

SOMMAIRE

Remerciements.....	4
INTRODUCTION.....	5
I. <u>Haut potentiel</u>	7
1) Généralités.....	7
A. Définitions.....	7
B. Hétérogénéité des HPI.....	9
C. Difficultés de diagnostic et comorbidités.....	10
2) Pourquoi les prendre en charge ?.....	13
A. Echec scolaire.....	13
B. Exclusion sociale.....	15
C. Anxiété.....	16
D. Manque de confiance en soi et sentiment d'insatisfaction.....	17
II. <u>Emotions</u>	1
9	
1) Généralités.....	19
A. Définitions.....	19
B. Fonctions.....	21
2) Bases neurobiologiques et déclencheurs des émotions.....	23
A. Circuit de l'émotion.....	23
B. Rôle des hormones dans le déclenchement des émotions.....	24
3) Les compétences émotionnelles.....	25
A. Identification.....	25
B. Compréhension.....	2
6	
C. Expression.....	26
D. Régulation.....	27
E. Utilité.....	2
9	

4) Particularités du fonctionnement émotionnel des HPI.....	30
A. Haute intelligence émotionnelle.....	31
B. Intensité affective.....	32
C. Empathie et sensibilité à l'injustice.....	33
III. <u>Pratique</u>	35
1) Profil de Gauthier.....	35
A. Anamnèse.....	35
B. Bilan psychométrique.....	37
C. Bilan psychomoteur.....	40
D. Bilan psychomoteur complémentaire.....	44
3) Axes de prises en charge.....	47
A. Séance 1 : Présentation.....	47
B. Séance 2 et 3 : Reconnaissance et compréhension.....	49
C. Séance 4 et 5 : Expression.....	52
D. Séance 6 : Régulation.....	58
4) Réévaluation.....	62
A. Observations cliniques.....	62
B. EHSRI.....	64
DISCUSSION.....	69
CONCLUSION.....	73
Bibliographie.....	
Annexes.....	
Résumé.....	

Remerciements

Je souhaite remercier tout particulièrement Julie, ma maitre de stage. Le partage de ses expériences et de ses connaissances, ses encouragements, son aide, son écoute et sa confiance accordée tout au long de l'année m'ont permis d'évoluer vers une réelle professionnalisation.

Je remercie aussi mes maitres de mémoire Zélie Clair et Jennifer Lareng pour leur soutien, leur investissement, leurs conseils et leur accompagnement dans cette réflexion.

INTRODUCTION

Un enfant est dit à haut potentiel intellectuel lorsqu'il a un rythme de développement intellectuel nettement supérieur à celui de son âge. Ce très haut niveau de ressources intellectuelles, cette intelligence hors normes, ces immenses capacités de compréhension, d'analyse, et de mémorisation semblent être un cadeau. A ces caractéristiques intellectuelles peuvent s'associer une sensibilité, une émotivité, une réceptivité affective, une perception des cinq sens et une clairvoyance. Pour la plupart de ces enfants à haut potentiel intellectuel toutes particularités restent un atout. Mais pour certains, l'ampleur et l'intensité de ces dernières caractéristiques peuvent envahir le champ de la pensée, entraver leur intégration dans la société, engendrer des souffrances et devenir un handicap. Nous allons donc ici nous intéresser à cette dernière minorité.

Avec de mauvais résultats scolaires mais de bonnes habiletés sociales nous sommes capables d'être acceptés dans notre société. En effet, nous sommes des êtres sociaux faits pour cohabiter ensemble. Ces aptitudes à communiquer de façon claire et intelligible nos besoins et nos intérêts à des personnes choisies se développent au fur et à mesure de notre vie. Pour l'être humain, cette aptitude est très importante : elle est un défi de la vie quotidienne. Il en va de sa survie tant sur le plan individuel que collectif au niveau de l'espèce. Plus cette pratique sociale sera efficace, plus nous allons acquérir une bonne compétence sociale afin d'atteindre le bonheur, c'est-à-dire obtenir ce dont on a besoin sur le moment. L'enjeu de ces habiletés sociales est donc de taille : un comportement relationnel épanoui a des conséquences gratifiantes qui apporte une satisfaction suffisante pour inciter l'individu à pratiquer et à augmenter son éventail de compétences sociales. Dans le cas contraire, les bons résultats étant présents mais les habiletés sociales apparaissant comme des difficultés,

l'intégration sociale paraît plus compliquée. La personne à haut potentiel, tout particulièrement, par ses intensités émotionnelles, peut être confrontée à une société qui ne le comprend pas et qu'il ne comprend pas non plus. Un déficit dans la gestion de ses émotions peut entraver sa place socialement. Il peut se sentir exclu, par conséquent perdre confiance en lui et rejeter ses propres capacités pour entrer dans la norme sociale.

Lorsque les enfants hauts potentiels viennent en séance de psychomotricité, ce n'est pas à l'origine pour leurs capacités intellectuelles hors normes mais pour des difficultés associées. Certains ne sont pas encore diagnostiqués et se retrouvent en séance le plus souvent pour un manque d'attention, des difficultés de concentration ou encore une dysgraphie mais aussi pour des difficultés relationnelles. Lors de nombreuses prises en charge, je me suis souvent retrouvée face à ces enfants qui se rendent compte de leurs difficultés et qui le vivent de manière excessive. Travailler avec eux en psychomotricité semble alors très compliqué. Parfois dépassés par leurs émotions, leur comportement en société peut être inadapté, entraînant un rejet et une souffrance chez eux. C'est pourquoi je me suis demandée si le fait de **travailler la gestion des émotions avec un enfant haut potentiel nous permettrait de l'aider dans ses relations sociales ?**

Pour débiter cette réflexion, nous allons tout d'abord expliquer la notion de haut potentiel intellectuel avec ses particularités. Nous nous intéresserons ensuite aux émotions et à la difficulté pour des enfants HPI de les gérer. Pour finir, nous passerons à la partie pratique afin d'évaluer les effets du travail sur la gestion des émotions avec un enfant HPI.

