vraiment que à l'extérieur, j'avais cette parfaite image de la personne gentille, innocente, posée, responsable alors que [...] j'ai pas du tout confiance en moi [...] tout ce que moi je fais, j'ai l'impression que c'est pas assez bien, je trouve un grand décalage entre ce que moi je perçois de moi-même et le retour que j'ai de la part des autres.

Son haut potentiel, elle n'en parle pas aux autres tout de suite, bien que certains s'en rendent compte :

C'est pas forcément un truc que je mentionne dès le début, « eh salut, je suis Tiffany et je suis HP si jamais », mais ça dépend avec qui je suis et puis en tout cas, tout mon cercle proche est au courant, pour les autres, généralement, ça se voit plus dans ma manière d'être, ils sont là « ah mais tu penses à des trucs auxquels j'aurais pas pensé » [...] c'est pas un truc dont je suis forcément fière ou je sens le besoin de m'en vanter, mais c'est juste une partie de moi.

Lorsqu'elle parle de son haut potentiel, les réactions sont variées, elle en explique quelques-unes :

On me dit « ah mais c'est normal que t'aies eu de la facilité » ou « ah mais pourquoi tu fais pas de la recherche » [...] et puis, « non, ça n'existe pas, c'est une invention des psychologues, ça veut rien dire, c'est pas vrai » [...] « ah mais tu crois à ce genre de chose » un peu quand même oui.

Maintenant, à 24 ans, elle explique comment elle perçoit son haut potentiel :

Je me sens bien, j'ai appris à mieux me gérer déjà au niveau émotionnel, ce qui m'aide beaucoup dans mes relations avec les gens [...] je me suis rendu compte que ma manière de penser c'est quand même vachement valorisé aussi au niveau professionnel et que ma prise d'initiative et le fait que je pense à des choses auxquelles les gens pensent pas forcément, j'ai reçu une sorte de validation au niveau professionnel qui me fait du bien, ça montre que j'ai des qualités, même si j'y crois pas forcément toujours.

Maëlle :

Maëlle a été diagnostiquée à 6 ans, lors de la première année d'école primaire :

J'ai appris à lire assez tôt, je devais avoir 3 ans et du coup quand je suis arrivée à l'école primaire, je savais lire, je savais même écrire et pour moi tout était trop facile, donc la maitresse me faisait faire des exercices différents des autres, des exercices de lecture ou j'étais toute seule dans mon coin, elle en a parlé avec mes parents, elle leur a proposé que j'aille voir un psychologue [...] parce que j'étais quand même assez avancée pour mon âge.

Elle explique ce que cela a modifié pour elle en tant qu'enfant :

Au début, j'étais rassurée parce que j'avais pas beaucoup d'amis, puisque j'étais toujours isolée des autres, donc j'étais rassurée de pouvoir enfin être avec des gens, des enfants qui avaient mon niveau et j'ai sauté [...] la première année primaire [...] j'allais enfin apprendre des choses et j'étais enfin à ma place.

Elle parle des aspects positifs de la révélation de son haut potentiel et du moment où elle ne s'est plus vraiment sentie définie par son haut potentiel :

Ce que le haut potentiel m'a amené de positif, je dirais que [...] c'était de pouvoir sauter une année, de pouvoir être avec les plus grands, parce que c'est vrai que je m'entendais mieux avec les plus grands [...] et de pouvoir réussir plus facilement, d'avoir des facilités à des endroits où les autres comprenaient pas forcément, par exemple le français, j'ai toujours eu beaucoup de facilité en français [...]. Et après c'est vrai qu'avec le temps, j'ai oublié un peu que j'étais haut potentiel [...] parce que c'est pas quelque chose que j'ai vraiment pris en compte dans ma vie, c'était vraiment surtout au début quand ça m'a permis d'être à un niveau qui était plus le mien.

C'est à l'école aussi qu'elle découvre des aspects négatifs qui découlent de son haut potentiel :

Au niveau scolaire c'était surtout le fait que les enfants comprenaient pas vraiment que je saute une classe, pour eux j'étais plus intelligente qu'eux, donc ils me voyaient un peu comme l'ennemie, une personne qui essayait de se vanter de son intelligence alors que pas du tout, j'étais plutôt timide [...] plutôt renfermée comme personne alors moi je comprenais pas. J'étais aussi assez sensible, donc je parlais pas beaucoup et les autres, quand ils m'embêtaient, je répondais pas forcément, donc ils pouvaient être très méchants et moi je ne disais rien, j'encaissais et souvent je pleurais.

C'est plus tard, lors de ses relations amoureuses qu'elle repense à son haut potentiel et ce qu'il implique, car elle dit :

En grandissant, j'ai un peu plus pensé à ce haut potentiel, surtout dans mes relations amoureuses où je sentais que j'avais une émotivité un peu exacerbée, que tout pouvait me toucher, que j'avais besoin qu'on m'aime et que chaque petite chose pouvait prendre une ampleur folle et c'est là que j'ai un peu commencé à m'intéresser au haut potentiel, que j'ai découvert que les personnes haut potentiel avaient une sensibilité très développée, une hypersensibilité.

Elle parle de ses transitions difficiles lors des changements d'école, de son sentiment de différence :

Dans mon parcours scolaire, je dirais que c'est surtout [...] à chaque fois que je changeais d'école [...] c'était compliqué parce que j'essayais de me fondre un peu dans le moule en me disant bon, je me sens différente, mais en même temps il faut que je me fasse accepter. Et souvent j'y arrivais pas forcément [...] si j'avais une mauvaise note, je pleurais, parce que je me disais « bon, t'es censée être intelligente, t'y arrives pas c'est que t'es nulle ». [...] Et en plus de ça, plus ça commençait à devenir compliqué à l'école, plus je me suis rendu compte que je ne savais pas travailler, que j'avais jamais appris. Et niveau social, c'était pareil qu'à l'école.

Aujourd'hui, avec les adultes, elle dit :

Le problème qui se pose maintenant, c'est que, vu que je me sens bizarre, j'essaie toujours d'être comme les autres, de me dire « ok montre pas que t'es bizarre, fais attention à ce que tu dis », c'est compliqué.

Elle s'est toujours sentie différente :

Dans ma manière de me voir [...] je me suis toujours sentie différente [...] et je me disais « c'est à cause de mon haut potentiel, je suis bizarre à cause de ça ».

Elle ne parlait pas de son haut potentiel à tout le monde, mais souvent pour expliquer son fonctionnement :

J'en ai pas souvent parlé, j'en ai peut-être parlé surtout à des amis très proches ou alors à mes copains, je ne me sentais pas obligée, mais souvent je leur expliquais un peu comment je fonctionnais parce que je m'étais un peu renseignée et que oui j'avais des comportements des fois qui leur semblaient étranges et pas rationnels.

Maëlle explique la réaction des personnes à qui elle parle du haut potentiel :

Souvent [...] les gens croient que je suis beaucoup plus intelligente qu'eux et du coup ça peut mettre une distance, ou alors les gens [...] se demandent si ça existe vraiment [...] soit ils vont demander plus d'informations sur le sujet du haut potentiel parce que ça les intéresse, soit ils vont en demander plus parce qu'ils ont besoin qu'on leur prouve que c'est quelque chose de réel et de censé.

Maëlle revient sur son haut potentiel, sa prise en compte jusqu'à l'âge adulte et son rapport aux autres :

Comme je disais, j'y pensais pas trop, c'était pas le truc auquel je pensais tout le temps [...] pendant un bon moment je l'ai oublié, enfin des fois ça ressortait quand par exemple je n'arrivais pas à travailler, je me disais « mais pourquoi tu sais pas, pourquoi t'as pas appris à travailler comme tout le monde sait le faire ». Et sinon avec les autres j'avais de la peine à aller vers les autres parce que je sentais qu'ils ne pouvaient pas me comprendre en fait et c'était ça le plus dur.

L'entrée dans le monde du travail a aussi été un challenge pour Maëlle :

Ben en tant qu'adulte, maintenant dans le monde du travail, je me suis rendu compte qu'au début c'était pas facile. Je crois que je suis rentrée dans le monde du travail en essayant de fonctionner par mimétisme pour me dire ok c'est comme ça que les autres font, je vais faire pareil [...] j'ai vraiment dû apprendre à vivre dans ce monde professionnel et à me dire « ok, là t'es ailleurs, c'est plus l'école, il faut que tu montres tes compétences, que tu sois souriante » et surtout je devais sortir de cette timidité excessive et sortir de ma coquille pour enfin pouvoir, être acceptée par les autres et vraiment j'ai dû rentrer dans un rôle [...] parce que c'est ça qu'on attend, on attend des personnes extraverties et non pas introverties.

Théo :

Théo a été diagnostiqué comme étant un enfant à haut potentiel à 8 ans :

Je me plaignais beaucoup à ma mère, d'être nul, alors que ben j'avais quand même des résultats assez bons, mais sans plus. En plus je m'ennuyais pas mal à l'école, c'était lent et je n'avais pas l'impression que j'apprenais quelque chose. Bon j'étais très sensible aussi, je crois que je pleurais souvent. Et puis je me sentais [...] en décalage et j'étais à l'écart des autres, je n'ai jamais vraiment été bien intégré dans ma classe. A 9 ans j'ai sauté une année et même si je m'ennuyais toujours en cours, j'étais content d'être avec des plus grands.

La détection de son haut potentiel est vécue premièrement de manière positive :

Pour moi c'était une bonne chose, parce que ça me permettait de réussir à l'école [...] je savais que j'avais pas besoin de beaucoup d'efforts pour réussir quand même. Mais après je m'ennuyais toujours et je m'isolais des autres.

Il explique ce qu'il perçoit comme positif après avoir été diagnostiqué :

Je savais que j'étais pas forcément plus nul que les autres, je savais que j'étais différent. En fait j'aimais bien [...] me rendre compte que je voyais ou que je comprenais des choses que les autres non. J'aimais bien aussi observer les autres, analyser les groupes, leur comportement.

A l'inverse, il relève ce qui a été négatif pour lui pendant son enfance :

Le plus négatif c'était la solitude [...] je ne trouvais pas que les autres essayaient de me comprendre ou bien de m'apprécier. [...] Quand j'ai sauté une année [...] des enfants me posaient des questions et ils me voyaient comme un peu un extraterrestre, ils pensaient que j'étais plus intelligent qu'eux alors c'était bizarre parce que moi je ne trouvais pas forcément c'est juste que je pouvais comprendre les choses assez vite.

Il fait ce même constat tout au long de sa scolarité et de sa vie sociale :

Plus tard je voyais que si je disais le mot haut potentiel, les gens ils étaient en train de se dire « ouais il se croit trop intelligent, il est obligé d'avoir des bonnes notes et d'être bon partout en fait ».

Il précise que ça n'a pas toujours été facile :

Je préférais être seul et des fois ça n'aide pas pour avancer, il faut demander si on n'arrive pas quelque chose [...] je préférais essayer de comprendre les choses seul, je pense peut-être que c'était pour pas que les gens se disent que je suis HP mais qu'il y a des choses que je ne comprends pas, que c'est pas logique, parce que je suis censé être intelligent. [...]

Il nomme des stratégies d'adaptation auxquelles il a recouru :

En grandissant [...] on a envie que les autres nous aiment bien et [...] j'avais du mal à m'intégrer toujours, j'avais l'impression d'être différent, que j'étais pas comme eux. Alors j'essayais de m'intéresser à des trucs qui les intéressaient eux, je me disais que si je faisais comme eux, ils me trouveraient normal. En fait, je m'inventais une vie.

Théo parle de son passage de l'enfance à l'adolescence :

Au début j'étais content d'être différent avec une intelligence différente, mais ça m'a pas mal éloigné des autres de penser différemment. Donc [...] je faisais presque semblant d'être quelqu'un d'autre, surtout quand j'étais ado j'avais envie aussi d'avoir un groupe d'amis alors je pense que j'imitais un peu les autres comme si je jouais le rôle qu'on attendait de moi en fait. [...] c'est quand j'ai commencé les petits boulots

d'étudiant que j'ai pu un peu montrer autre chose de moi. C'était plus les notes qui comptaient, mais de montrer que j'étais capable de faire ce qu'on me demandait et de bien le faire.

Puis il explique ses relations avec les autres et leur jugement sur le haut potentiel en tant qu'enfant :

Avec les enfants c'était difficile parce que je pense que je cultivais ma différence. Je cherchais pas vraiment à être comme les autres, beaucoup de moments de solitude, mais ça me dérangeait pas. Avec les adultes, c'était pas non plus vraiment différent parce que ceux qui savaient, ils me voyaient comme le petit génie, le mec qui allait tout réussir, donc je pense que ça les agaçait un peu, je me suis jamais vraiment senti soutenu ou compris, que ce soit les adultes ou les enfants.

A l'école aussi, certains enseignants ne se montrent pas toujours compréhensifs :

Des fois je sentais même que certains profs avaient pas envie que je réussisse, bon pas tous, mais déjà c'était parce que j'étais pas un élève exemplaire, je faisais pas forcément mes devoirs, donc quand je recevais une note qui était juste la moyenne, ils me disaient que c'était normal vu le travail que je fournissais.

Il explique de quelle façon il tente de s'adapter à ce qui l'entoure et la façon dont il se perçoit :

Je me disais en fait juste ce qu'on attend de toi, cherche pas à faire un truc que les autres comprendraient pas et ils se diraient « il est vraiment bizarre lui, y a peut-être quelque chose qui va pas chez lui ». Donc [...] ce qui a changé dans ma manière de me voir, c'est de me dire adapte toi et fait en sorte que les autres voient pas que t'es différent.

Lorsqu'il parle du haut potentiel, il recueille différents avis sur le sujet :

Certains savaient pas trop ce que c'était [...] ils en avaient déjà entendu parlé, mais ils y croyaient pas trop [...]. Pour eux c'était un truc un peu inventé, parce que les enfants étaient soit des génies, donc des enfants super intelligents qui avaient des bonnes notes, savaient super bien jouer d'un instrument, soit des enfants normaux qui avaient des notes moyennes. [...] Quand j'en parlais [...] à des amis ben ils me posaient plein de questions, mais moi j'avais trop peur qu'ils se disent que je me la pétais. Mais bon je voyais qu'ils pensaient que j'étais un mec trop intelligent.

Mais pour lui, son haut potentiel ne se résume absolument pas à une unique notion d'intelligence :

Ils voient pas tout ce qu'il y a autour de ça, par exemple le manque de confiance en moi, le fait que je sois un peu trop sensible à ce qui m'entoure, [...] par exemple un ami avait perdu son père et quand je le voyais mal, c'était un peu comme si je ressentais sa souffrance, j'avais presque les larmes aux yeux et puis comme une pression dans le ventre.