I. LE HAUT POTENTIEL INTELLECTUEL

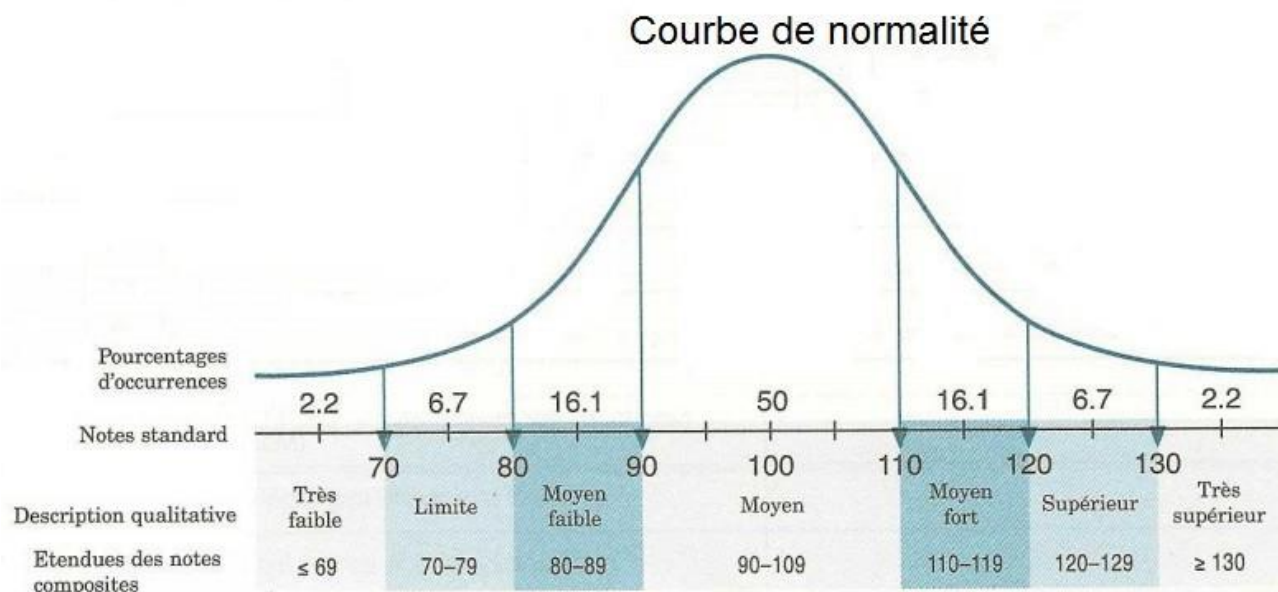
Pour commencer, nous allons nous intéresser à la définition complexe du haut potentiel intellectuel en abordant l'hétérogénéité des profils et les difficultés à poser ce diagnostic. Ensuite, nous démontrerons l'importance de la prise en charge de ces enfants, qui ne présentent pas de difficultés cognitives ou d'apprentissages scolaires à première vue.

1) Généralités HPI

A. Définitions

L'identification des individus à haut potentiel est une tâche qui paraît compliquée avec comme principale difficulté l'absence d'une définition unitaire de ce concept. En effet, la littérature anglo-saxonne utilise le terme « gifted » tandis qu'en France nous parlons d'individus à « haut potentiel », admettant que ce potentiel peut rester latent ; d'enfants « intellectuellement précoces » faisant référence à une avance dans le développement mental ou voire même de « surdoués », évoquant la notion de don (Guignard et Zenasni, 2004). Ce flou de terminologie complique donc l'identification de ces populations hors-norme.

Déterminé par des psychologues qualifiés, le Quotient Intellectuel (QI) est le résultat d'un test psychométrique constitué de plusieurs subtests de natures différentes afin de quantifier l'intelligence d'un individu. Les résultats obtenus sont soumis à un calcul permettant de définir le Quotient Intellectuel Total (QIT) du sujet et, ainsi, de situer ce dernier par rapport à ses pairs du même âge (Guilloux, 2002). L'intelligence moyenne est caractérisée par un QIT de 100, compris entre 85 et 115 (écart-types). Au-delà, on parle d'handicap intellectuel ($QIT \leq 70$) ou de précocité intellectuelle ($QIT \geq 130$). L'enfant à haut potentiel intellectuel (HPI) serait donc celui dont le quotient intellectuel total dépasse 130. Un QI homogène peut être considéré comme une estimation valide de l'aptitude intellectuelle globale. Par contre, si le profil est très hétérogène, le QI perd de son intérêt : les résultats quantitatifs doivent d'autant plus être accompagnés de l'évaluation qualitative (observations, analyses et commentaires) du psychologue (Demoulin, 2017). Il faut aussi rester prudent avec l'outil qu'est le QI car il présente des limites telles qu'une mauvaise sensibilité dans les zones extrêmes.



Courbe de Gauss

Répartition de la population autour de la moyenne QI moyen = 100, Écart -type = 15
Wechsler (2005)

Pendant longtemps, le quotient intellectuel a été considéré comme le meilleur facteur pour prédire le succès scolaire et professionnel mais plusieurs études récentes ont montré qu'il ne pèse que 20% dans l'atteinte du succès. Les 80% restant dépendent d'autres facteurs, comme l'éducation, le contexte social, le caractère (Goleman, 2014). De plus, les tests de QI font partis d'un diagnostic global qui apportent un éclairage non négligeable sur le mode de fonctionnement mais qui ne sont donc pas les seuls déterminants. Naglieri et Kaufman (2001) amènent un autre avis : pour eux, une mesure unique ne semble pas véritablement pouvoir constituer le seul indice de référence valide pour caractériser ces populations à haut potentiel intellectuel. Ainsi, leurs caractéristiques doiventelles être vues de manière multidimensionnelle avec l'utilisation complémentaire d'instruments comme par exemple l'OEQ (Over Excitability Questionnaire, questionnaire d'hyperstimulabilité, sensibilité accrue à la stimulation sensorielle ou affective, développé par Lysy et Piechowski en 1983 sous forme de 21 questions ouvertes). En effet, le fait de diversifier l'approche en mettant à disposition des indices d'interprétation supplémentaires rendrait l'identification plus précise (Naglieri et Kaufman, 2001).

Ainsi, plus que quantitativement plus intelligents, certains HPI ont surtout une intelligence qualitativement différente à laquelle peut s'ajouter un comportement psychoaffectif très particulier. Morelock (1996) articule sa définition du haut potentiel autour de la combinaison entre un

développement précoce d'aptitudes cognitives (asynchronie développementale) et la présence d'une sensibilité élevée (sans se prononcer sur l'existence d'un lien de causalité entre ses deux caractéristiques). C'est notamment le cas de Roeper (1984) qui propose une conception multivariée de ce phénomène. Les enfants HPI penseraient différemment, mais ressentiraient également les situations d'une autre manière car ils auraient une aptitude accentuée pour comprendre et transformer les perceptions en expériences intellectuelles et émotionnelles.

Enfin, Siaud-Facchin, elle, a choisi de ne porter aucune notion d'intelligence ou de supériorité avec le terme « zèbres » pour se détacher de ces caractéristiques quantitatives et ainsi s'intéresser davantage à l'ensemble de la personnalité de ces personnes. Elle explique ainsi son choix : « Je continuerai donc à préférer le zèbre, cette terminologie que j'ai choisie pour se dégager des représentations pesantes. Le zèbre, cet animal différent, cet équidé qui est le seul que l'homme ne peut apprivoiser, qui se distingue nettement des autres dans la savane tout en utilisant ses rayures pour se dissimuler, qui a besoin des autres pour vivre, (...), qui est tellement différent tout en étant pareil. » (Siaud-Facchin, p. 23, 2008)

B. Hétérogénéité des HPI

Roeper (1984) a dressé un tableau clinique fondé sur la description de six types de profils émotionnels d'enfants HPI, renvoyant à différents types d'image de soi : le « perfectionniste », « l'enfant-adulte », « le gagnant de la compétition », « l'exception », « l'enfant autocritique » et « l'enfant bien intégré ». Roeper reconnaît que ces profils présentent un haut degré de généralisation mais elle tient surtout à souligner l'hétérogénéité des développements émotionnels qui peuvent exister au sein de cette population.