Il dit avoir évolué en grandissant, mais fait des choses lui permettant de garder ses amis, mais aussi de ralentir une trop grande réflexivité :

J'ai fait des trucs un peu pour être accepté : fumer ou boire. C'était pas forcément parce que j'en avait envie, c'était plus pour faire comme les autres et puis, au final, je trouvais une façon un peu d'oublier tout ce qui me prenait la tête. Je réfléchis beaucoup et ça me canalisait, ou faisait penser à autre chose ou un peu moins réfléchir. Mais [...] c'est vrai que quand on est seul [...] on doit plaire à personne et une fois avec d'autres personnes, essayer de se fondre un peu dans la masse.

Il explique comment il vit son haut potentiel en tant qu'adulte :

Quand on devient adulte, c'est différent de quand on est enfant, parce que [...] on doit se créer en fait, trouver une voie et moi j'ai jamais su ce que je voulais faire. En fait en faisant des petits jobs et je me disais que jamais je pourrais faire le même travail toute ma vie, il fallait que je touche à tout pour trouver un sens. J'aime bien quand ça change, y a pas de routine, on s'ennuie jamais.

Il a choisi une voie professionnelle qui, il espère, lui permette de ne pas tomber dans une routine :

Là je vais entrer à l'université en médecine et je me dis que si ça marche, ça peut être un job pour moi, parce que le contact avec les gens est vraiment professionnel et les cas sont tous différents. Je sais pas encore exactement dans quoi je vais m'orienter, mais j'espère trouver un truc qui va me plaire et pas être pareil tous les jours.

Baptiste :

Baptiste a été diagnostiqué à 12 ans. C'est son comportement en classe qui l'a conduit à ce diagnostic :

J'avais une mauvaise discipline, je rêvais beaucoup en cours, j'avais des mauvaises notes et puis une fois à la rentrée j'étais assez déprimé, parce que je savais que j'allais encore m'ennuyer, j'en ai discuté avec ma mère [...] et elle s'est informée sur internet et elle a

vu que ça pouvait être le haut potentiel, donc elle en a parlé à ma maîtresse qui nous a dit qu'il fallait peut-être aller voir un psychologue et c'est là que j'ai eu le diagnostic du haut potentiel.

Après ce diagnostic, il change d'établissement :

J'ai continué ma scolarité dans une école privée parce que ce serait mieux pour moi, j'en ai essayé plusieurs, trois, et je suis enfin tombé dans une école où les cours étaient donnés de manière différente où les profs étaient passionnés et ça m'apprenait enfin des choses. Et à ce moment-là, j'ai enfin compris que j'étais pas bête et que j'avais en fait juste besoin d'être stimulé.

La révélation du haut potentiel l'a aidé à mieux comprendre certains aspects de sa personnalité :

J'ai enfin pu mettre un mot sur ma différence, parce que c'est vrai que je me suis toujours senti différent et le fait [...] de pas pouvoir rester attentif et en même temps d'avoir plein de choses qui me passionnaient, je dessinais beaucoup et [...] je faisais du basket et c'est vrai que c'est vraiment quelque chose dans quoi je donnais tout et je m'informais sur plein de choses, donc j'ai compris d'où venait mon problème si on peut dire ça.

Ce qu'il perçoit de façon négative, c'est le regard, le jugement des autres :

C'est vrai que certains n'y croient pas trop, par exemple, je crois que ma mère en avait parlé à mon entraîneur et pour lui c'était comme si on disait que j'étais surhumain et que c'était pas possible, donc oui j'étais peut-être, pour lui, plus intelligent qu'un autre parce que je comprenais vite mais il n'allait pas forcément penser à englober pas tout ce qui me caractérise et il croyait pas trop au mot de haut potentiel.

Il porte un regard sur sa sensibilité et son émotivité :

Les difficultés rencontrées, je dirais que c'est surtout au niveau émotionnel [...] j'avais de la peine à accepter qu'on me parle un peu brusquement, parfois j'avais envie de pleurer, parce que ça me faisait mal ce qu'on me disait et que je pensais pas mériter ces mots, donc oui ça a été ma principale difficulté, c'était de trop prendre à cœur ce qu'on pouvait dire où ce qu'on pouvait penser de moi j'ai surmonté ça en disant rien c'est tout j'ai accepté voilà.

Il parle de ses transitions, qui ont été difficiles du point de vue relationnel, mais plus évidentes quand il s'est trouvé dans la voie qui lui correspondait :

Une transition difficile [...] a été le moment où j'ai testé plusieurs écoles privées [...] je pense que c'est aussi un peu parce que j'avais pas beaucoup d'amis, mais [...] j'ai plutôt eu une transition facile pour aller à l'université, parce que, enfin, je faisais quelque chose qui me passionnait, que j'aimais faire et j'avais pas ce regard d'un professeur qui me juge par rapport à ce que je suis, mais plus par rapport à ce que je fais.

Il fait également part de ses relations avec les autres plus en profondeur :

Je me sens différent et ça m'aide pas pour aller vers les autres parce que j'ai l'impression de m'enfermer dans ma bulle et je dois parfois me forcer pour aller vers les autres et à chaque fois que j'ai une discussion je réfléchis à ce que je pourrais dire qui intéresse, c'est toujours un peu compliqué parce qu'on a envie que les autres nous aiment bien donc on essaie de faire en sorte d'être apprécié.

Baptiste parle de la vision qu'il a de lui-même et ce que les autres pensent du haut potentiel :

Dans la manière de me voir, c'est vrai que, vu que je savais que j'avais cette particularité, je savais que ce que je ne me croyais pas capable de faire, en fait je pouvais le faire il fallait juste que je croie un peu en moi. J'en ai pas parlé à mes amis [...] mais les adultes quand ils le savent, soit ils sont intéressés par le sujet parce qu'ils en ont entendu parler [...] et d'autres, comme je l'ai dit, n'y croient pas du tout et c'est bizarre de se dire qu'ils n'y croient pas parce que c'est quelque chose qui existe.

Il explique également comment il gère son haut potentiel en tant qu'adulte :

Dans certaines situations, je sais que je dois m'adapter à ce qu'on attend de moi et même si c'est compliqué, je sais que je dois faire cet effort-là. En tant qu'adulte, ce que ça a modifié, c'est de savoir pourquoi j'ai certaines réflexions différentes des autres, certaines réactions différentes, je me dis toujours « tu es pas comme les autres, mais tu sais pourquoi, donc essaie de faire de ça une force, essaie de t'en servir pour avancer ».

5.2. Tableaux des résultats

La grille élaborée reprend les thèmes et sous-thèmes, énoncés dans la partie méthodologique présentant l'analyse des données, en fonction de chaque individu interviewé. Le but étant d'avoir une vision plus précise et détaillée afin, par la suite, de présenter les résultats et de les interpréter. La grille d'analyse est présentée sous forme d'un tableau qui condense les données. Chaque tableau sera suivi d'un résumé de ce qu'il contient, ce qui a pu être dégagé des entretiens au regard des thèmes traités.

I. Le diagnostic du haut potentiel

	TIFFANY	MAËLLE	THEO	BAPTISTE
a) Pourquoi ?	- Parce que je m'ennuyais beaucoup à l'école et mes parents ont suspecté que c'était probablement à cause de ça.	- Parce que j'ai appris à lire assez tôt, vers trois ans. Quand je suis arrivée à l'école primaire je savais lire, je savais même écrire et pour moi tout était trop facile.	- Je m'ennuyais pas mal à l'école et j'étais très sensible, je pleurais souvent. Je me sentais en décalage et j'étais à l'écart des autres, je n'ai jamais vraiment été bien intégré dans ma classe.	- J'avais une mauvaise discipline, je rêvais en cours, j'avais des mauvaises notes. Une fois, à la rentrée j'étais déprimé car je savais que j'allais encore m'ennuyer. J'en ai discuté avec ma mère qui a compris que je n'étais pas fainéant et elle s'est informée sur internet.
b) Quel(s) changement(s)	- Ça m'a permis de mieux cerner le décalage, la différence que je ressentais avec les autres.	- J'ai sauté une année et j'étais rassurée de pouvoir enfin être avec des enfants qui avaient mon niveau, parce que j'allais enfin apprendre quelque chose.	- A 9 ans j'ai sauté une année et même si je m'ennuyais toujours en cours, j'étais content d'être avec des plus grands.	- J'ai continué ma scolarité dans une école privée, même si j'en ai essayé plusieurs, je suis enfin tombé dans une école où les cours étaient donnés de manière différente, par des professeurs passionnés et qui m'apprenaient des choses.
c) La perception de son haut potentiel	- Au lieu de culpabiliser au niveau de mon raisonnement, si je voyais que je n'avais pas le même raisonnement	- J'étais rassurée parce que je comprenais pourquoi je n'avais pas beaucoup d'amis, j'étais	- Pour moi c'était une bonne chose, parce que ça me permettait de réussir à l'école sans trop d'effort. Mais je	- J'ai enfin compris que je n'étais pas bête et j'avais besoin d'être stimulé. Mais les groupes ne m'intéressaient

	que les autres, je me disais que je pensais juste différemment. - A l'école, j'avais pris la position de celle qui amenait la connaissance, celle qui aidait à faire comprendre et ça, ça me valorisait.	toujours isolée des autres. En sautant une année, je me suis sentie enfin à ma place.	m'ennuyais toujours et je m'isolais des autres.	pas, j'ai toujours préféré être seul.
--	---	--	--	---

a. Pourquoi ?

Dans chacun des cas, le diagnostic a été posé pour une raison similaire. Chez Tiffany, Maëlle, Théo et Baptiste, c'est l'ennui en classe qui déclenche un diagnostic. Celui-ci est suspecté soit par les parents, ce qui est le cas pour Tiffany et Baptiste, soit par les enseignantes, pour Maëlle et Théo. Les propos tenus dans les entretiens de Maëlle et Théo ne mettent pas en évidence le fait que le haut potentiel ait été le terme utilisé pour justifier un rendez-vous chez un psychologue qui puisse poser un diagnostic.

b. Quel(s) changement(s) ?

Maëlle et Théo ont tous les deux sauté une année suite à leur diagnostic, c'est un changement qu'ils ont perçu comme positif, dû au fait qu'ils étaient heureux de retrouver des enfants plus âgés ou, comme le dit Maëlle, qui avaient « son niveau ». Pour Tiffany, c'est l'explication de son décalage et de sa différence qui lui sont révélés et qui lui permettent de mieux comprendre sa façon de fonctionner. Baptiste, quant à lui, a changé d'école, il est passé dans le privé, car il avait besoin d'apprendre des choses qui l'intéressaient par des enseignants qui lui transmettaient la connaissance de manière passionnée.

c. La perception de son haut potentiel

Pour Tiffany, Maëlle et Théo c'est un diagnostic qui les rassure, car il leur permet de comprendre leur différence ou même, pour Baptiste, il lui permet de se rendre compte qu'il n'est pas bête. Tiffany dit même ne plus culpabiliser de son niveau de raisonnement et se sentir valorisée quand elle peut aider les autres ou même « amener la connaissance ». Théo voit son

haut potentiel comme un moyen de réussir plus facilement, une explication à sa facilité, bien qu'il admette que, même après cela, il continuait à s'ennuyer en cours.

II. Les relations interpersonnelles et intrapersonnelles

	TIFFANY	MAËLLE	THEO	BAPTISTE
a) la perception des autres à son égard	<ul style="list-style-type: none"> - J'ai été très vite catégorisée comme « si elle est douée, elle est intelligente ». - Si j'avais des difficultés on me disait « mais pourtant t'es intelligente ». - Certaines personnes m'ont dit « non, ça n'existe pas, c'est une invention des psychologues, ça ne veut rien dire, c'est pas vrai ». 	<ul style="list-style-type: none"> - A l'école, certains enfants pensaient que j'étais plus intelligente qu'eux, donc ils me voyaient un peu comme l'ennemie. - Certaines personnes vont vouloir en savoir plus parce qu'ils ont besoin qu'on leur prouve que c'est quelque chose de réel et de censé. 	<ul style="list-style-type: none"> - Les autres n'essayaient pas de me comprendre ou de m'apprécier, ils me voyaient comme un extraterrestre, pensaient que j'étais plus intelligent qu'eux. - Plus tard les gens se disaient « il se croit trop intelligent, il est obligé d'avoir des bonnes notes et d'être bon partout ». - Le haut potentiel, pour eux c'était un truc inventé. 	<ul style="list-style-type: none"> - Les aspects négatifs c'est le regard des autres, certains n'y croient pas (au haut potentiel), on croit que je suis plus intelligent qu'un autre parce que je comprends vite.
b) l'auto-analyse de soi	<ul style="list-style-type: none"> - C'est relativement important pour moi que les autres aient une bonne image de moi, je me pose des standards hauts. - Je n'ai pas du tout confiance en moi, tout ce que je fais, j'ai l'impression que ce n'est pas assez bien. 	<ul style="list-style-type: none"> - Je me suis toujours sentie différente. Je me sens bizarre, j'essaie toujours d'être comme les autres et je me dis « fais attention à ce que tu dis ». - J'ai parfois des comportements qui semblent étranges et pas rationnels. 	<ul style="list-style-type: none"> - Je me disais « fais juste ce qu'on attend de toi, adapte-toi et fais en sorte que les autres ne voient pas que tu es différent ». - Je manque de confiance en moi et je suis un peu trop sensible à ce qui m'entoure. 	<ul style="list-style-type: none"> - Je me sens différent, j'ai l'impression de m'enfermer dans ma bulle et je dois parfois me forcer pour aller vers les autres, je réfléchis à ce que je pourrais dire qui intéresse. - Je savais que ce que je ne me croyais pas capable de faire, je pouvais le faire, il fallait juste que je croie en moi.

a. La perception des autres à son égard

Dans les quatre témoignages, ce qui ressort le plus est la notion d'intelligence. Tiffany, Maëlle, Théo et Baptiste ont tous les quatre fait l'expérience d'être catalogués comme étant plus intelligents que les autres. Tiffany et Théo mettent en lumière le fait que, comme on les croit plus intelligents, on attend d'eux qu'ils réussissent. Tous les quatre relèvent aussi le fait qu'ils ont été confrontés à des jugements négatifs de la part des autres, qui remettent en question le haut potentiel, voire même son existence.

b. L'auto-analyse de soi

Dans les récits des quatre interrogés, c'est le manque de confiance qui est mis en évidence de différentes manières. Tiffany le dit très clairement, elle n'a pas confiance en elle, il faut que les autres aient une bonne image d'elle, tout comme Théo. Maëlle et Baptiste, eux, parlent du fait de devoir se conformer aux attentes des autres, devoir s'adapter à ce qu'on attend d'eux, tous deux admettent devoir réfléchir et contrôler ce qu'ils disent face à autrui.

III. L'hypersensibilité

	Tiffany	Maëlle	Théo	Baptiste
a) Son expression/sa conscientisation	<ul style="list-style-type: none">- Au niveau émotionnel, je monte très vite dans les tours.- Les choses m'atteignaient très vite et je me demandais pourquoi ? Et ça m'a aidée de savoir que les personnes à haut potentiel ont un quotient émotionnel pas forcément à la même hauteur et que c'est normal.	<ul style="list-style-type: none">- Déjà à l'école, j'étais assez sensible, donc je ne parlais pas beaucoup et quand on m'embêtait, je ne répondais pas, j'encaissais et souvent, je pleurais.- Dans mes relations amoureuses je sentais que j'avais une émotivité excessive, que tout me touchait. J'avais besoin qu'on m'aime et chaque petite chose pouvait prendre une ampleur folle.	<ul style="list-style-type: none">- J'étais très sensible, je pleurais souvent.- Je suis un peu trop sensible à ce qui m'entoure [...] quand je le voyais mal, je ressentais sa souffrance, j'avais presque les larmes aux yeux et comme une pression dans le ventre.	<ul style="list-style-type: none">- C'était de trop prendre à cœur ce qu'on pouvait dire ou ce qu'on pouvait penser de moi.

a. Son expression/sa conscientisation

Ce qui ressort, de toute évidence, est la sensibilité de chaque sujet. Dans chacun des témoignages, il y a une verbalisation de l'émotivité. Tiffany parle des « choses » qui l'atteignent très vite, Maëlle exprime une émotivité excessive, Théo dit ressentir la souffrance des autres et Baptiste explique sa façon de trop prendre à cœur ce que les autres peuvent dire ou penser de lui. Dans chaque entretien, l'émotivité latente se ressent lorsque les interrogés reviennent sur leurs expériences de vie avec lucidité.

IV. Les transitions

	Tiffany	Maëlle	Théo	Baptiste
a) Les transitions marquantes (difficultés/facilités)	- Quand je suis arrivée à l'université je me suis pris une grosse claque en me disant que le talent ne suffisait plus, il fallait aussi bosser pour de vrai. Je ne pouvais pas uniquement compter sur mes acquis et il me fallait plus de développement personnel pour aller plus haut.	- Plus ça commençait à devenir compliqué à l'école, plus je me suis rendu compte que je ne savais pas travailler, que je n'avais jamais appris. - Quand je suis entrée dans le monde du travail en essayant de fonctionner par mimétisme, ça n'a pas forcément marché je me suis dit qu'il fallait que j'apprenne encore.	- Je faisais presque semblant d'être quelqu'un d'autre, surtout quand j'étais ado, j'avais envie d'avoir un groupe d'amis, alors je pense que j'imitais les autres comme si je jouais le rôle qu'on attendait de moi en fait.	- La transition difficile a été le moment où j'ai testé plusieurs écoles privées, parce que je n'avais pas beaucoup d'amis. - J'ai plutôt eu une transition facile en entrant à l'université, parce que, enfin, je faisais quelque chose qui me passionnait, que j'aimais faire.

a. Les transitions marquantes (difficultés/facilités)

Le témoignage de Tiffany et celui de Maëlle mettent en exergue les difficultés rencontrées au cours de leurs études. Elles affirment ne pas assez avoir été confrontées à la difficulté et ne pas avoir appris à travailler pour réussir. Alors que pour Baptiste, l'entrée à l'université lui a enfin

ouvert les portes d'un environnement passionnant qu'il attendait. Maëlle et Théo expriment un comportement d'adaptation aux autres en parlant d'imitation, de mimétisme. Ils disent que pour être acceptés, il leur faut entrer dans un moule, ils doivent faire en sorte de fonctionner comme les autres autour d'eux. Pour Théo et Baptiste, les relations sociales ont été également compliquées, le manque d'amis.

V. Le HP en tant qu'adulte

	Tiffany	Maëlle	Theo	Baptiste
a) Changements, évolutions, constats	<ul style="list-style-type: none"> - J'ai appris à mieux me gérer au niveau émotionnel, ce qui m'aide beaucoup dans mes relations. - J'ai remarqué que ma manière de penser est quand même très valorisée au niveau professionnel. 	<ul style="list-style-type: none"> - J'ai de la peine à aller vers les autres parce que je sens qu'ils ne peuvent pas me comprendre. - Pour pouvoir être acceptée par les autres, j'ai dû jouer un rôle. Dans le monde du travail aussi, parce que je me dis que c'est ce qu'on attend de moi. 	<ul style="list-style-type: none"> - Quand on devient adulte, c'est différent, parce qu'on n'est pas juste à l'école, on doit se créer, trouver une voie. - Je n'ai jamais su ce que je voulais faire. En faisant des petits jobs je me disais que jamais je ne pourrais faire le même travail toute ma vie, il faut que je touche à tout pour trouver un sens. 	<ul style="list-style-type: none"> - Avec les adultes, c'est toujours un peu compliqué parce qu'on a envie que les autres nous aiment, donc on essaie de faire en sorte d'être apprécié. - Dans certaines situations, je sais que je dois m'adapter à ce qu'on attend de moi, même si c'est compliqué, je sais que je dois faire cet effort-là. - Je me dis tu n'es pas comme les autres, mais tu sais pourquoi, donc essaie d'en faire une force, de t'en servir pour avancer.

a. Changements, évolutions, constats

Pour Tiffany, l'entrée dans le monde adulte a été bénéfique. Sur le plan personnel, comme professionnel, elle a su s'épanouir en se sentant valorisée. Maëlle et Baptiste ont, quant à eux, des difficultés sur le plan social. Maëlle explique qu'elle se sent parfois incomprise et qu'elle

doit jouer un rôle. Baptiste parle aussi d'adaptation aux autres, mais se rassure en essayant de faire de sa différence une force. Théo exprime le souhait de pouvoir trouver un métier qui ait du sens pour lui, il cherche à se réaliser, mais souhaite éviter la routine. C'est dans un travail aux tâches hétérogènes qu'il aimerait pouvoir s'accomplir et s'épanouir, c'est ce qu'il a conclu de ses expériences de petits jobs.

6. Discussion

Ce chapitre de discussion permettra de répondre aux hypothèses posées et de mettre en lumière les résultats obtenus au regard des questions de recherche abordées en début d'étude.

6.1. Traitement des hypothèses

L'analyse de la recherche de terrain effectuée, il s'agit désormais de reprendre les hypothèses avancées en début d'étude et d'y répondre au regard des thèmes traités.

Hypothèse n°1

Si dans un premier temps le haut potentiel détecté chez l'enfant pourra conduire à un sentiment de supériorité intellectuelle, il sera perçu comme problématique en grandissant.

Dans cette étude, il est apparu que le diagnostic du haut potentiel dans l'enfance n'a pas agi comme un déclencheur du sentiment d'une intelligence supérieure. Cependant, il rassure. Les difficultés rencontrées au niveau scolaire ou social, de même que le sentiment de décalage et de différence par rapport aux autres ont été expliqués par le diagnostic. Ce n'est pas la détection du haut potentiel qui engendra le développement problématique de l'individu HP, c'est sa manière de penser différemment, sa vision de la société, son envie d'intégration et d'adaptation, son besoin d'être aimé et d'adhésion au groupe qui l'empêchera d'exprimer son véritable être. Les résultats montrent que c'est la confrontation entre le self et le faux-self qui sera un frein à l'épanouissement de l'individu HP.

Hypothèse n°2

Les adultes à haut potentiel ont conscience de leur différence et souffrent d'un sentiment d'exclusion ou d'incompatibilité aux attentes de la société.

Les entretiens réalisés et l'analyse des résultats montrent assez clairement que cette hypothèse peut être confirmée. Les individus HP interrogés ont conscience de leur différence. Leur volonté de s'adapter et d'adhérer au groupe pour répondre aux attentes est manifeste. Ils essayent de contrer leur exclusion par cette adaptation, bien qu'ils expriment devoir le faire par souci d'être reconnu comme étant dans la norme et non pas forcément par conviction personnelle. Ils ressentent leur incompatibilité et tentent de la contrer en mettant en place des stratégies qui leur permettent d'inhiber leur différence.

Hypothèse n°3

Les adultes à haut potentiel jugent l'adaptation aux attentes de la société comme difficile et ont le sentiment d'être contraints à se conformer pour être acceptés.

Les individus interrogés et l'analyse des résultats ne réfutent pas cette hypothèse. En effet, les adultes HP ont un sens de l'observation développé et une hyperlucidité qui leur permet de se rendre compte que les comportements valorisés par la société ne sont pas compatibles avec leur fonctionnement, qu'il existe une incompréhension réciproque. Afin de ne pas se marginaliser et de ne pas souffrir de la solitude, ils adoptent des comportements qui leur permettent de se fondre dans la masse au risque d'effacer leurs traits de personnalité singuliers et de porter en permanence un masque en société.

Hypothèse n°4

Les adultes à haut potentiel mettent en place des stratégies d'observation, d'analyse et d'imitation desquelles découle un sentiment de ne pas se réaliser.

Les adultes HP mettent, de toute évidence, en place des stratégies qui vont leur permettre de s'accomplir. Si celles-ci échouent, le risque est de perdre confiance en eux et de se retrouver dans un cercle vicieux d'échecs consécutifs. L'étude montre que si les individus cherchent à s'adapter, par l'imitation ou par l'inhibition de leurs caractéristiques et l'occultation du vrai self, c'est qu'ils ont un sens aigu de l'observation et de l'analyse qu'ils sont capables de faire du monde qui les entoure. C'est à la lumière du faux-self que le manque de réalisation personnelle se fait ressentir. Cependant, cela n'est pas généralisable de penser que chaque individu HP sera un individu malheureux qui ne réussira jamais ce qu'il entreprend, au contraire les entretiens ont démontré que l'adulte HP est capable, de transformer sa différence en une force. Une fois sa voie trouvée et la validation de ses compétences par l'environnement dans lequel il évolue, il sera capable de s'épanouir.

6.2. Les résultats à l'égard de la théorie

Ce chapitre tentera de répondre successivement à nos questions de recherche en regard des résultats de notre étude et du cadre théorique. Les témoignages recueillis par Lorenzi (2018), dans son ouvrage qui présente des portraits d'individu à haut potentiel et dont certains présentent des points communs avec nos participants, permettront de créer des parallèles avec les nôtres.

1. Dans son développement personnel de l'enfance à l'âge adulte, quel regard porte l'individu sur son diagnostic, comment juge-t-il sa situation sociale, qu'en est-il de son sentiment d'intégration à la société ?

Les participants à notre recherche ont témoigné du diagnostic du haut potentiel effectué suite à un ennui en classe et à la demande des parents, pour Tiffany, Théo et Baptiste. Siaud-Facchin (2012) précise que les parents sont les meilleurs prédicateurs, ce sont eux qui connaissent le mieux leur enfant et les plus conscients de leurs potentialités, les enseignants sont les seconds acteurs à pouvoir identifier le haut potentiel chez l'élève. Terrassier (1981) et Daeppen (2003) expliquent que le diagnostic est guidé par des indices qui permettent l'identification, l'ennui est, dans les résultats de notre étude un indice récurant à trois des participants à la recherche. Comme Terrassier (1981) l'exprime, si l'élève est identifié par les enseignants, ce sera la plupart du temps un élève efficace, il sera plus facile de le distinguer s'il est bon élève, sociable et présent, alors qu'au contraire s'il ne se démarque pas, il aura moins de chance d'être identifié et reconnu. Cet aspect-là est vérifiable, car dans le cas d'Isabelle (Lorenzi, 2018), son enseignante convoque ses parents. Sa sœur, dans la même classe, est une élève agitée et elle plutôt calme, lors de la convocation l'enseignante explique que c'est Isabelle qui pose problème et non pas sa sœur.

Pour nos quatre participants, le diagnostic leur a fait prendre conscience de leur particularité, comme pour Tiffany qui a compris son sentiment de décalage et de différence ou qui a permis à Maëlle et Théo de sauter une année scolaire pour se retrouver à un niveau qui leur correspondait mieux.

Dans les entretiens menés, nous pouvons relever que les réponses obtenues concernent particulièrement les interactions sociales, le comportement adopté face aux autres. Ce qui en découle c'est la façon de modifier son comportement afin de répondre aux attentes de la société, de répondre à ce que les autres peuvent attendre d'eux, par imitation afin d'entrer dans un moule. Claude dans son témoignage (Lorenzi, 2018) explique : « Toute ma vie, je me suis dit que j'étais pas net, qu'il y avait des approches sur lesquelles je ne correspondais pas à la norme » (p. 29). Le concept de self et de faux-self énoncé par de Kermadec (2016) est clairement présent, ce décalage entre sa personnalité et ce que le sujet à haut potentiel tente d'imiter. Les réponses aux entretiens ont toutes une forme de pessimisme en ce qui concerne le rapport aux autres, la vision que les autres ont d'eux et ce qu'ils perçoivent d'eux-mêmes. Cela s'explique par les tensions identitaires que Bourgeois (2006) met en évidence, le soi actuel/soi idéal versus le soi actuel/soi normatif. Les participants témoignent alors de cette tension entre l'image qu'ils ont

d'eux-mêmes et ce qu'ils voudraient être et l'image qu'ils ont d'eux-mêmes et ce qu'ils croient devoir être. Ces tensions conduisent l'individu à sans cesse vouloir s'approcher d'une image qui correspond à ce qu'ils projettent.

Les différents témoignages abordent la question de l'intelligence, les quatre interrogés mettent en évidence la notion d'intelligence qui est perçue comme une supériorité de la part des autres. Ils déplorent le fait qu'une majorité les croit dotés d'une intelligence supérieure, au lieu d'une intelligence différente. Siaud-Facchin (2010) explique que l'individu HP n'est pas « sur-intelligent, quantitativement plus efficient, mais [...] a l'intelligence qualitativement différente » (p. 36). C'est ce dont Maëlle et Tiffany font part, quand elles expriment la vision du haut potentiel qu'ont les autres, qui les pensent capables de tout réussir, qu'elles sont meilleures qu'eux sur le plan intellectuel. Cela témoigne d'une méconnaissance du haut potentiel de la part du groupe. Une méconnaissance qui les amène à devoir justifier parfois leur particularité. Elles se sentent incomprises et cela accentue le sentiment de différence qu'elles ressentent, tout comme Théo et Baptiste qui en font part au cours de leur entretien. de Kermadec (2016) explique que « ce sentiment de différence n'est pas subjectif » (p. 21), il résulte de « traits de caractères tout à fait singuliers et propres à la population des surdoués » (p. 21).