Le travail du psychologue Mehdi Liratni (2011) apporte des informations sur l'identification des enfants à haut potentiel sous l'angle du bilan psychométrique. Plus précisément, cette étude traite de l'hétérogénéité des scores dans les profils psychométriques d'enfants HPI. Cette hétérogénéité pose la question du diagnostic qui se fonde, la plupart du temps, sur un seul chiffre QI supérieur ou égal à 130. Avec le WISC IV et sa multiplicité d'indices, la question est d'autant plus délicate. Vingt enfants (âgés de neuf ans et dix mois à 12 ans et dix mois) participent à cette recherche. Ils ont été identifiés sur la base d'une évaluation antérieure au WISC III (QI total supérieur ou égal à 130). À chacun, le

WISC IV (Wechsler 2005) a été administré. Les résultats montrent une hétérogénéité dans les profils qui se traduit par une non-interprétabilité des QI totaux pour la quasi-totalité du groupe. Il est donc suggéré que l'analyse du profil est peut-être plus pertinente que l'évocation du seul QI.

D'autres sujets introduisent des formes d'intelligence très éloignées des aptitudes prises en compte dans les batteries de tests traditionnelles comme l'intelligence sociale, l'intelligence émotionnelle ou encore l'intelligence pratique. Tous ces travaux font avancer l'idée d'une conception multidimensionnelle de l'intelligence et par conséquent renforcent cette notion d'hétérogénéité des profils intellectuels (Delaubier, 2002).

Pour conclure, cette hétérogénéité des profils intellectuels pourrait ainsi biaiser et ne pas prendre en compte les réelles capacités de l'enfant, et par conséquent, ne pas permettre de poser le diagnostic ni l'accès aux aides nécessaires.

C. Difficultés de diagnostic et comorbidités

Il existe aussi un risque de dissimulation du diagnostic. En effet, selon Steven Pfeiffer (2015), le haut potentiel intellectuel de l'élève peut servir à masquer la présence d'un handicap réel ou au contraire, l'impact négatif d'une invalidité peut dissimuler le talent particulier de l'élève.

Dans un premier temps, comme les capacités intellectuelles avancées camouflent la reconnaissance du handicap, l'élève est reconnu comme HPI mais n'est pas diagnostiqué comme ayant également un handicap coexistant. Et dans le deuxième cas, l'élève n'est pas considéré comme doué parce que son handicap occulte ses dons intellectuels. Dans les deux cas, l'élève se voit refuser les services spécifiques dont il a besoin parce que son statut est méconnu. Une dernière possibilité existe : dans certains cas, un élève handicapé hautement qualifié peut ne pas être identifié à la fois comme étant doué et porteur d'un handicap car les composantes à la fois de son surdouement et de son handicap pourraient se compenser et se dissimuler et par conséquent ne pas se faire remarquer (Pfeiffer, 2015). La National Education Association (2006, p.1) a publié un livre stipulant que «...certains jeunes présentent des forces extrêmes combinées à des zones de difficulté majeure...communément appelés étudiants deux fois exceptionnels ; étudiants qui ont des dons ou des talents exceptionnels et sont capables de hautes performances, mais qui ont aussi un handicap qui affecte certains aspects de l'apprentissage ».

C'est notamment le cas avec le Trouble Déficitaire de l'Attention avec ou sans Hyperactivité (TDA/H), trouble très répandu chez l'enfant (3 à 7% des enfants d'âge scolaire). Dans le Manuel Diagnostique et Statistique des troubles mentaux (DSM-5), le TDA/H est décrit comme un trouble commençant dès l'enfance qui se caractérise par des problèmes d'attention et/ou d'hyperactivité et d'impulsivité interférant le quotidien et s'exprimant dans plus d'un contexte. Certains de ces symptômes sont également signalés chez certains enfants surdoués. Par exemple, les caractéristiques suivantes sont fréquemment associées aux élèves surdoués et également impliquées dans le TDAH : l'élocution rapide, la sensibilité supplémentaire aux stimuli, la difficulté d'adaptation au changement, l'impulsivité et les réponses floues (Vanmeerbeek et al. 2006).

Surdoués	Trouble de déficit de l'attention avec hyperactivité (d'après le DSM-IV)
Impatience, ennui, fantaisie, ne s'occupent pas des détails (vision globale)	inattention, oublis, changements fréquents d'activité, ne peuvent se concentrer sur les détails
Peu intéressés par les manipulations (la main est trop grossière pour l'intellect)	Peuvent se montrer maladroits, difficulté à terminer une tâche, difficulté de coordination oculomotrice
Bouillonnement intellectuel spontané, trop-plein d'énergie motrice Désorganisés	Hyperactivité physique, "monté sur ressorts", logorrhée, difficultés d'organisation des activités
Imagination débordante, émotions intenses, appréhension du monde aiguë Instabilité de l'humeur, intolérance à la frustration Quête de sens Tolèrent mal l'échec	
Anxiété, dépression, peurs archaïques	Faible estime de soi
Concentration intense, durable, si motivation et intérêt	Aversion, évitement des efforts intellectuels soutenus, distraits par des stimulus externes
Dyssynchronie interne et sociale	Difficulté à observer les consignes, les règles de vie en groupe, à attendre son tour
Échec scolaire fréquent par inadaptation, opposition	Difficultés scolaires par manque de concentration et problèmes de comportement
Les QI > 130 (+ 2 σ) représentent 2 % de la population.	Prévalence 2 à 3 %, prédominance chez les garçons
Haut potentiel par définition persistant Persistance éventuelle des troubles associés	Persistance à l'âge adulte, fréquemment associé à d'autres troubles psychologiques
Autres cas familiaux: fratrie, parents	Autres cas familiaux: fratrie, parents

Comparaison entre le haut potentiel intellectuel et le trouble déficitaire de l'attention avec hyperactivité
Enfants à haut potentiel : attitude du médecin traitant, Vanmeerbeek et al. (2006)

Tordjman (2007) évoque deux hypothèses pour expliquer les symptômes du TDAH chez l'enfant HPI. La première est liée à un besoin physiologique de l'enfant à haut potentiel : l'hyperactivité lui permettrait d'augmenter son niveau d'éveil et de vigilance correspondant à une recherche de stimulations sensorielles. Pour Vaivre-Douret (2010), l'enfant recherche une autoémulation de son système de traitement de l'information pouvant ainsi apparaître comme avide de curiosité ou comme hyperactif. La deuxième hypothèse émise par Tordjman (2007) est que le manque d'attention observé chez ce type d'enfant peut résulter de l'ennui, du manque d'intérêt pour une tâche. Lorsque l'enfant se situe dans une situation sociale ou scolaire qui ne le stimule, il peut s'y

désintéresser. Aussi, il se peut que d'excellentes capacités attentionnelles démontrés par les tests cognitifs contrastent avec un déficit d'attention comportemental rapporté par les parents. Il apparaît donc difficile d'avoir un avis tranché sur le diagnostic (Tordjman et al., 2018).