De plus, l'hypersensibilité de l'adulte HP est à considérer pleinement dans le développement de celui-ci. Elle fait partie intégrante de la vision d'eux-mêmes qu'ont les individus HP, mais également la perception qu'en ont les autres. Elle entre en compte dans le sentiment de différence, l'incompréhension réciproque et fait partie de l'intelligence singulière de l'individu HP. Dans chaque entretien, l'hypersensibilité transparaît de façon claire. Autant chez Tiffany, Maëlle, Théo que Baptiste. Théo affirme ressentir la souffrance des autres, tandis que Maëlle et Tiffany admettent avoir des réactions excessives face à certaines situations. Johanna (Lorenzi, 2018), à une certaine époque, n'arrivait plus à gérer ses émotions, elle explique qu'un jour ça allait, un jour ça n'allait pas, que c'était tout ou rien, soit tout allait bien, soit c'était le pire jour de sa vie. Dans ces trois cas, cela relève de l'hypersensibilité et de la réceptivité émotionnelle intense qui sont identifiées chez la plupart des individus HP. Cette émotivité exacerbée, Siaud-Facchin (2010) l'explique chez l'enfant surdoué :

L'ingérence affective est constante. Tout est imprégné d'affect, d'émotions, de sensibilité. L'enfant surdoué est d'une réactivité émotionnelle excessive. La moindre remarque, aussi anodine soit-elle, le blesse, le touche ou même le bouleverse. Les bouffées d'émotions sont envahissantes et permanentes. (P. 38)

Dans le témoignage de Tiffany, le contrôle de son hypersensibilité est important afin de pouvoir mieux gérer ses relations avec les autres.

Question n°2 : Comment se perçoit-il et quelle place joue le haut potentiel dans la construction de son identité ?

Les participants à la recherche témoignent de ce sentiment de différence, parfois même d'exclusion, qui les conduit à se construire une identité qui répond à leur vision du haut potentiel, plus qu'à ce qu'ils considèrent être la norme. Lorenzi (2018) explique que « quand nos comportements ne sont pas les mêmes que ceux de la majorité des gens, on finit par penser [...] qu'on est une anomalie, une personne bizarre » (p. 40). Ce n'est qu'en modifiant leur personnalité et en la contrôlant qu'ils pensent pouvoir coller à l'étiquette de « normalité » ou, ce qu'ils estiment comme étant la norme. Benoit (Lorenzi, 2018) explique que pour camoufler son sentiment de différence, il a porté un masque tout en continuant à se sentir différent. Pour de Kermadec (2016) « Le faux-self recouvre la personne réelle pour l'adapter à une contrainte à laquelle elle n'a pas trouvé de réponse satisfaisante. Le faux-self astreint l'individu à se conformer au mieux à l'image attendue par le groupe et au rôle que ce groupe lui impose » (p. 86) et « chez l'adulte surdoué, l'étouffement du self a des conséquences beaucoup plus problématiques que chez un individu d'efficiencia intellectuelle normale » (p. 86).

Ici également les tensions identitaires identifiées chez Bourgeois (2006) entrent en considération dans la vision qu'ont les participants de ce qu'ils sont par rapport à ce qu'ils souhaiteraient être, car comme l'énonce de Kermadec (2016), il existe une difficulté d'accorder la bonne place au self et au faux-self, de les « combiner pour que l'individu trouve une place satisfaisante dans la société » (p. 87). Cela explique le sentiment que ressent Maëlle quand elle dit se trouver bizarre, se sentir différente au contact des autres, et le danger est que le décalage qu'il existe entre la réalité de l'être de la personne HP et son apparence provoque chez les personnes qui l'entourent un malaise et une incompréhension (de Kermadec, 2016). Benoit (Lorenzi, 2018) qui a été diagnostiqué adulte dit lui-même que d'être diagnostiqué lui permet de mettre un nom sur cette différence qu'il ressent depuis toujours.

Les témoignages des participants à la recherche expriment leur sentiment de différence, leur adaptation pour la masquer, leur manque de confiance en eux, leurs comportements parfois irrationnels et pour Brasseur et Cuhe (2017), c'est ce sentiment de singularité, cette focalisation sur des différences plus que sur des similarités avec les autres que l'individu HP risque de se définir comme trop différent des autres. Il va alors avoir du mal à s'intégrer et cela

affecterait les relations sociales, mais aussi le champ émotionnel et l'estime de soi. Nous pouvons expliquer ce sentiment de différence par le traitement cognitif de l'information qui serait considéré plus en profondeur, grâce à une capacité mémorielle élevée, ce qui rendrait le ressenti moins en adéquation avec l'émotion initiale, ce que Brasseur et Cuhe appellent « biais de pensée » (p. 105).

Question n°3 : Comment les étapes dites de transition (entrée au lycée, accès à la majorité, entrée dans le monde du travail, etc.) ont-elles été vécues ?

L'école fut pour nos quatre participants, à des niveaux différents, une épreuve à surmonter, du point de vue de l'ennui, de l'incompréhension des enseignants ou de la difficulté à apprendre, à être intéressé par certains cours et même au niveau relationnel. Terrassier (1981) expliquait une certaine inadaptation de l'école pour les enfants à haut potentiel. Le phénomène de dyssynchronie n'étant pas non plus pris en compte lors du saut de classe, par exemple. Cette dyssynchronie entre le niveau intellectuel et le niveau affectif amène l'enfant à s'épanouir intellectuellement dans un niveau scolaire supérieur ou lorsqu'il est confronté à des apprentissages plus évolués, tout en étant parfois dans un stade affectif qui ne lui permette pas de se sentir complètement à sa place dans son nouvel environnement. En effet l'intelligence interfère avec les besoins affectifs et « peut conduire l'enfant à adopter un comportement qui cache son immaturité » il sera capable d'intellectualiser ses pulsions afin d'apaiser son anxiété (Terrassier, 1981, p. 32). Cette dyssynchronie interne entre l'intelligence et l'affectivité se retrouve dans le récit de Valentine (Lorenzi, 2018) lors d'un saut de classe qui lui permet de se retrouver « dans un environnement plus stimulant, mais sans véritablement perdre ce sentiment de décalage déjà présent » (p. 36).

L'histoire extérieure et intérieure vont également impacter les parcours de vie, ce qui va participer à la construction de la sensibilité de l'individu, ce sont les répercussions des événements vécus sur la personnalité (Binswanger, 1947). Quand Maëlle et Théo parlent de leur parcours, leur adolescence et leur entrée dans l'âge adulte, nous pouvons constater qu'ils ont été marqués par des événements qui découlent de leur vécu et qui ont un impact sur leur personnalité, pour Maëlle sa mise à l'écart par les autres à l'école et son sentiment d'incompréhension l'ont conduite, dans ses relations amoureuses, à un besoin affectif élevé. Pour Théo, ses comportements d'autodestruction avec l'alcool et le tabac lui permettent de déconnecter du flot incessant de ses pensées, mais également de créer un lien avec les autres.

Afin de s'affranchir de ce sentiment de décalage, la volonté d'être accepté par le groupe apparaît en masquant ses caractéristiques, dès lors « la réussite - scolaire et professionnelle - devient un refuge » (de Kermadec, 2016, p. 89). Au travers des entretiens menés, les quatre sujets ont confirmé cette affirmation, ils ont tous entrepris de faire des hautes études, la raison serait alors de satisfaire une attente, et de Kermadec (2016) questionne ce but de l'adulte HP : « Est-il plus chéri pour autant ? Est-il plus sincèrement aimé ? » (P. 89) Tiffany affirme son besoin d'avoir une bonne image d'elle, quant à Maëlle, celui d'être aimée. Théo, lui, exprime différemment ce besoin d'amour, d'appréciation des autres en les imitant pour être accepté. L'adulte à haut potentiel a besoin de cet amour de ses proches, et au travers de cette recherche d'amour, il souhaite, au fond, être aimé pour lui-même et non pas pour ce qu'il montre aux autres. Pour Johanna (Lorenzi, 2018) lors de son témoignage, elle explique être touchée d'être écoutée pour ce qu'elle est et non pas pour ce qu'elle doit être. De Kermadec (2016) explique que l'individu HP « sait que sa figure publique est déconnectée de son être véritable, et que c'est précisément son entourage, celui dont il attend tellement d'amour, qui l'a poussé à ce hiatus » (p. 89).

Question n°4 : Des stratégies d'adaptation ont-elles été mises en place afin de se conformer aux attentes sociales ?

Pour Bénard (2008) l'intelligence est une faculté à comprendre et à s'adapter, mais aussi une faculté d'abstraction et d'anticipation. Mais Chloé (Lorenzi, 2018) explique que cette adaptation peut faire souffrir, « il ne fallait pas que j'essaie à tout prix de me conformer, d'être comme tout le monde, car au final je m'éloignais de qui j'étais vraiment et j'en souffrais » (p. 39). Ce sentiment corrèle avec l'estime de soi qu'ont ces individus HP et Brasseur et Cuhe (2017) indiquent que celle-ci est enracinée dans l'évaluation de l'identité et se construit dans la comparaison avec les autres et le jugement positif ou négatif qu'ils se portent.

Devoir s'adapter perpétuellement à ce que les situations, la société, les autres attendent est expliqué par Bourgeois (2006) par les types de régulation des tensions. L'adaptation se situerait dans le type de régulation par des stratégies d'évitement qui consistent à « éviter la non-conformité à la norme » (p. 76).

Cependant, cette adaptation perpétuelle peut conduire l'individu HP à une solitude dont témoignent Maëlle, Théo et Baptiste. « Cette solitude est vécue par les surdoués comme une souffrance parce qu'elle remet en cause, et de façon permanente, dans chaque acte social de leur vie, leur capacité à appartenir au groupe » (de Kermadec, 2016, p. 30). Cet état solitaire est justifié par le sentiment d'incompréhension vis-à-vis de la manière de fonctionner, de penser,

de réagir, d'interagir de la personne HP. Les stratégies d'adaptation découlent alors du sentiment de différence et d'une incompréhension des autres vis-à-vis du fonctionnement de l'individu HP. De Kermadec (2016) explique que ce sentiment d'incompréhension est amplifié par la « difficulté à établir un lien avec les autres » (p. 27).

Théo parle de ses stratégies d'adaptation comme d'une volonté d'être apprécié, accepté par ses pairs, « j'essayais de m'intéresser à des trucs qui les intéressaient eux, je me disais que si je faisais comme eux, ils me trouveraient normal », il poursuit même en disant qu'il s'inventait une vie. La formation d'une fausse identité sera une réponse aux retours négatifs face à sa personnalité, ce sera une manière de se protéger, cette réponse est l'adaptation à « une contrainte à laquelle il n'a pas trouvé de réponse satisfaisante » (de Kermadec, 2016, p. 86).

Maëlle et Théo expliquent s'adapter aux autres par mimétisme, et par imitation mais Maëlle précise tout de même que cela lui permet d'évoluer dans l'adaptation de sa personnalité au monde professionnel. Bost (2016) explique alors que « celui qui s'adapte de façon positive est capable d'affronter sainement les événements de sa vie adulte. Il en va différemment de celui qui a adopté des stratégies inadaptées ou qui, tout simplement a manqué de stratégies » (p. 19).

Maëlle et Baptiste se conforment, s'adaptent aux attentes et doivent réfléchir et contrôler ce qu'ils disent face aux autres. Pour de Kermadec (2016), cela s'explique par le fait que l'individu a déformé sa personnalité « pour tenter de nouer des liens avec les autres en se conformant à ce qu'il estime être la norme » (p. 82).

Pour conclure ce questionnement sur les stratégies d'adaptation, il est intéressant de reprendre la conception de Stern (dans Fiorilli et al., 2012) pour qui l'intelligence est une capacité de la pensée à s'adapter aux sollicitations de l'environnement.

6.3. Limites et perspectives

Cette étude sur le parcours de vie des adultes HP met en lumière plusieurs aspects intéressants du haut potentiel qui étaient questionnés au départ, la perception qu'a l'individu HP de lui-même, son rapport aux autres, ses stratégies d'adaptation aux attentes sociales. Cependant, le sujet est tellement vaste et les notions à traiter si nombreuses que le fait de devoir se focaliser sur seulement quelques caractéristiques du haut potentiel entraîne l'occultation du traitement de celui-ci dans son intégralité. Il a fallu faire des choix au regard de la direction choisie pour la recherche empirique. De ce fait, l'étude ne peut être complète, mais amène des pistes pour mieux comprendre ce qu'est le haut potentiel, ce qu'il implique pour les individus concernés vis-à-vis des autres et d'eux-mêmes.

Une des difficultés rencontrées a été de ne pas se laisser submerger par les lectures effectuées en amont de l'étude. Lors de la conception des questions de recherche, de la problématique et des hypothèses, il est facile de se laisser influencer par les partis pris de certains auteurs ou les constats de psychologues. Ce qui prédomine dans le haut potentiel chez l'adulte, c'est l'angle négatif du haut potentiel, la souffrance du surdoué, un adulte compliqué, malheureux, etc. Il faut essayer de ne pas tomber dans le constat que l'adulte HP est un adulte en souffrance, mais tenter de le contourner en essayant de comprendre pourquoi, en quoi il est différent et ce qui en résulte, les mécanismes, les réponses à la différence, mais surtout les ressentis. Cette difficulté de se détacher de cette souffrance fut omniprésente lors de la construction du canevas d'entretien, il fallait faire attention à ne pas formuler des questions qui répondent à une attente particulière, notamment un vécu négatif du haut potentiel. Dans la discussion des résultats également, bien que les interviewés aient relevé leurs difficultés d'adaptation, leur sensibilité, leur besoin d'être aimé, il était important de ne pas traduire ça en souffrance permanente de l'adulte HP, même s'il aurait été facile de prendre ce raccourci d'interprétation.

Les principales limites à imputer à cette recherche se situent alors dans la méthodologie. En effet, une recherche de ce type, qui concerne 2,2% de la population, ne peut rendre les résultats généralisables lorsque le nombre de sujets choisis afin de mener l'enquête est si restreint. Le recensement des adultes HP n'a pas été aisé. Les moyens de communication de la recherche d'adultes HP ont été multiples et variés et les réponses reçues ne correspondaient pas toujours aux critères énoncés. Incontestablement, la recherche intéressait les adultes HP qui, même s'ils ne pouvaient y participer, souhaitaient être informés des résultats qui en découleraient. Certains désiraient simplement discuter, afin d'en apprendre davantage ou même me faire part de leur vision du monde, leurs constats en tant qu'adulte HP. Ces différents retours ont également soulevé le fait que les adultes ayant été diagnostiqués HP à l'âge adulte étaient nombreux. Certains, n'ayant pas été diagnostiqués, souhaitaient également participer à l'enquête, car ils soupçonnaient être à haut potentiel, suite à des lectures ou une auto-analyse. De plus, les hommes ont été beaucoup moins nombreux à se manifester que les femmes. Il a été très difficile de trouver des hommes qui répondent à tous les critères et qui souhaitent témoigner. De plus, le choix du nombre et du profil des participants à la recherche comporte alors des biais indéniables car les résultats ne sont pas généralisables à tous les individus HP, et ce à cause de la diversité des profils, des parcours de vie, de l'accompagnement, la reconnaissance et l'autoréalisation, la gestion de leur haut potentiel en somme.

Lors des entretiens, il est apparu que le canevas d'entretien était trop rigide. En effet, les sujets ont parfois dû se répéter, car certaines questions en induisaient d'autres, la loquacité des interrogés permettait d'avancer des informations imputables à d'autres thèmes et questions de l'entretien.