Selon Neihart (2008), la ligne entre le HPI et le TDA/H est donc très fine. Bien qu'il n'existe pas de données épidémiologiques sur ce point, il est raisonnable de supposer qu'un nombre important d'étudiants surdoués sont mal diagnostiqués avec le TDA/H et qu'un nombre non négligeable d'étudiants surdoués atteints de TDA/H ne sont pas correctement identifiés comme en souffrant parce que leurs capacités élevées masquent l'identification du trouble. De plus, selon lui les interventions psycho-éducatives auprès d'élèves surdoués atteints de TDA/H doivent porter sur les aspects sociaux, émotionnels, cognitifs et neuropsychologiques de ces deux traits.

Pour ce qui est du trouble spécifique des apprentissages chez les étudiants surdoués, les erreurs de diagnostic et les diagnostics manqués se produisent aussi fréquemment. D'après Steven Pfeiffer (2015), le problème de diagnostic des troubles spécifiques des apprentissages est encore plus flou par le fait qu'il existe un désaccord considérable, et même une controverse, parmi les professionnels de ce trouble et de la psychologie scolaire sur la manière d'identifier correctement ces élèves. Deux approches diagnostiques autrefois extrêmement populaires mais désormais moins dominantes reposaient sur l'analyse du profil des résultats aux tests et sur l'application d'une formule de discordance entre capacité et réalisation. Le problème majeur de l'analyse de profil est qu'un profil hétérogène n'indique pas nécessairement une inégalité des capacités latentes résidant chez l'enfant; il est tout aussi probable qu'il soit le résultat d'une motivation, d'expériences d'apprentissage antérieures ou d'une erreur de mesure (Lovett & Lewandowski, 2006). Cet écrit précise que ni les analyses de divergence entre les capacités et les performances, ni le manque de réponse aux interventions psycho-éducatives fondées sur des preuves (Response to Intervention) ne suffisent à elles seules à poser un diagnostic de trouble spécifique des apprentissages. Cependant, comme leurs capacités peuvent masquer leurs difficultés d'apprentissage, il reste clair qu'il est difficile de poser ce diagnostic correctement parmi ces élèves HPI.

2. Pourquoi la prise en charge d'un enfant HPI semble-t-elle nécessaire ?

Le fait d'avoir un HPI, au premier abord, semble être un réel atout. En effet, nous sommes amenés à penser que leurs facilités les aident à tous les niveaux. Hors, ce fonctionnement différent peut engendrer des difficultés. A propos de la notion de QI, pour un extrême de la courbe de Gauss, les personnes avec une déficience intellectuelle, les assurances sociales reconnaissent un

fonctionnement intellectuel différent nécessitant de l'aide, mais quand est-il de l'autre extrême de la courbe ?

A. Échec scolaire

Tout d'abord, malgré un QI supérieur à 130, certains sont en échec scolaire car ils ont une manière d'apprendre qui est significativement différente des autres et qu'ils ne sont pas "adaptés" aux systèmes scolaires. Par exemple, les recherches cliniques du CNAHP (Centre National d'Aide pour enfants et adolescents à Haut Potentiel) mettent en évidence que les problèmes scolaires sont retrouvés fréquemment (76,6 %) dans une population de 611 HPI en difficulté accueillis au CNAHP, et constituent le premier motif de consultation. Parmi ces difficultés scolaires, on observe un échec scolaire défini ici en termes de redoublement avéré (4,4 %) et/ou envisagé (7,5 %) (Tordjman, 2018). "Être surdoué, c'est penser dans un système différent, c'est disposer d'une forme d'intelligence particulière. C'est aussi grandir avec une hypersensibilité, une affectivité envahissante qui marquent la personnalité" (Siaud-Facchin, 2020). En effet, en classe, l'enfant HPI peut vite s'ennuyer, ne pas se sentir concerné, ne pas écouter la suite des cours, ne pas aimer les exercices répétitifs. Il peut aussi rêver ou perturber la classe. Souvent, il a beaucoup de mal à argumenter sa pensée ou à organiser ses idées. En général, comme l'enfant réussit à obtenir de bons résultats, sa situation n'apparaît pas alarmante. En revanche, c'est dans son comportement et ce qu'il ressent que les difficultés vont se retrouver. Ce qui peut, par la suite, avoir des répercussions dans ses apprentissages. Il s'agit d'élèves qui ont manifesté, à un moment donné, soit des troubles comportementaux importants, soit des difficultés spécifiques dans les apprentissages scolaires, soit, plus globalement, un "mal-être", un sentiment d'ennui qui a pu les conduire à un véritable rejet de l'école.

Les difficultés liées à l'écart entre les aptitudes fortes que révèlent ces enfants dans certains champs d'activité intellectuelle et leur moindre aisance, voire leurs manques, dans d'autres domaines peuvent aussi expliquer cet échec scolaire. La plupart d'entre eux ont en commun un déséquilibre entre les potentialités supérieures à la moyenne (la richesse du vocabulaire, la lecture, la langue orale, la mémoire...) et des insuffisances marquées dont les plus souvent citées concernent l'écriture, la présentation des devoirs et des cahiers, les savoir-faire pratiques, la capacité à entrer en relation et à coopérer avec l'autre, la maîtrise des gestes et des émotions, les activités physiques... Les situations les plus critiques seraient donc celles où cette dysharmonie est la plus marquée. Elle conduit ces enfants à surinvestir les domaines dans lesquels ils se sentent à leur aise, comme ceux concernant

l'intelligence générale, au détriment de ceux qui engagent des savoir-faire sociaux ou bien des habiletés motrices par exemple (Delaubier, 2002).