Pour aller plus loin dans cette étude du parcours de vie de l'adulte HP, il pourrait être intéressant d'élargir le champ de la recherche en diversifiant les participants à la recherche au vu des profils singuliers des personnes qui ont porté un intérêt à la thématique de l'adulte HP. En effet, pouvoir comparer les témoignages des adultes HP qui ont été diagnostiqués pendant l'enfance et ceux qui ont été diagnostiqués à l'âge adulte permettrait d'observer si leur vécu, le retour sur leurs expériences de vie, leur évolution, leur développement, la façon dont ils abordent ce haut potentiel lors de sa découverte à l'âge adulte et les apports pour leur autoréalisation est différent, un handicap ou un soulagement, une reconnaissance de leur spécificité finalement.

De plus les caractéristiques inhérentes à la personnalité de l'individu HP sont si nombreuses, qu'il serait intéressant d'aborder la recherche avec un entretien non-dirigé, libre, qui permettrait aux sujets de s'exprimer sans contraintes. Car lors d'un entretien semi-dirigé ou dirigé, le sujet est, dans tous les cas, guidé vers une réponse ou vers une réflexion et s'il estime avoir répondu à la question posée, il contiendra des informations qui pourraient être pertinentes et intéressantes pour le sujet de recherche. Un entretien non-dirigé permettrait de poser les thèmes en amont de la recherche et ainsi de l'orienter dans une direction imprégnée non pas des a priori du chercheur, mais de son étude de terrain véritable.

Interroger la proportion de diagnostics des filles et des garçons HP serait également intéressant, car même si la théorie indique que les garçons sont plus souvent identifiés, pouvoir investiguer les parcours de vie, afin de découvrir si ceux-ci sont teintés de dissimilitudes significatives entre les deux sexes, amènerait une perspective originale.

Pour conclure, il est essentiel de soulever les apports d'une recherche telle que celle-ci sur les parcours de vie des adultes à haut potentiel. Comme expliqué en amorce de ce travail, le sujet commence à être traité par un nombre d'auteurs croissant, mais peine à émerger complètement. Au niveau suisse, nous trouvons plus facilement des études et des ouvrages sur les enfants et les élèves à haut potentiel. Cette étude se propose alors de donner une vision récente, actuelle en Suisse du haut potentiel et de son vécu par les adultes, car les individus diagnostiqués sont toujours plus nombreux en regard des décennies précédentes. Elle permet de constater que, malgré un diagnostic et une prise en charge dès l'enfance, la construction identitaire des

personnes à haut potentiel reste profondément marquée par leurs spécificités à l'âge adulte. Le terrain du haut potentiel chez les adultes reste donc un champ exploratoire à approfondir afin d'accompagner les individus tout au long de leurs parcours de vie.

7. Conclusion

L'étude présentée avait pour but de déterminer ce qu'il advenait de l'enfant ayant été diagnostiqué à haut potentiel durant l'enfance, quel impact ce diagnostic avait sur le parcours de vie et en quoi le diagnostic participait à sa construction identitaire. Grâce aux différents témoignages, nous souhaitions obtenir des réponses afin d'en tirer des informations éclairant la thématique du haut potentiel chez l'adulte.

Afin de mener cette étude, plusieurs caractéristiques inhérentes au HP ont été présentées, l'intelligence, la dyssynchronie, l'hypersensibilité, l'image de soi, la construction identitaire et l'adulte, sa dynamique identitaire. Les entretiens devaient permettre de comparer les apports de la théorie à la réalité du terrain, comment les différents constats pouvaient être attribués approximativement à chaque individu HP.

Force est de constater que l'adulte HP apprend à s'adapter, à tenter de répondre aux attentes des autres et de la société et à entrer dans le moule auquel il doit correspondre et ce, à chaque étape de sa vie. Lorsqu'il laisse entrevoir son vrai self, il est confronté à l'incompréhension des autres qui lui laissent croire que sa différence n'est pas compatible avec l'environnement dans lequel il évolue. Le fait de ne pas être reconnu par les autres, bien que diagnostiqué, le force à parfois devoir justifier pourquoi sa façon de penser est différente. Parce qu'en effet, un préjugé perdure, nombreux sont ceux qui estiment que le haut potentiel est associé à un individu qui possède une intelligence supérieure et qui est capable de tout réussir. Bien sûr, il existe des adultes HP qui ont développé des aptitudes exceptionnelles dans un domaine artistique, intellectuel, etc. Mais ce n'est pas la norme et le sujet à haut potentiel n'est pas un être qui excelle et brille dans tous les domaines.

L'adulte HP est avant tout un individu qui tente par tous les moyens d'être accepté, son hypersensibilité le rend vulnérable, son estime de lui-même se construit en confrontation avec l'image que les autres se font de lui et les retours qu'il reçoit. De ce fait, il est plus courant de rencontrer un individu HP qui doute de lui, qui manque de confiance en lui et qui ne croit pas en lui, car le jugement positif ou négatif qu'il a de lui-même et celui des autres construit son identité. Les relations sociales sont compliquées, car sa pensée et sa réflexion ne sont pas en accord avec celles des autres, il trouve difficilement sa place dans un groupe et la bienveillance qu'il attend. L'accompagnement et le soutien accordés à l'individu HP sont importants afin d'éviter la marginalisation à l'âge adulte et la vision pessimiste de sa condition. L'adulte HP, pour être heureux, a besoin de s'autoréaliser, de trouver un domaine qui lui permet de

s'accomplir et d'obtenir la validation des personnes qui l'entourent, au niveau familial, professionnel ou social.

L'adulte HP au travers de son parcours de vie ne s'estime pas forcément comme étant un être en souffrance, mais comme ayant besoin d'être compris. La souffrance d'un individu HP n'existe que lorsque son isolement, sa solitude est une réponse au regard que la société lui porte et qu'il se porte lui-même. S'il est perçu comme étant intellectuellement supérieur, en cas d'échec, il pourra penser qu'il n'a pas satisfait aux exigences, il faut rappeler qu'il possède une intelligence différente, une différence à englober dans la totalité des caractéristiques qui forgent sa personnalité. C'est en étant reconnu, soutenu et valorisé par les autres qu'il s'épanouira, en s'efforçant de ne pas uniquement attendre de lui qu'il s'adapte, mais également en s'adaptant à lui.

Nous avons tous, autour de nous, des amis, des collègues, des proches que nous jugeons différents ou curieux, mais profondément captivants et très empathiques, peut-être présentent-ils un haut potentiel et n'ont pas été diagnostiqués ou même le taisent. Cette étude permettra peut-être de les découvrir et de les encourager à faire de leur haut potentiel une belle différence.

Liste de références

- Adda, A. (2018). *Psychologie des enfants très doués*. Paris : Odile Jacob.
- Barbier, J.-M., Bourgeois, E., de Villiers, G. & Kaddouri, M. (2006). *Constructions identitaires et mobilisation des sujets en formation*. Paris : l'Harmattan.
- Bardin, L. (1977). *L'analyse de contenu*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Bénard, S. (2008). *Être adulte à haut potentiel, Paroles et témoignages*. Boulogne-Billancourt : Tikinagan.
- Binet, A. (1909). *Les idées modernes sur les enfants*. Paris : Flammarion.
- Binswanger, L. (1947). *Introduction à l'analyse existentielle*. Paris : Editions de Minuit (trad. 1971).
- Blanchet, A. D. & Gotman, A. (2010). *L'enquête et ses méthodes. L'entretien*. Paris : Armand Colin. (Ouvrage original publié en 1992).
- Bost, C. (2013). *Différence et souffrance de l'adulte surdoué*. Paris : Vuibert.
- Bost, C. (2016). *Surdoués : s'intégrer et s'épanouir dans le monde du travail*. Paris : Vuibert.
- Bourgeois, E. (2006). Tensions identitaires et engagement en formation. In J.-M. Barbier, G. de Villiers et M. Kaddouri (Eds). *Constructions identitaires et mobilisation des sujets en formation* (pp. 65-120). Paris : L'Harmattan.
- Boutinet, J.-P. (1995). *Psychologie de la vie adulte*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Brasseur, S. & Cuche, C. (2017). *Le haut potentiel en questions*. Bruxelles : Mardaga.
- Bridges, W. (1980). *Transitions, Making Sense of Life's Changes, Strategies for Coping with the Difficult Painful and Confusing Times in your Life*. Boston : Addison-Wesley.
- Cresswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and reseach design*. London : Sage Publications Ltd.
- Daepfen, K. (2003). *Etude sur la prise en charge des élèves intellectuellement précoces*. Lausanne : URSP.
- De Kermadec, M. (2012). *L'adulte surdoué : bien vivre sa douance*. Conférence donnée lors de la journée de conférences sur le thème de l'adulte surdoué organisée le 27 octobre 2012 par Mensa île-de-France.
- De Kermadec, M. (2016). *L'adulte surdoué à la conquête du bonheur*. Paris : Albin Michel.

- Fenneteau, H. (2015). *L'enquête : entretien et questionnaire*. Paris : Dunod.
- Fiorilli, C., Doudin, P.-A., Lafortune, L. & Albanese, O. (2012). *Conceptions de l'intelligence en pratiques éducatives. Quelle est l'influence du constructivisme ?* Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Gardner, H. (2008). *Les intelligences multiples. La théorie qui bouleverse nos idées reçues*. Paris : Retz.
- Gillouts, E. (2016). *Le Haut Potentiel Intellectuel*. Gestalt, 48-49(1), 245-259. Repéré à <https://www.cairn.info/revue-gestalt-2016-1-page-245.htm>.
- Grégoire, J. (2010). Introduction - Les enfants à haut potentiel : comment les identifier, les caractériser et les éduquer ? *Enfance*, 1(1), 5-9. doi:10.4074/S0013754510001023.
- Heller, K. A. (2000). Hochbegabungsdiagnose (Identifikation). In K.A. Heller (Hrsg.), *Begabungsdiagnostik in der Schul- und Erziehungsberatung*. Bern : Hans Huber.
- Higgins, E. T. (1987). Self-Discrepancy : A Theory Relating Self and Affect. *Psychological Review*, 94(3), 319-340.
- Huteau, M. (2006). Alfred Binet et la psychologie de l'intelligence. *Le Journal des psychologues*, 234(1), 24-28. doi:10.3917/jdp.234.0024.
- Jankech-Caretta, C. (2001). Pour en finir avec le mythe du premier de classe. In D. Wolf (Ed.), *L'accompagnement des enfants surdoués : un défi à la mode ?* Lucerne : Editions SZH/SPC.
- Janos, P. M., Fung, H. C. & Robinson, N. M. (1985). Self-concept, self-esteem, and peer relations among gifted children who feel « different ». *Gifted Child Quarterly*, 29(2), 78-82.
- Lautrey, J. (2004). Introduction : hauts potentiels et talents : la position actuelle du problème. *Psychologie Française*, 49(3), 219-232. doi: 10.1016/S0033-2984(04)00041-X.
- Lorenzi, D. (2018). *Singuliers et ordinaires. Parcours d'adultes à haut potentiel intellectuel*. Paris : Enrick B. éditions.
- Lugen, M. (2015). *Petit guide de méthodologie de l'enquête*. Repéré à https://igeat.ulb.ac.be/fileadmin/media/publications/Enseignement/Petit_guide_de_méthodologie_de_l'enquête.pdf.
- Magnin, H. (2010). *Moi, surdoué(e) ? De l'enfant précoce à l'adulte épanoui*. Chêne-Bourg : Jouvence.

- Merz, F. (1979). *Geschlechterunterschiede und ihre Entwicklung. Ergebnisse und Theorien der Psychologie*. Göttingen : Hogrefe.
- Parzyjagla, C. (2017). *Les enfants surdoués. 100 questions/réponses*. Paris : Ellipses.
- Perrodin-Carlen, D. (2006). *Et si elle était surdouée ? Un guide pour sensibiliser les parents, les enseignants et les autorités scolaires*. Lucerne : SZH/CSPS.
- Robert, A. D. & Bouillaguet, A. (1997). *L'analyse de contenu*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Riverin-Simard, D. (1984). *Etapas de vie au travail*. Montréal : Saint-Martin.
- 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*, 6(3), 35-42. doi:10.3917/devel.006.0035.
- Siaud-Facchin, J. (2012). *L'enfant surdoué. L'aider à grandir, l'aider à réussir*. Paris : Odile Jacob.
- Sieber, M. & Vuille, B. (2013). Qui sont les enfants à haut potentiel intellectuel (HPI) ? *Revue suisse de pédagogie spécialisée*, (2), 47-55.
- Strauss, A. & Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research: grounded theory procedures and techniques*. Newbury Park, CA: Sage Publications.
- Terman, L. & Oden, M. (1959). The gifted group at midlife: Thirty-five years' follow-up of the superior child. *Genetic Studies of Genius*, (5). Stanford (CA): Stanford University Press.
- Terrassier, J.-C. (1994). *Les enfants surdoués ou la précocité embarrassante*. Paris : ESF. (Ouvrage original publié en 1981).
- Vasey, C. (2017). *Les HP en danger de burn-out !* [Billet de blogue]. Repéré à <https://blogs.letemps.ch/catherine-vasey/2017/11/07/les-hp-en-danger-de-burn-out/>.
- Wahl, G. (2017a). *Les adultes surdoués*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Wahl, G. (2017b). *Les enfants intellectuellement précoces*. Paris : Presses Universitaires de France.

Wanlin, P. (2007). L'analyse de contenu comme méthode d'analyse qualitative d'entretiens : une comparaison entre les traitements manuels et l'utilisation de logiciels. *Bilan et perspectives de la recherche qualitative*, (3), 243-272. Repéré à http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/hors_serie/hors_serie_v3/Wanlin2.pdf.

Wechsler, D. (2005). WISC-IV. *Manuel d'interprétation* (4^{ème} édition). Paris : ECPA.

Zeidner, M. & Schleyer, E. J. (1999). Evaluating the effects of full-time vs part-time educational programs for the gifted : affective outcomes and policy considerations. *Evaluation and Program Planning*, 22, 413-427.

Liste des annexes

Annexe I : Canevas d’entretien semi-dirigé.....	I
Annexe II : Formulaire de consentement éclairé	II
Annexe III : Retranscription des entretiens	III
Annexe IV : Tableaux synthétiques pour l’analyse.....	XVIII

Annexe I : Canevas d'entretien semi-dirigé

QUESTIONS OUVERTES COMME GUIDE D'ENTRETIEN :

Questions relatives à l'enfance :

1. A quel âge le diagnostic a-t-il été posé ?
De quelle manière ? Et pour quelles raisons ?
2. Qu'est-ce que cela a modifié en tant qu'enfant ?

Aspects positifs/négatifs et transitions :

- 3.a La révélation de ce haut potentiel a-t-elle amené des aspects positifs ? Si oui, lesquels ?
- 3.b La révélation de ce haut potentiel a-t-elle amené des aspects négatifs ? Si oui, lesquels ?
4. Avez-vous rencontré des difficultés ?
Si oui, quels genres de difficultés ?
Comment les avez-vous surmontées ?
5. Avez-vous identifié des étapes clés dans votre parcours scolaire ou social ? Si oui, pourriez-vous les décrire ? Avez-vous le souvenir d'une transition difficile ?