Selon Jean-Pierre Delaubier (2002), cette incapacité (ou la faible capacité) à s'adapter aux situations scolaires avec ces conséquences (isolement, ennui, rêverie, agitation, refus de l'école....) n'a pas pour seule cause l'insatisfaction du besoin de connaissances éprouvée par ces enfants, elle a aussi :

- Le manque d'intérêt pour certaines activités, expliqué soit parce qu'elles font appel à des compétences qu'ils ont déjà acquises et qui ne répondent donc pas à leur envie d'apprentissage, soit parce qu'elles se situent dans des domaines où ils éprouvent de réelles difficultés et qu'ils par conséquent les désinvestissent (écriture, éducation physique, orthographe ...).
- Ils ont aussi du mal à adhérer aux contraintes données par la situation scolaire, par exemple dans sa dimension collective comme “ attendre les autres ” ou “ travailler avec les autres ”. De même, ils n'arrivent pas à comprendre la nécessité d'adopter une méthode donnée et de passer par un certain nombre d'étapes pour atteindre une solution : ils préfèrent faire à leur manière et les sauter pour parvenir directement au résultat. Ils ont l'habitude d'une démarche intellectuelle personnelle, libre et solitaire. Ils vont vers certaines connaissances par plaisir et ne voient donc pas l'intérêt de se plier aux “ contraintes ” d'une situation d'apprentissage imposée par l'école pour construire un savoir qu'ils ont l'impression d'avoir déjà découvert.
- Ce défaut d'investissement dans les activités scolaires peut mener ces élèves à des résultats décevants. Dès lors qu'ils réagissent par un sentiment d'injustice, de refus ou d'acceptation de cette image de “ mauvais élève ” renvoyée par le regard des autres, ils désinvestissent encore davantage le champ scolaire et peuvent entrer dans une spirale d'échec.
- Souvent solitaires, ils sont mal intégrés dans leur classe, ce qui peut engendrer de grandes souffrances.

B. Exclusion sociale

Lorsqu'une tâche ne présente pas d'intérêt pour lui, le HPI va s'ennuyer et ne pas l'effectuer. Au-delà du monde de l'école ou du travail, le haut potentiel peut s'ennuyer socialement. Lors d'un dialogue, lorsque son interlocuteur parle, il peut deviner la suite de son raisonnement et le fait d'attendre que la personne le dise alors qu'il le sait déjà peut le faire décrocher, ainsi il peut passer

pour quelqu'un d'arrogant contre son gré. En fonction de l'intérêt porté, le HPI peut donc se distancier de l'interaction.

L'équipe d'Isabelle Simoes Loureiro (2010) a recherché des éléments sur l'inclusion sociale des enfants HPI. Au niveau du cadre familial, la situation s'avère parfois compliquée. En effet, comme l'existence du haut potentiel d'un enfant n'est pas toujours reconnue, l'entourage considère alors l'enfant comme « normal » et ne stimule pas ses potentialités en suffisance. D'autre part, l'enfant à haut potentiel harasse son entourage de questions incessantes et complexes face auxquelles les adultes peuvent se retrouver dépourvus. Les enfants sont alors confrontés à un environnement familial ne satisfaisant pas toujours leur désir ardent d'acquisition et de réponses. Ainsi en famille, l'enfant peut ressentir un sentiment d'incompréhension. Il se rend déjà compte de sa différence. Avec les pairs, cette différence va encore s'accroître. En effet, l'enfant va chercher à partager ses centres d'intérêt, mais il va rapidement prendre conscience qu'il n'a pas les mêmes que les enfants de son âge. Il se trouvera vite déçu, frustré par l'attitude des autres et il adoptera en conséquence soit une position de retrait social soit une position d'hyper-adaptabilité sociale.

Une étude de l'équipe d'Isabelle Simoes Loureiro (2010) compare les enfants à haut potentiel avec la population normale. Ils trouvent des différences significatives : 57,8 % des enfants à haut potentiel ont des problèmes familiaux contre 6,7 % d'enfants à potentiel normal. Concernant les difficultés relationnelles avec les camarades de classe, ils remarquent une différence notable soit 55,6 % des enfants à haut potentiel présentant des problèmes avec leurs pairs contre 6,7 % des enfants à potentiel normal.

Ils en concluent que les enfants à haut potentiel ont plus de difficultés à nouer des relations sociales au sein de l'école. Les parents confirment ce fait et décrivent leur enfant comme étant mis en marge, rejeté et subissant les moqueries des autres. Ils attribuent ce phénomène au fait que l'enfant serait incapable de s'adapter aux autres, mais aussi au fait qu'il présente des centres d'intérêts fort différents des autres enfants.

C. Anxiété

Des troubles socio-émotionnels peuvent être associés au haut potentiel intellectuel avec notamment des troubles anxieux fréquents soit 40,5 % (Tordjman, 2018). Par exemple, le niveau de classe pourrait être une des sources d'anxiété chez ces enfants. Certains enfants à haut potentiel intellectuel sautent une ou deux classes et se retrouvent donc avec des camarades qui ont alors une meilleure réussite académique (Guignard et Zenasni, 2004). Zeidner et Schleyer (1999) ont réalisé

une étude sur le niveau de stress chez ces enfants placés dans des classes supérieures. Dans cette recherche, 1020 enfants à haut potentiel intellectuel de niveau CM1 à 6e ont participé à deux programmes éducatifs distincts : un programme avec des classes homogènes, composées uniquement d'enfants à haut potentiel intellectuel, et un programme classique avec des classes mixtes. Tous ces enfants ont répondu à des échelles de perception de leurs performances académiques (Academic Self-concept Subscale ; Zeidner, 1995), de perception de leur capacité à établir des relations sociales (Social Self-concept Subscale ; Zeidner, 1995) ainsi qu'à un inventaire d'anxiété (Zeidner et al., 1988). Par ailleurs, la moyenne de leurs notes scolaires (Grade Average Point) a été calculée. Les résultats indiquent que les enfants à haut potentiel suivant une scolarité en classe mixte ont une meilleure représentation de leurs performances académiques, une anxiété moins élevée et de meilleurs résultats scolaires que ceux intégrés en classe homogène. Guignard et Zenasni (2004) mettent également en évidence un lien entre le niveau d'anxiété et la représentation des performances académiques. Selon eux, les HPI répondraient aux situations stressantes par un état anxieux.

Cette anxiété est à mettre en relation avec un questionnement incessant concernant les catastrophes et les drames. Nous pouvons également rapprocher cette anxiété avec les troubles du sommeil auxquels les enfants à haut potentiel sont également plus souvent confrontés, tout comme le suggère Revol et al. (2004). En effet, ces questionnements, source d'anxiété, perdurent la nuit et entraînent surtout des difficultés d'endormissement et des cauchemars. Les troubles du sommeil se retrouvent plus souvent chez les enfants à haut potentiel (84,4 %) que chez les enfants à potentiel normal (23,3 %) (Loureiro et al., 2010).

D. Manque de confiance en soi et sentiment d'insatisfaction

Certains hauts potentiels présentent un déficit en confiance en soi. Il existe un décalage entre l'image qu'ils renvoient aux autres par rapport à leur vivacité d'esprit et l'image qu'ils se font d'eux-mêmes : cette rapidité apparaît comme une différence pour eux et donc un problème dont ils souffrent. Ils se comparent énormément aux autres et ne s'y identifient pas. Par conséquent ils ont une mauvaise estime d'eux et peuvent se sentir très seul (Guilloux, 2016).

Leur lucidité entraîne parfois le doute, la peur de l'échec... « On ne peut pas se penser intelligent, quand on mesure ses propres faiblesses avec la lucidité aiguë du surdoué, qui ne lui permet aucun aveuglement » (Adda, 1996).