Socialisation et image de soi :

6. Et vis-à-vis des autres ? Que pouvez-vous dire de vos relations avec vos camarades, les autres enfants, les adultes ?
7. Qu'est-ce que cela a changé dans la manière de vous voir vous-mêmes ?
Comment vous êtes-vous senti(e) avec cette particularité ?
8. En avez-vous parlé autour de vous ?
Cela a-t-il modifié le comportement des autres à votre égard ?

A l'âge adulte :

9. Comment avez-vous intégré/géré cette particularité jusqu'à l'âge adulte ?
10. Qu'est-ce que le fait d'être diagnostiqué HP a modifié pour vous en tant qu'adulte ?

Annexe II : Formulaire de consentement éclairé



Formulaire de consentement éclairé pour les partenaires de l'étude

TRAVAIL DE MASTER

Le haut potentiel chez l'adulte

Objectifs et contexte du projet :

Ce projet de recherche traite du haut potentiel chez l'adulte. En effet, il est intéressant d'aller chercher du côté des apports du haut potentiel, c'est-à-dire de la richesse, mais aussi de la différence qu'il va susciter. Y a-t-il une perception de décalage ou une impression de ne jamais être à sa place à certains moments du développement ? Car, après la période de l'enfance et de l'adolescence et les différentes transitions qui les accompagnent, à l'âge adulte, il existe des confrontations à des situations plus exigeantes. L'adulte HP doit-il alors se conformer aux exigences de la société tout en étant conscient de sa différence ? Ce haut potentiel se présente-t-il comme un atout ou un handicap ? La méthodologie de ma recherche s'appuie sur des entretiens semi-dirigés retraçant les parcours des différents participants, en essayant de mettre en avant les difficultés traversées ou au contraire, les aisances repérées. La question de départ est de savoir en quoi la détection du haut potentiel a modifié le parcours de vie.

Le (la) soussigné(e) :

- Certifie être informé(e) sur le déroulement et les objectifs du mémoire de fin d'étude ci-dessus.
- Affirme avoir lu attentivement et compris les informations écrites, informations à propos desquelles il (elle) a pu poser toutes les questions qu'il (elle) souhaitait.
- Atteste qu'un temps de réflexion suffisant lui a été accordé.
- Certifie avoir été informé(e) qu'il (elle) n'a aucun avantage personnel à attendre de sa participation à ce mémoire de fin d'étude.
- Est informé(e) du fait qu'il (elle) peut interrompre à tout instant sa participation à ce mémoire de fin d'étude sans aucune conséquence négative sans pressions ni conséquences négatives envers sa personne.
- Accepte que les entretiens soient enregistrés, puis transcrits anonymement dans un document, sachant que le traitement confidentiel de toutes les données le concernant est garanti pendant et après la recherche.
- Sera informé(e), s'il (elle) le souhaite, des résultats de la recherche, selon des modalités convenues au début de l'étude.

Le (la) soussigné(e) accepte donc de participer à l'étude mentionnée dans l'en-tête.

Nom : Prénom :

Date : Signature :

Chéryl Oswald : Etudiante de la HEP Vaud et de l'Université de Lausanne

Téléphone & email : 079 309 17 37 / cheryl.oswald@etu.hepl.ch

Régine Clottu : Directrice du mémoire de Master

Annexe III : Retranscription des entretiens

Entretien – Tiffany

Questions relatives à l'enfance

1. A quel âge le diagnostic a-t-il été posé ?

J'étais en 6^{ème} année, donc je devais avoir soit 11, soit 12 ans.

De quelle manière ? Et pour quelles raisons ?

Je suis allée chez la psychologue Mme *** donc du coup plusieurs semaines de suite, 1 fois par semaine pour faire les tests et tout simplement parce que je m'ennuyais beaucoup à l'école et puis ben mes parents ils ont suspecté que c'était possiblement à cause de ça.

2. Qu'est-ce que cela a modifié en tant qu'enfant ?

Ça m'a permis de mieux cerner le décalage, la différence que je ressentais avec les autres, ou j'étais là, ben moi j'arrivais beaucoup plus vite à la fin du raisonnement et puis les autres il leur fallait beaucoup plus de temps et puis que des fois je me posais vraiment la question "est-ce que c'est eux qui sont débiles ? ou est-ce que c'est moi qui suis autre ?" Et puis du coup quand j'ai vu que justement ben les tests montraient que c'était le cas j'étais là "ah, ok", bon ce n'est pas les autres c'est moi qui suis différente.

Aspects positifs/négatifs et transitions

3.a La révélation de ce haut potentiel a-t-elle amené des aspects positifs ? Si oui, lesquels ?

Ça m'a permis de comprendre qu'au niveau émotionnel, je montais très très vite dans les tours, les choses m'atteignaient très très vite et puis que je me demandais pourquoi ? Et du coup de voir que justement, les personnes à haut potentiel ben justement ont un quotient émotionnel pas forcément à la même hauteur, ça a permis de voir que ben ouais, oui je m'énerve vite, oui je peux pleurer devant des séries et des livres et que c'est normal, donc déjà ça et puis plutôt que de culpabiliser au niveau de mon raisonnement, si je voyais que j'avais pas le même raisonnement que les autres et plutôt que de me dire à chaque fois "ah c'est moi qui fais faux" je me suis dit "ah je pense juste différemment et peut être que les autres n'y ont pas pensé".

3.b La révélation de ce haut potentiel a-t-elle amené des aspects négatifs ? Si oui, lesquels ?

J'ai été très vite catégorisée comme "c'est bon elle est douée, elle est intelligente" et du coup ben, pas forcément partout, donc du coup j'avais pas mal de facilité à l'école, mais du coup dans

certaines sujets qui ne m'intéressaient pas j'avais beaucoup plus de peine à m'y mettre et du coup les profs ils comprenaient pas pourquoi en disant "mais pourtant t'es intelligente !" J'étais un peu là "ben oui, mais ça ne veut pas, enfin, ça veut pas tout dire". Et puis ouais les gens ils sont un peu là "ah t'es HP, blablabla, tu dois être trop douée à l'école" alors que, 'fin, ouais ce n'est pas forcément le cas, oui c'était le cas pour moi, mais ça veut pas dire que t'es HP donc t'es bon.

4. Avez-vous rencontré des difficultés ?

Si oui, quels genres de difficultés ?

Comment les avez-vous surmontées ?

Très vite je me suis rendue compte que les gens de mon âge, je les trouvais terriblement immatures, du coup j'aimais pas du tout trainer avec eux et du coup j'ai, ben quand ouais j'avais 14-15 ans, je trainais avec des gens qui avaient quoi 20-23 ans parce que c'est là où je me retrouvais et puis ben j'arrivais à avoir des discussions vraiment intéressantes pour moi alors que ceux de mon âge c'était (inaudible) non. Donc du coup ça m'a fait, niveau transition ça a fait que je n'étais pas forcément dans ma tranche d'âge, après quand je suis arrivée au gymnase, j'avais toujours pas mal de facilité et puis je suis tombée sur une bonne classe où on s'entendait tous bien donc ça ça a été, mais c'est au niveau quand je suis arrivée à l'université que j'étais un peu là "ah, en fait il faut peut-être que je travaille, ce serait peut-être bien." Et du coup c'est un peu l'université, quand j'ai tenté médecine que je me suis pris une grosse claque en me disant "ah ouais effectivement, non le talent ne suffit plus, il faut aussi bosser pour de vrai". Donc c'était à ce niveau-là, ouais surtout au moment où je suis arrivée à l'uni que je me suis pris une claque. Ça m'a fait prendre conscience que je ne pouvais pas juste compter sur mes acquis et que j'avais quand même encore du développement personnel à faire si je voulais aller plus haut.

5. Avez-vous identifié des étapes clés dans votre parcours scolaire ou social ? Si oui, pourriez-vous les décrire ? Avez-vous le souvenir d'une transition difficile ?

[Réponse dans la question 4]

Socialisation et image de soi

6. Et vis-à-vis des autres ? Que pouvez-vous dire de vos relations avec vos camarades, les autres enfants, les adultes ?

J'ai très vite, à l'école en tout cas, pris la position de celle qui amenait la connaissance, celle qui aidait à faire comprendre, donc du coup, les autres camarades quand ils ne comprenaient pas forcément quelque chose, ben ils venaient me poser la question. Et donc ça ça me valorisait

extrêmement parce que j'étais là "yes, je peux aider les gens, c'est trop bien, mais du coup ça m'a aussi parfois mise un peu de côté, dans le sens ou ben, y a des fois où je me suis dit "ce serait vachement chouette aussi pour une fois d'être avec les autres et de pas comprendre avec les autres" mais bon. Puis sinon...Est-ce que tu peux répéter la question, je me suis perdue [je répète la question] je dirais que c'est relativement important pour moi que les autres aient une bonne image de moi en fait, je me pose genre des standards hyper hauts par rapport à ce que les autres vont voir de moi, ça je sais, j'en ai discuté avec mes parents d'ailleurs, parce que du coup en fait j'étais, enfin eux ils recevaient des retours comme quoi j'étais l'enfant parfaite, j'étais toujours serviable, toujours souriante, toujours là pour aider, alors qu'à la maison c'était pas du tout le cas, donc c'était vraiment que à l'extérieur j'avais cette parfaite image de la personne gentille innocente, posée, responsable alors que non, en moi j'ai pas du tout confiance en moi, je, enfin, tout ce que moi je fais j'ai l'impression que c'est pas assez bien, donc ouais, je trouve un grand décalage entre ce que moi je perçois de moi-même et le retour que j'ai de la part des autres.

7. Qu'est-ce que cela a changé dans la manière de vous voir vous-mêmes ?

Comment vous êtes-vous senti(e) avec cette particularité ?

[Réponse dans la question 6]

8. En avez-vous parlé autour de vous ?

Cela a-t-il modifié le comportement des autres à votre égard ?

Alors c'est pas forcément un truc que je mentionne dès le début, "eh salut, je suis Tiffany et je suis HP si jamais hein", mais ben ça dépend tout avec qui je suis et puis en tout cas, tout mon cercle proche est au courant, les autres, ben généralement, quand, enfin, ça se voit plus dans ma manière d'être, ils sont là "ah mais tu penses à des trucs auxquels j'aurais pas pensé" et puis des fois suis un peu là "ben, c'est normal c'est parce que je pense différemment" donc après c'est pas un truc dont je suis forcément méga fière ou je sens le besoin de me vanter, mais c'est juste une partie de moi. Des fois ils étaient un peu là "ah mais c'est normal que t'aies eu de la facilité" ou "ah mais en fait mais pourquoi tu ne fais pas de la recherche ou comme ça" et puis j'étais un peu là "bah parce que j'en ai pas envie, déjà, pour commencer, ça m'intéresse pas". Et puis, ou "non, ça n'existe pas, c'est une invention des psychologues, tu, enfin, ça veut rien dire, c'est pas vrai". Du coup je suis un peu là "ben écoute, moi je ne suis pas la même idée que toi, donc si tu veux être convaincu de quelque chose, soit convaincu, mais..." et du coup ils étaient là "ah mais tu crois à ce genre de chose", un peu quand même oui.

A l'âge adulte

9. Comment avez-vous intégré/géré cette particularité jusqu'à l'âge adulte ?

10. Qu'est-ce que le fait d'être diagnostiqué HP a modifié pour vous en tant qu'adulte ?

Ben, franchement je me sens bien, ouais. Je, ben j'ai appris à mieux me gérer déjà au niveau émotionnel, ce qui m'aide beaucoup dans mes relations avec les gens tous les jours et puis ben je me suis rendu compte que ma manière de penser c'est quand même vachement valorisé aussi au niveau professionnel et que ma prise d'initiative et tout ça et le fait que je pense à des choses auxquelles les gens pensent pas forcément, ouais, j'ai reçu une sorte de validation au niveau professionnel qui me fait du bien du coup, ça montre que ben j'ai des qualités, même si j'y crois pas forcément toujours, mais et puis que j'essaie de le vivre au jour le jour mais du coup je le vis ouais j'ai pas vraiment d'aspects négatifs à part toujours mon hyperémotivité, mais que j'ai appris à mieux gérer.

Entretien – Maëlle

Questions relatives à l'enfance :

1. A quel âge le diagnostic a-t-il été posé ?

Alors j'ai été diagnostiquée à 6 ans en première année primaire.

De quelle manière ? Et pour quelles raisons ?

Parce que j'ai appris à lire assez tôt, je devais avoir 3 ans et du coup quand je suis arrivée à l'école primaire, je savais lire, je savais même écrire et ben pour moi tout était trop facile, donc la maitresse me faisait faire des exercices différents des autres, des exercices de lecture ou j'étais toute seule dans mon coin, donc voilà elle en a parlé avec mes parents, elle leur a proposé que j'aille voir un psychologue. Après je sais pas exactement pour quelles raisons, si elle leur a parlé de haut potentiel, mais d'aller voir un psychologue, parce que j'étais quand même assez avancée pour mon âge, donc voilà.

2. Qu'est-ce que cela a modifié en tant qu'enfant ?

Pour moi au début, j'étais rassurée parce que j'avais pas beaucoup d'amis puisque j'étais toujours isolée des autres donc j'étais rassurée de pouvoir enfin être avec des gens, des enfants qui avaient mon niveau, parce que ouais j'ai sauté une année du coup, j'ai sauté la première année primaire donc j'étais rassurée d'être avec des gens de mon niveau, j'allais enfin apprendre des choses et voilà que j'étais enfin à ma place, voilà.

Aspects positifs/négatifs et transitions :

3.a La révélation de ce haut potentiel a-t-elle amené des aspects positifs ? Si oui, lesquels ?

Ce que le haut potentiel m'a amené de positif, je dirai que c'est que, ben surtout de, au début, c'était de pouvoir sauter une année, de pouvoir être avec les plus grands, parce que c'est vrai que je m'entendais mieux avec les plus grands, donc c'est ce que ça a amené de positif et de pouvoir réussir plus facilement, d'avoir des facilités à des endroits où les autres comprenaient pas forcément, par exemple le français, j'ai toujours eu beaucoup de facilité en français à comprendre les règles et tout ça, donc voilà, pour moi c'était assez positif. Et après c'est vrai qu'avec le temps, j'ai oublié un peu que j'étais haut potentiel, donc je pourrais pas trop dire les aspects positifs après, parce que c'est pas quelque chose que j'ai vraiment pris en compte dans ma vie, c'était vraiment surtout au début quand ça m'a permis d'être à un niveau qui était plus le mien.

3.b La révélation de ce haut potentiel a-t-elle amené des aspects négatifs ? Si oui, lesquels ?