Pour se conformer à la norme, il s'imposera une contrainte interne qui sera une barrière à l'expression de son potentiel. Il préférera renier ses aptitudes, dans une tentative de normalisation, dans un effet inconscient de re-synchronisation. De plus, les HPI font preuve d'une « lucidité étourdissante » (Siaud-Facchin, 2008) : ils ont conscience des failles et des limites sur le monde ce qui génère chez eux un sentiment d'insatisfaction permanente. En effet, cette lucidité rend difficile la construction de l'identité de l'enfant avec un HPI. Contrairement à un enfant ordinaire, l'HPI ne perçoit pas l'adulte comme une figure rassurante et exemplaire sur laquelle il pourrait s'appuyer pour se construire. En effet, il prend très tôt conscience des fragilités de l'adulte et évolue donc avec un sentiment d'insécurité. La perception de ses propres difficultés l'empêche de développer un sentiment suffisant de confiance en soi et l'amène à se dévaloriser, il est en effet rare qu'un HPI se sente supérieur à ses pairs (Jankech, Caretta, 2002 ; Siaud-Facchin, 2008 ; Terrassier, 2009).

Nous avons donc vu dans la première partie que les enfants HP présentaient des particularités au niveau de leur fonctionnement cognitif et des difficultés surtout au niveau social. Nous allons donc nous intéresser aux habiletés sociales, qui sont les comportements verbaux et non verbaux résultant de processus cognitifs, comportementaux et affectifs permettant de s'adapter à l'environnement. Elles représentent l'ensemble de capacités qui nous permettent de percevoir et comprendre les messages communiqués par les autres ; de choisir une réponse à ces messages ; d'émettre une réponse personnelle, par des moyens verbaux et non verbaux, de façon appropriée à une situation sociale.

La capacité à gérer ses propres émotions représente un enjeu important dans le développement des habiletés sociales. D'après Corraze (2007), à partir de la « cohérence interne », qui est cette capacité à les comprendre, les reconnaître et les organiser (causes et conséquences), l'individu va construire un référentiel de base par rapport à l'environnement, pour donner une signification connue. De cette base sécuritaire et personnelle de connaissance de soi, l'enfant va apprendre à comprendre et à gérer les changements dans son environnement. L'enfant donne du sens aux événements et peut ainsi élaborer une réponse dans cette logique. Grâce à cette gestion de l'imprévu et à sa base émotionnelle rassurante (Eliot, 2000), il peut s'adapter aux différentes situations et acquérir cette capacité de résilience. Cette étape permet la construction de son estime personnelle. La dynamique qui se met en place dans les habiletés sociales est un cercle vertueux : les expériences vécues et la base sécuritaire vont augmenter son sentiment d'efficacité et donc multiplier ses expériences.

En revanche, une mauvaise compréhension de la situation peut amener des biais dans la construction de ses habiletés sociales. Le fait de ne pas comprendre le ressenti de l'autre, de ne pas

reconnaître ses propres émotions ou de ne pas savoir comment les exprimer influe sur le nombre d'expériences que nous allons mettre en place. Ce cercle à l'origine vertueux peut tout à fait devenir vicieux : une expérience négative peut entraîner des comportements inadaptés et ainsi un sentiment du rejet chez la personne concernée. C'est pourquoi dans la deuxième partie nous allons nous intéresser plus particulièrement aux émotions pour ensuite pouvoir comprendre les particularités chez les HPI.

II. EMOTIONS

Pour commencer, nous allons expliquer la notion d'émotion avec les émotions primaires et leurs fonctions. Ensuite, nous verrons au niveau physiologique les bases neurobiologiques et les déclencheurs des émotions. Nous aborderons aussi chacune des compétences émotionnelles. Pour finir, nous parlerons des particularités émotionnelles des HPI.

1) Les émotions

A. Définitions

Charles Darwin (1872) pose les premiers postulats qui influenceront de façon déterminante les recherches sur les émotions. Pour lui, deux caractéristiques intimement liées apparaissent comme fondamentales : les émotions sont universelles (présentes dans toutes les cultures et tous les pays) et adaptatives (en permettant aux individus de répondre de façon appropriée aux exigences environnementales, elles favorisent la survie de l'espèce). Elles sont dites primaires lorsqu'elles s'accompagnent d'expressions faciales ou gestuelles universelles quelque soit l'empreinte de la culture et de l'éducation. Paul Ekman (1984) en compte six : la joie, la tristesse, le dégoût, la colère, la surprise et la peur. Selon les auteurs, le nombre de ces émotions peut varier et monter jusqu'à dix. Les émotions plus complexes, comme l'enthousiasme, dites secondaires, proviendraient d'une combinaison de ces émotions de base. Dans cet écrit, nous allons nous intéresser plus particulièrement à la joie, la tristesse, la colère et la peur.

Luminet (2013) assimile les émotions à des états relativement brefs provoqués par un stimulus ou par un événement spécifique caractérisé par des éléments déclencheurs, une intentionnalité, une intensité élevée et une fréquence d'apparition faible. Les émotions sont des phénomènes à la fois cognitifs, comportementaux et physiologiques qui préparent l'organisme à affronter des événements

et permettent de résoudre un certain nombre de situations complexes. Elles requièrent donc d'un système de cognition avant, pendant et après l'émotion ressentie. En effet, Scherer (2001) a catégorisé les différentes manifestations de l'émotion en cinq dimensions :

- les pensées suscitées par la situation ;
- les modifications biologiques, comprenant les modifications neuronales, physiologiques et neurovégétatives ;
- les tendances à l'action, chaque émotion induisant une impulsion et donnant lieu ou non à l'action en fonction de sa faisabilité, des contraintes sociales ou d'ordre personnel ;
- l'expérience subjective ;
- les modifications expressives et comportementales : chaque émotion a ses manifestations au niveau du langage, de l'expression faciale et de la posture