Oui, bien sûr, pas mal d'aspects négatifs au niveau scolaire c'était surtout le fait que ben les enfants comprenaient pas vraiment que je saute une classe, pour eux j'étais, j'étais plus intelligente qu'eux donc ils me voyaient un peu comme l'ennemie, une personne qui essayait de se vanter de son intelligence alors que pas du tout, j'étais plutôt timide, mais j'ai eu des remarques comme ça, comme quoi je devais arrêter de me vanter si je faisais zéro faute à mes dictées alors que j'étais plutôt renfermée comme personne alors moi je comprenais pas. J'étais aussi assez sensible, donc je parlais pas beaucoup et les autres quand ils m'embêtaient, je répondais pas forcément, donc ils pouvaient être très méchants et moi je disais rien, j'encaissais et souvent ben je pleurais ou je rentrais à la maison en pleurant.

4. Avez-vous rencontré des difficultés ?

Si oui, quels genres de difficultés ?

Comment les avez-vous surmontées ?

Ben c'est vrai que en grandissant, j'ai un peu plus pensé à ce haut potentiel, surtout dans mes relations amoureuses ou je sentais que j'avais une émotivité un peu exacerbée, que tout pouvait me toucher, que j'avais besoin qu'on m'aime et que chaque petite chose pouvait prendre une ampleur folle et c'est là que j'ai un peu commencé à m'intéresser au haut potentiel, que j'ai découvert que haut potentiel avait une sensibilité très développée, une hypersensibilité. Mais voilà, après le problème c'est qu'il faut pas tout mettre sur le haut potentiel et il faut aussi penser à essayer de soigner ça, de contrôler ça. Voilà.

5. Avez-vous identifié des étapes clés dans votre parcours scolaire ou social ? Si oui, pourriez-vous les décrire ? Avez-vous le souvenir d'une transition difficile ?

Dans mon parcours scolaire, je dirais que c'est surtout, ouais, je pense à chaque fois que je changeais d'école donc l'école primaire, l'école secondaire, le lycée, à chaque fois c'était compliqué parce que je devais, j'essayais de me fondre un peu dans le moule en me disant bon ben, je me sens différente, mais en même temps il faut que je me fasse accepter. Et ben souvent j'y arrivais pas forcément parce que je me rappelle qu'à l'école si j'avais une mauvaise note je pleurais parce que je me disais bon t'es censée être intelligente, t'y arrives pas, c'est que t'es nulle. Donc je pleurais. Et en plus de ça, plus ça commençait à devenir compliqué à l'école, plus je me suis rendu compte que je ne savais pas travailler, que j'avais jamais appris, donc pour moi le plus difficile ça a été au lycée où j'ai passé toutes mes années « juste juste » parce

que j'étais vraiment pas prête pour, enfin je ne savais pas travailler très clairement. Et niveau social, ben voilà c'était pareil qu'à l'école, voilà.

Socialisation et image de soi :

6. Et vis-à-vis des autres ? Que pouvez-vous dire de vos relations avec vos camarades, les autres enfants, les adultes ?

Bon moi j'ai toujours été une personne très timide, très renfermée, je pense que le fait d'avoir été diagnostiquée haut potentiel, le fait d'avoir commencé ma scolarité en étant différente des autres, en étant un peu mise à l'écart, parce que je connaissais tout ce que les autres élèves étaient en train d'apprendre, que en arrivant dans une autre classe, les autres me considéraient comme une personne trop intelligente, ça n'a pas été facile de se dire non mais je suis comme vous, j'ai envie d'avoir des amis, de jouer, je suis sympa comme personne.

Et avec les adultes le problème qui se pose maintenant, c'est, c'est quand, vu que je me sens bizarre, j'essaie toujours de, d'être comme les autres, de me dire « ok montre pas que t'es bizarre, fais attention à ce que tu dis », c'est compliqué.

7. Qu'est-ce que cela a changé dans la manière de vous voir vous-mêmes ?

Comment vous êtes-vous senti(e) avec cette particularité ?

Ben justement, moi le haut potentiel, ce qui a changé dans ma manière de me voir, c'est que ben je me suis toujours sentie ben différente comme je l'ai dit et du coup ouais, je me disais bon ben c'est à cause de mon haut potentiel, je suis bizarre à cause de ça.

8. En avez-vous parlé autour de vous ?

J'en ai pas souvent parlé, j'en ai peut-être parlé surtout à des amis très proches ou alors à mes copains je me sentais pas obligée, mais souvent je leur expliquais un peu comment je fonctionnais parce que je m'étais un peu renseignée et que oui j'avais des comportements des fois qui leur semblaient étranges et pas rationnels.

Cela a-t-il modifié le comportement des autres à votre égard ?

Souvent comme je disais les gens croient que je suis beaucoup plus intelligente qu'eux et du coup ça peut mettre une distance ou alors, les gens vont penser que je sais pas, ils se demandent si c'est vraiment, si ça existe vraiment, donc ils vont dire « ah ouais ok », puis soit ils vont demander plus d'informations sur le sujet du haut potentiel parce que ça les intéresse, soit ils

vont en demander plus parce qu'ils ont besoin qu'on leur prouve que c'est quelque chose de réel et de censé et voilà.

A l'âge adulte :

9. Comment avez-vous intégré/géré cette particularité jusqu'à l'âge adulte ?

Ben comme je disais j'y pensais pas trop, c'était pas le truc auquel je pensais tout le temps en disant ah t'es HP t'es HP, pas du tout, je pense que pendant un bon moment je l'ai oublié, enfin des fois ça ressortait quand par exemple j'arrivais pas à travailler, je me disais mais pourquoi tu sais pas, pourquoi t'as pas appris à travailler comme tout le monde sait le faire, enfin bon voilà. Et sinon avec les autres j'avais de la peine à aller vers les autres parce que je sentais qu'ils pouvaient pas me comprendre en fait et c'était ça le plus dur.

10. Qu'est-ce que le fait d'être diagnostiqué HP a modifié pour vous en tant qu'adulte ?

Ben en tant qu'adulte, maintenant dans le monde du travail, je me suis rendu compte qu'au début c'était pas facile. Je crois que je suis rentrée dans le monde du travail en essayant de fonctionner par mimétisme pour me dire ok c'est comme ça que les autres font, je vais faire pareil. Sauf que ben ça a pas forcément marché parce que moi j'ai ma personnalité, j'ai ma façon d'être et je sais que je me suis fait rappeler à l'ordre quelques fois parce que je traitais mes supérieurs comme des collègues qui sont au même niveau que moi alors qu'ils étaient supérieurs hiérarchiquement même s'ils avaient presque mon âge et du coup je me suis dit ok ça fonctionne pas, il faut que t'apprennes, et donc j'ai dû apprendre, en vrai j'ai vraiment dû apprendre à vivre dans ce monde professionnel et à me dire ok là t'es ailleurs c'est plus l'école, il faut que tu montres tes compétences, que tu sois souriante et surtout je devais sortir de cette timidité excessive et sortir de ma coquille pour enfin pouvoir, je sais pas être acceptée par les autres et vraiment j'ai dû me rentrer dans un rôle, jouer un rôle quand je suis dans le monde du travail parce que c'est ça qu'on attend, on attend des personnes extraverties et non pas introverties.

Entretien –Théo

Questions relatives à l'enfance :

1. A quel âge le diagnostic a-t-il été posé ?

De quelle manière ? Et pour quelles raisons ?

J'ai été diagnostiqué à 8 ans, parce que je me plaignais beaucoup à ma mère, d'être nul, alors que ben j'avais quand même des résultats assez bons, mais sans plus. En plus je m'ennuyais pas mal à l'école, c'était lent et je sais pas mais j'avais pas l'impression que j'apprenais quelque chose. Bon j'étais très sensible aussi, je crois que je pleurais souvent. Et puis ben je me sentais, comment dire, en décalage ouais et j'étais à l'écart des autres, j'ai jamais vraiment été bien intégré dans ma classe. A 9 ans j'ai sauté une année et même si je m'ennuyais toujours en cours, j'étais content d'être avec des plus grands.

2. Qu'est-ce que cela a modifié en tant qu'enfant ?

Ben pour moi c'était une bonne chose, parce que bon déjà ça me permettait de réussir à l'école sans trop d'efforts et je savais que j'avais pas besoin de beaucoup d'efforts pour réussir quand même. Mais après je m'ennuyais toujours et je m'isolais des autres.

Aspects positifs/négatifs et transitions :

3.a La révélation de ce haut potentiel a-t-elle amené des aspects positifs ? Si oui, lesquels ?

Ben comme je l'ai dit ça a été une bonne chose pour réussir à l'école sans trop travailler au début puis après ben je savais que j'étais pas forcément plus nul que les autres, je savais que j'étais différent. En fait j'aimais bien, par exemple, me rendre compte que je voyais ou que je comprenais des choses que les autres non. J'aimais bien aussi observer les autres un peu analyser les groupes, leurs comportements. Et en vrai même si je ne me mélangeais pas à eux, ben j'aimais bien essayer de les comprendre, mais bon de loin.

3.b La révélation de ce haut potentiel a-t-elle amené des aspects négatifs ? Si oui, lesquels ?

Alors je pense que le truc le plus négatif ben déjà c'était la solitude. En fait même si je savais que c'est moi qui me mettais à l'écart, ben je trouvais pas que les autres ils essayaient de me comprendre ou bien de m'apprécier. Donc ouais aussi le fait que ben les autres ils trouvaient ça un peu bizarre surtout quand j'ai sauté une année ben y avait des enfants qui me posaient des questions et ils me voyaient comme un peu un extraterrestre, ils pensaient que j'étais plus intelligent qu'eux alors c'était bizarre parce que moi je trouvais pas forcément, c'est juste que

ben je pouvais comprendre les choses assez vite. Et plus tard ben je voyais que si je disais le mot haut potentiel, ben les gens ils étaient un peu en train de se dire « ouais il se croit trop intelligent, il est obligé d'avoir des bonnes notes et d'être bon partout en fait ».

4. Avez-vous rencontré des difficultés ?

Si oui, quels genres de difficultés ?

Comment les avez-vous surmontées ?

Ben comme tout le monde je pense, ça n'a pas toujours été facile, mais surtout parce que je préférais être seul et des fois ben ça aide pas pour avancer, il faut des fois demander si on arrive pas quelque chose, de l'aide ou comme ça et moi ben je préférais essayer de comprendre les choses seul, je pense peut-être, en fait c'était pour pas que les gens se disent que je suis HP mais que y a des choses ben que je comprends pas et que c'est pas logique, parce que je suis censé être intelligent. Après c'est vrai que en grandissant, ben on se pose des questions sur soi, on a envie que les autres nous aiment bien et alors pour moi, quand j'avais une nouvelle classe ou que je rencontrais des nouvelles personnes, j'avais du mal à m'intégrer toujours, j'avais trop l'impression d'être différent, enfin que j'étais pas comme eux quoi. Alors ben j'essayais de m'intéresser à des trucs qui les intéressaient eux, je me disais que si je faisais comme eux, ils me trouveraient normal. En fait, je m'inventais une vie, enfin en disant par exemple que j'avais trop aimé un film parce que je sais qu'ils aimaient aussi alors qu'en vrai je préférais lire et que j'avais même jamais vu ce film

5. Avez-vous identifié des étapes clés dans votre parcours scolaire ou social ? Si oui, pourriez-vous les décrire ? Avez-vous le souvenir d'une transition difficile ?

Au début ben j'étais content d'être différent avec une intelligence différente, mais ouais ça m'a pas mal éloigné des autres de penser différemment. Donc ben comme j'ai dit, je faisais presque semblant d'être quelqu'un d'autre, surtout quand j'étais ado ben j'avais envie aussi d'avoir un groupe d'amis alors je pense que j'imitais un peu les autres comme si je jouais le rôle qu'on attendait de moi en fait. Après ouais quand j'ai grandi ben forcément tu peux plus être le petit garçon timide, ça fait un peu bizarre donc j'ai vraiment du prendre sur moi et c'est quand j'ai commencé les petits boulots d'étudiant que j'ai pu un peu montrer autre chose de moi. C'était plus les notes qui comptaient, mais de montrer que j'étais capable de faire ce qu'on me demandait et de bien le faire.

Socialisation et image de soi :

6. Et vis-à-vis des autres ? Que pouvez-vous dire de vos relations avec vos camarades, les autres enfants, les adultes ?

Avec les enfants c'était difficile parce que je pense que je cultivais ma différence quoi. Je cherchais pas vraiment à être comme les autres donc ouais beaucoup de moments de solitude mais ça me dérangeait pas. Après avec les adultes c'était pas non plus vraiment différent parce que ben ceux qui savaient ben ils me voyaient trop comme ben le petit génie, le mec qui allait tout réussir donc je pense que ça les agaçait un peu, je me suis jamais vraiment senti soutenu ou compris, que ce soit les adultes ou les enfants. Des fois je sentais même que certains profs n'avaient pas envie que je réussisse, bon pas tous hein mais déjà bon c'était parce que j'étais pas un élève exemplaire, je faisais pas forcément mes devoirs et tout ça donc ouais quand je recevais une note qui était juste la moyenne ils me disaient que bon c'était normal vu le travail que je fournissais.

7. Qu'est-ce que cela a changé dans la manière de vous voir vous-mêmes ?

Comment vous êtes-vous senti(e) avec cette particularité ?

Ben par exemple je me rappelle que j'avais lu une espèce de liste pour les HP qui dit qu'une personne HP est comme ci ou comme ça et le truc que j'avais retenu c'était que je devais être plus créatif que les autres, mais en fait j'ai jamais vraiment eu de créativité je trouve, ou alors j'avais tellement peur de pas être créatif que ben j'osais pas faire des trucs fous. Je me disais en fait juste ce qu'on attend de toi, cherche pas à faire un truc que les autres ben ils comprendraient pas et il se diraient il est vraiment bizarre lui, y a peut-être quelque chose qui va pas chez lui ou quelque chose comme ça. Donc ouais je pense que ce qui a changé dans ma manière de me voir ben c'est de me dire adapte toi en fait et fait en sorte que les autres voient pas que t'es différent.

8. En avez-vous parlé autour de vous ?

Cela a-t-il modifié le comportement des autres à votre égard ?

Oui ben comme j'ai dit certains savaient, comme genre mes profs et certains savaient pas trop ce que c'était, enfin ils savaient parce qu'ils en avaient déjà entendu parlé, mais ils y croyaient pas trop à ce truc de haut potentiel. Pour eux c'était un truc un peu inventé parce que les enfants ils étaient soit des génies, donc des enfants super intelligents qui avaient des bonnes notes, savaient super bien jouer d'un instrument ou quoi ou soit des enfants normaux qui avaient des notes moyennes. Puis, j'étais pas du genre à étaler genre tout mon savoir, parce que y a plein

de trucs qui m'intéressaient autre que ce qu'on faisait à l'école. Quand j'en parlais après plus tard à des amis ben ils me posaient plein de questions, mais moi j'avais trop peur qu'ils se disent que je me la pétais. Mais bon je voyais qu'ils pensaient que j'étais un mec trop intelligent, le truc c'est qu'ils voient pas tout ce qu'il y a autour de ça, par exemple le manque de confiance en moi, le fait que je sois un peu trop sensible à ce qui m'entoure, les situations et tout, par exemple un ami avait perdu son père et quand je le voyais mal, c'est, c'était un peu comme si je ressentais sa souffrance, j'avais presque les larmes aux yeux et puis comme une pression dans le ventre. Enfin voilà ça c'est des trucs que les autres savent pas.