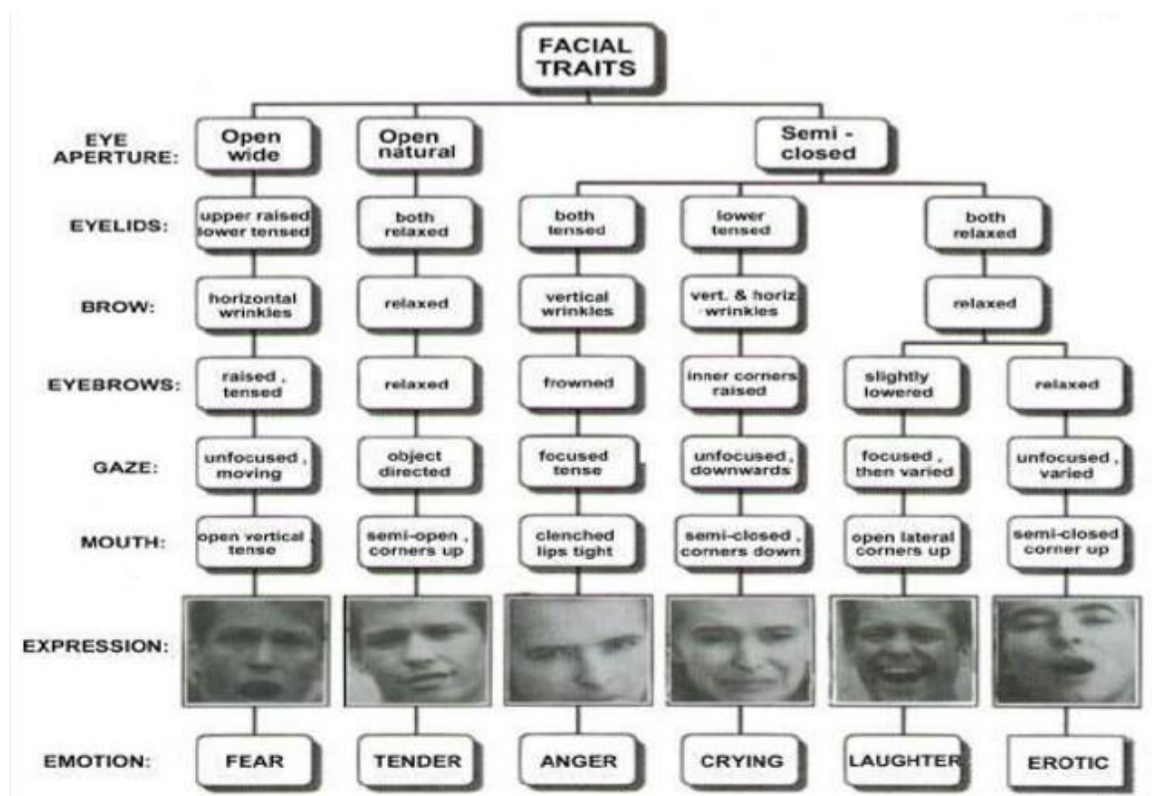


Schéma des expressions faciales spécifiques à chaque émotion, Suzanna Bloch

Bloch, S. Alba Emoting: A psychophysiological technique to help actors create and control real emotions (1993)

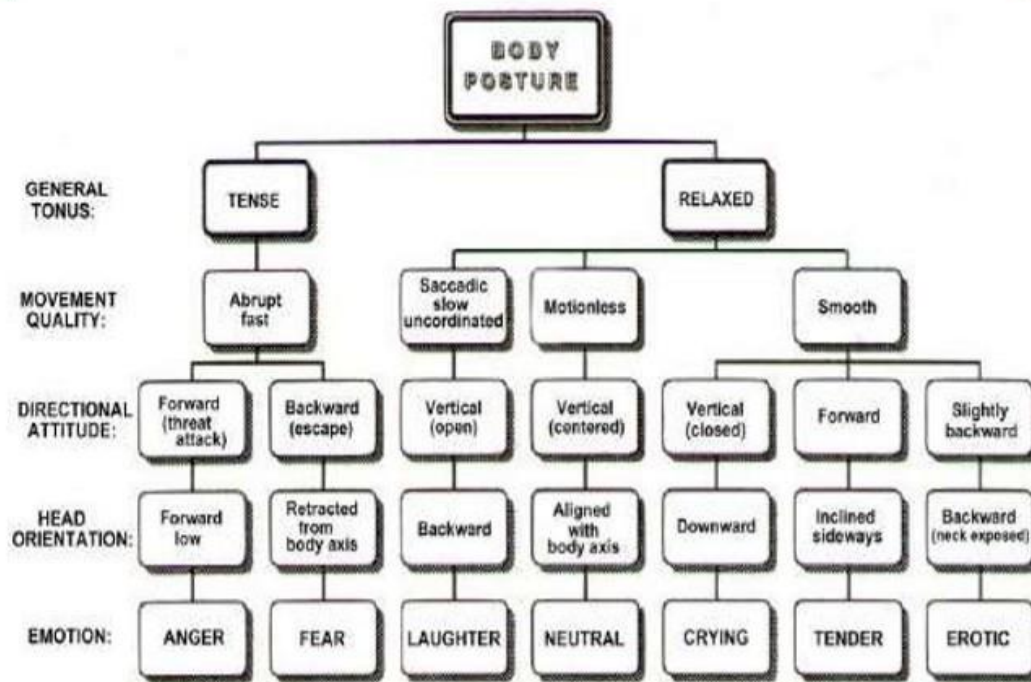


Schéma des postures spécifiques à chaque émotion, Suzana Bloch

Bloch, S. Alba Emoting: A psychophysiological technique to help actors create and control real emotions (1993)

B. Fonctions

Tout d'abord, les émotions participent à la capacité qu'a l'individu pour s'adapter aux différents contextes (Mikolajczak, 2014). En d'autres termes, elles aident à choisir la bonne réponse face à un événement complexe. L'émotion est facilitatrice de l'action : elle guide le comportement du sujet pour qu'il réagisse de la bonne manière et rapidement. Ainsi elle agit sur la motivation. La relation établie entre motivation et émotion est bidirectionnelle parce que les deux sont constamment nourries l'une par l'autre. D'une part, tout comportement motivé produit une réaction émotionnelle ; et d'autre part, les émotions sont le carburant de la motivation.

Les émotions sont toutes utiles. Elles ont une fonction informative. En effet, elles indiquent le niveau de satisfaction de nos besoins. Lorsque les besoins physiologiques et psychologiques sont insatisfaits, les émotions vont être enclenchées afin de stimuler la satisfaction de ces besoins et restaurer un équilibre. Selon Kotsou (2014), la valence de l'émotion (si elle est positive ou négative)

et son intensité nous renseignent sur l'importance du besoin et sur son degré de satisfaction. La théorie des besoins de Maslow (1954) reste la plus répandue. Selon lui l'homme possède cinq types de besoins : les besoins d'accomplissement de soi, les besoins d'estime de soi, les besoins d'amour et d'appartenance, les besoins de sécurité physique et psychologique et les besoins physiologiques. Les émotions permettent donc d'informer sur ces besoins.

L'émotion est aussi un support à la décision. Damasio (1994) a illustré cette fonction de l'émotion en exposant le cas du patient Phineas : ayant une lésion au niveau du cortex préfrontal, il s'est retrouvé dans l'incapacité de traiter l'information émotionnelle et donc n'avait plus de réponse physiologique face à une situation émotionnelle. Pour l'individu sain, toute situation de choix constitue une situation émotionnelle (d'autant plus si ce choix comporte des risques). Ainsi, ce patient ne pouvait plus faire de choix avantageux pour lui.

Enfin, les émotions guident les interactions. En effet, elles servent à exprimer des besoins et à faire comprendre aux autres ce que nous souhaitons et inversement. Elles ont donc une fonction communicative grâce à l'expression faciale (Mondillon et Tcherkassof, cité par Nugier, 2009). En observant l'autre, l'individu peut déchiffrer ses ressentis ou envisager ses actions dans certaines situations. Hoffman (1984) a mis en évidence que « la communication d'une émotion permet à celui qui la ressent de faire comprendre à l'autre la façon dont il a perçu la situation et d'induire chez lui une émotion qui a pour but de modifier son comportement ». Par conséquent, les individus sont capables d'anticiper les conséquences de leurs comportements et de les réfréner s'ils risquent de perdre le lien affectif. Il s'y ajoute donc une fonction sociale, primordiale dans la régulation des comportements en société.