A l'âge adulte :

9. Comment avez-vous intégré/géré cette particularité jusqu'à l'âge adulte ?

Ben c'est vrai qu'en grandissant j'ai évolué, par exemple ben j'essayais de garder les amis que j'avais. Après ouais j'ai fait des trucs un peu pour être accepté genre fumer ou boire. C'était pas forcément parce que j'en avait envie, c'était plus pour faire comme les autres et puis au final je trouvais une façon un peu d'oublier tout ce qui me prenait la tête. Je réfléchis beaucoup et ben ça me canalisait, ou penser à autre chose ou un peu moins réfléchir trop loin. Mais ouais à part ça ben c'est vrai que ben quand on est seul on fait ce qu'on aime et tout, à la maison on doit plaire à personne et une fois avec d'autres personnes, essayer de se fondre un peu dans la masse.

10. Qu'est-ce que le fait d'être diagnostiqué HP a modifié pour vous en tant qu'adulte ?

Ben quand on devient adulte, c'est différent de quand on est enfant, parce que on est pas juste à l'école et tout ça, on doit se créer en fait, trouver une voie et tout et moi j'ai jamais su ce que je voulais faire. En fait en faisant des petits jobs et tout je me disais que jamais je pourrais faire le même travail toute ma vie, il fallait que je touche à tout pour trouver un sens. J'aime bien quand ça change, y a pas de routine quoi, on s'ennuie jamais. Puis là je vais entrer à l'université en médecine et je me dis que si ça marche ça peut être un job pour moi, parce que le contact avec les gens il est vraiment professionnel et les cas sont tous différents. Après je sais pas encore exactement dans quoi je vais m'orienter mais j'espère trouver un truc qui va me plaire et pas être pareil tous les jours.

Entretien – Baptiste

Questions relatives à l'enfance

1. A quel âge le diagnostic a-t-il été posé ?

De quelle manière ? Et pour quelles raisons ?

J'ai été diagnostiqué à 12 ans parce que j'avais une mauvaise discipline en cours, je rêvais beaucoup en cours, j'avais des mauvaises notes et puis ben une fois à la rentrée j'étais assez déprimé, parce que ben je savais que j'allais encore m'ennuyer, du coup j'en ai discuté avec ma mère et elle a compris que j'étais pas fainéant et elle s'est informé sur internet et elle a vu que ça pouvait être le haut potentiel, donc elle en a parlé à ma maîtresse qui nous a dit qu'il fallait peut-être aller voir un psychologue et c'est là que j'ai eu le diagnostic du haut potentiel.

2. Qu'est-ce que cela a modifié en tant qu'enfant ?

J'ai continué après du coup ma scolarité dans une école privée parce que ce serait mieux pour moi j'en ai essayé plusieurs, 3, et je suis enfin tombé dans une école où les cours étaient donnés de manière différente où les profs étaient passionnés et ça m'apprenait enfin des choses. Et à ce moment-là, j'ai enfin compris que je n'étais pas bête et que j'avais en fait juste besoin d'être stimulé mais j'avais pas beaucoup d'amis parce que les autres m'intéressaient pas et parce que j'ai toujours préféré être seul.

Aspects positifs/négatifs et transitions

3.a La révélation de ce haut potentiel a-t-elle amené des aspects positifs ? Si oui, lesquels ?

Ce que ça m'a amené de positif c'est que j'ai enfin pu mettre un mot sur ma différence, parce que c'est vrai que je me suis senti, je me suis toujours senti différent et ouais le fait d'être un peu ailleurs pendant les cours de pas pouvoir rester attentif et en même temps d'avoir plein de choses qui me passionnaient, je dessinais beaucoup et par exemple je faisais du basket et c'est vrai que c'est vraiment quelque chose qui, dans lequel je donnais tout et je m'informais beaucoup sur plein de choses donc ouais j'ai en vrai, j'ai compris d'où venait mon problème si on peut dire ça.

3.b La révélation de ce haut potentiel a-t-elle amené des aspects négatifs ? Si oui, lesquels ?

Les aspects négatifs c'est le regard des autres, c'est vrai que certains n'y croient pas trop, par exemple je crois que ma mère en avait parlé à mon entraîneur et pour lui c'était comme si on disait que j'étais un surhumain et que c'était pas possible, donc oui j'étais peut-être, pour lui,

plus intelligent qu'un autre parce que je comprenais vite mais pas forcément à penser à englober tout ce qui me caractérise et il croyait pas trop au mot de haut potentiel.

4. Avez-vous rencontré des difficultés ?

Si oui, quels genres de difficultés ?

Comment les avez-vous surmontées ?

Les difficultés rencontrées ah je dirais que c'est surtout au niveau émotionnel par exemple quand j'avais mes entraînements de basket j'avais de la peine à accepter qu'on me parle un peu brusquement parfois j'avais envie de pleurer, parce que ça me faisait mal ce qu'on me disait et que je pensais pas mériter ces mots, donc oui ça a été ma principale difficulté, c'était de trop prendre à cœur ce qu'on pouvait dire où ce qu'on pouvait penser de moi j'ai surmonté ça en disant rien c'est tout j'ai accepté voilà.

5. Avez-vous identifié des étapes clés dans votre parcours scolaire ou social ? Si oui, pourriez-vous les décrire ? Avez-vous le souvenir d'une transition difficile ?

Et ben pour moi une transition difficile et ben ça a été le moment où j'ai testé plusieurs écoles, c'est vrai que je pense que c'est aussi un peu parce que j'avais pas j'avais pas beaucoup d'amis, mais en tout cas à l'école, après dans mon sport ça se passait très bien avec les autres et j'ai plutôt eu une transition facile pour aller à l'université parce que enfin je faisais quelque chose qui me passionnait, que j'aimais faire et j'avais pas ce regard d'un professeur qui me juge par rapport à ce que je suis, mais plus par rapport à ce que je fais.

Socialisation et image de soi

6. Et vis-à-vis des autres ? Que pouvez-vous dire de vos relations avec vos camarades, les autres enfants, les adultes ?

Après c'est vrai qu'au niveau des autres ben c'est toujours un peu la même chose, je me sens différent et ça ne m'aide pas pour aller vers les autres parce que j'ai l'impression de m'enfermer dans ma bulle et je dois parfois me forcer pour aller vers les autres et à chaque fois que j'ai une discussion, je réfléchis à qu'est-ce que je pourrais dire qui intéresse. Et vis-à-vis des autres et ben avec les enfants ça allait, parce que les enfants ça vient plus facilement quand même essayer d'être ami, donc ça c'est toujours plus ou moins bien passé même si ce n'était pas pour moi une priorité et avec les adultes comme j'ai dit c'est, c'est toujours un peu compliqué parce qu'on a envie que les autres nous aiment, nous aiment bien donc on essaie de faire en sorte d'être apprécié.

7. Qu'est-ce que cela a changé dans la manière de vous voir vous-mêmes ?

Comment vous êtes-vous senti(e) avec cette particularité ?

Dans la manière de me voir, c'est vrai que, vu que je savais que j'avais cette particularité, je savais que ce que je ne me croyais pas capable de faire, en fait je pouvais le faire il fallait juste que je croie un peu en moi.

8. En avez-vous parlé autour de vous ?

Cela a-t-il modifié le comportement des autres à votre égard ?

Je n'en n'ai pas parlé à mes amis parce que je pense pas que ce soit nécessaire, mais les adultes quand ils le savent, soit ils sont intéressés par le sujet parce qu'ils en ont entendu parler, parce qu'ils connaissent même des gens qui sont haut potentiel, des autres enfants, des, même des adultes et d'autres, comme je l'ai dit, n'y croient pas du tout et c'est bizarre de se dire qu'ils n'y croient pas parce que c'est quelque chose qui existe.

A l'âge adulte :

9. Comment avez-vous intégré/géré cette particularité jusqu'à l'âge adulte ?

10. Qu'est-ce que le fait d'être diagnostiqué HP a modifié pour vous en tant qu'adulte ?

Pas grand-chose, à part dans certaines situations, je sais que je dois m'adapter à ce qu'on attend de moi et même si c'est compliqué, et ben je sais que je dois faire cet effort-là. En tant qu'adulte ce que ça a modifié c'est, ben de savoir, de savoir pourquoi j'ai certaines réflexions différentes des autres, certaines réactions différentes, je me dis toujours tu n'es pas comme les autres, mais tu sais pourquoi, donc essaie de faire de ça une force, essaie de t'en servir pour avancer.

Annexe IV : Tableaux synthétiques pour l'analyse

Ces tableaux synthétiques vont permettre une vision plus claire et plus précise, ils contiennent différentes catégories qui vont servir pour l'analyse.

I. Le diagnostic du haut potentiel	Tiffany	Maëlle	Théo	Baptiste
a) Pourquoi ?	- Ennui à l'école	-Apprentis-sages scolaires précoces	- Ennui en cours - Sensibilité extrême - Sentiment de décalage	- Ennui à l'école - Mauvaise discipline et mauvaises notes - Rêveur
b) Quel(s) changement(s) ?	- Meilleure compréhension du sentiment de décalage et de différence	- Saut d'une année scolaire - Meilleure adaptation aux élèves plus âgés		- Passage du public au privé - Sentiment d'enfin apprendre
c) La perception de son haut potentiel	- Vision plus objective de son haut potentiel - Déculpabilisation de sa différence	-Obtenir une réponse sur sa différence - Sentiment d'être enfin à sa place	- Diagnostic qui explique une réussite scolaire sans trop de travail - Difficultés dans les relations sociales	- Besoin d'être stimulé intellectuellement - Difficultés dans les relations sociales

II. Les relations interpersonnelles et intrapersonnelles	Tiffany	Maëlle	Théo	Baptiste
a) La perception des autres	<ul style="list-style-type: none"> - Etiquette : surdouée = intelligente = capable de tout réussir - Remise en question de l'existence du HP 	<ul style="list-style-type: none"> - Catégorisation : plus intelligente que les autres - Devoir amener des preuves de l'existence du HP 	<ul style="list-style-type: none"> - Etre vu comme un extraterrestre - Le HP est une invention 	<ul style="list-style-type: none"> - Négation de l'existence du haut potentiel - Croyance d'une intelligence supérieure
b) L'auto-analyse de soi	<ul style="list-style-type: none"> - Importance de l'image renvoyée - Manque de confiance en soi - Perfectionnisme 	<ul style="list-style-type: none"> - Sensation d'être bizarre, différente - Contrôle permanent de ses paroles - Comportements étranges et irrationnels 	<ul style="list-style-type: none"> - Mécanisme d'adaptation pour masquer sa différence - Manque de confiance en soi - Sensibilité excessive 	<ul style="list-style-type: none"> - Sensation d'être différent - Création d'une bulle - Dissimuler sa différence en adaptant son discours aux autres - Conscience de ses capacités

III. L'hypersensibilité	Tiffany	Maëlle	Théo	Baptiste
a) Son expression/sa conscientisation	<ul style="list-style-type: none"> - Emotivité extrême - Conscience de l'hypersensibilité de l'individu HP 	<ul style="list-style-type: none"> - Sensibilité présente et perçue dès l'enfance - Relations amoureuses compliquées dues à une émotivité excessive - Besoin d'être aimée 	<ul style="list-style-type: none"> - Conscience de son hypersensibilité - Fort ressenti de la souffrance des autres 	<ul style="list-style-type: none"> - Donner de l'importance au regard, l'opinion des autres vis-à-vis de soi (le prendre trop à cœur)

IV. les transitions	Tiffany	Maëlle	Théo	Baptiste
a) Les transitions marquantes (difficultés/facilités)	<ul style="list-style-type: none"> - Difficultés d'adaptation aux études supérieures - Apprendre à travailler pour réussir, ne pas rester sur ses acquis - Travailler sur son développement personnel 	<ul style="list-style-type: none"> - Difficultés à faire face aux attentes scolaires élevées - Devoir apprendre à travailler - Entrée dans le monde du travail difficile, stratégies d'adaptation par imitation non validées 	<ul style="list-style-type: none"> - Relations sociales difficile pendant l'adolescence - Devoir imiter les autres pour être accepté - Jouer un rôle 	<ul style="list-style-type: none"> - Parcours scolaire difficile, jalonné de plusieurs changements d'école = relations avec les pairs compliquées - Epanouissement dans les études supérieures

V. Le HP en tant qu'adulte	Tiffany	Maëlle	Théo	Baptiste
a. Changements, évolutions, constats	<ul style="list-style-type: none"> - Meilleure gestion de ses émotions - Valorisation au niveau professionnel - Besoin de reconnaissance 	<ul style="list-style-type: none"> - Sentiment d'incompréhension - Jouer un rôle pour être acceptée, s'adapter au monde du travail et répondre aux attentes 	<ul style="list-style-type: none"> - Pression quant au choix de son avenir professionnel - Besoin de diversité dans les tâches professionnelles - Trouver un sens à ce que l'on fait 	<ul style="list-style-type: none"> - Besoin d'être aimé - Adaptation aux attentes - Faire l'effort de se conformer - Faire de sa différence une force

Résumé

« Haut potentiel intellectuel », « surdoué(e) », « quotient intellectuel supérieur à la moyenne ».

Si a priori, le diagnostic du haut potentiel a de quoi laisser envieux, le quotidien des enfants HP est parfois bien loin de la facilité supposée de leur parcours scolaire. Hypersensibilité, hyperlucidité, sentiment de décalage par rapport aux autres sont autant de caractéristiques qui rendent la vie scolaire et sociale des enfants diagnostiqués HP parfois difficile. Mais, si la phase de l'enfance a été largement analysée dans la littérature, il existe encore peu d'ouvrages qui s'interrogent sur le passage à l'âge adulte des enfants à haut potentiel et ce qu'ils sont devenus.

Quels sont les parcours de vie de ces enfants qui sont désormais des adultes à haut potentiel ? Sont-ils devenus les petits génies à qui l'on promettait un avenir brillant, une réussite hors norme ? Sont-ils entrés dans le moule d'une société structurée et structurante ?

Ce mémoire tentera de donner quelques éléments de réponse sur les étapes et les obstacles qui jalonnent les parcours de vie des personnes HP. À travers différents témoignages, les transitions, le sentiment d'intégration, l'estime de soi, la construction identitaire, les stratégies d'adaptation seront mis en lumière afin d'initier une réflexion sur le cheminement de ces jeunes adultes à haut potentiel qui ont été diagnostiqués pendant l'enfance.

Mots-clés : haut potentiel – adulte – parcours de vie – identité – transitions – adaptation