Chaque émotion incite à agir d'une certaine manière : elles ont chacune une fonction spécifique et exprime un besoin différent. La joie est associée de manière directe au plaisir et au bonheur. Elle est l'un des systèmes que le corps possède pour encourager l'action. Elle exprime un besoin de partage et nous permet de mieux s'intégrer. La peur, elle, est un état émotionnel négatif ou aversif qui est utile pour préparer notre corps à produire des comportements de fuite ou d'affrontement face à un stimulus potentiellement dangereux. L'expérience de cette émotion est une sensation de grande tension liée à une préoccupation pour sa propre sécurité ou sa propre santé. Elle exprime un besoin de protection. Ensuite, la tristesse est celle qui incarne le plus de négativité. Cette émotion se caractérise par une chute du moral et une réduction significative du niveau d'activité cognitive et comportementale. La fonction de la tristesse est d'agir dans des situations où le sujet se trouve impuissant ou incapable

d'agir directement pour résoudre le problème. Elle communique un besoin de réconfort entraînant les larmes ce qui attire l'attention des autres : cette émotion initie la recherche d'un soutien social, ce qui facilitera la fuite de la situation déprimante et engagera de nouveau l'intégration dans le groupe. La colère est l'émotion qui montre le besoin de changement. Par exemple, elle émerge face à des situations de frustration ou d'injustice. La conséquence qui surgit de l'expérience de cette émotion est désagréable, liée à une sensation de tension qui pousse à agir (Tcherkassof et Frijda, 2014).

2) Bases neurobiologiques et déclencheurs de l'émotion

A. Le circuit de l'émotion

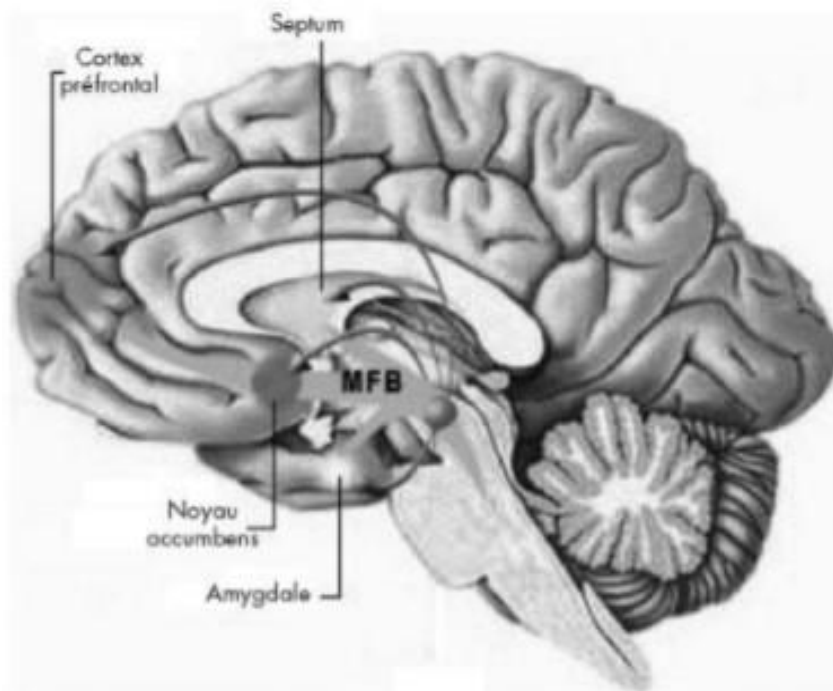
Les bases neuroanatomiques de l'émotion sont constituées d'un ensemble de systèmes neuronaux. Le circuit de l'émotion est complexe mais certaines structures telles que l'amygdale et le noyau accumbens, sous le contrôle du cortex préfrontal, semblent incontournables (Françoise Lotstra, 2002).

L'amygdale est considérée comme le siège des émotions : elle s'active (avec intensité plus ou moins forte en fonction de l'importance du stimulus) dès que nous éprouvons une émotion. Elle est donc le centre d'identification du danger. Le rôle de l'amygdale serait alors d'augmenter la vigilance, de déterminer la pertinence et le sens des stimuli auxquels l'organisme est confronté afin d'y répondre de façon adéquate. Par conséquent, elle déclenche les réponses comportementales, cognitives et physiologiques nécessaires à la survie. Selon LeDoux (1998), l'amygdale peut être activée par deux voies différentes : la « voie courte » et la « voie longue ». La voie courte permet de réagir plus rapidement face à un danger : le thalamus sensoriel active directement l'amygdale en réponse à un stimulus. La voie longue module l'activité de l'amygdale en fonction du réel stimulus sensoriel : plus lente mais plus précise, l'information est envoyée du thalamus au cortex sensoriel.

Le noyau accumbens signale la présence de stimuli pertinents dans l'environnement. Il s'occupe de la génération des émotions positives. Chargé de signaler la présence de stimuli appétitifs, il est surnommé « le centre du plaisir » (Mikolajczak, 2014).

Le cortex pré-frontal est le siège de la réflexion : il entre en jeu dans la régulation des émotions. Il va permettre de répercuter sur l'organisme les effets de l'émotion en initiant les actions nécessaires

et inhibant celles entravant l'atteinte de l'objectif, avant de contrôler le résultat final. Il analyse donc la situation et décide la stratégie de contrôle la plus adaptée au contexte (Françoise Lotstra, 2002).



Localisation de l'amygdale, du cortex préfrontal et du noyau accumbens
(Mikolajczak, p. 27, 2014)

B. Le rôle des hormones dans le déclenchement des émotions

Les hormones interviennent dans le déclenchement d'une émotion. L'amygdale envoie des signaux au système sympathique pour qu'il libère de la noradrénaline et de l'adrénaline. Ces dernières sont responsables des manifestations physiologiques accompagnant les émotions. Par exemple pour la peur, un envoi d'adrénaline dans le sang permet à l'organisme de réagir de manière adaptée : les poumons se remplissent d'air, le rythme cardiaque et la respiration s'accélèrent, les muscles des jambes sont irrigués en priorité, la digestion est ralentie, le système de refroidissement anticipe (par la transpiration) et le foie produit de l'énergie (sucre) pour alimenter les muscles. L'axe hypothalamo-hypophyso-surrénalien repose sur la libération du cortisol. Cette hormone augmente la synthèse de glucose et stimule la libération de lipides et de protéines dans les tissus de l'organisme. Cette action est cruciale au moment de la réponse au stress : elle permet de préparer le corps à y faire face en lui fournissant l'énergie nécessaire (Mikolajczak, 2014).

3) Les compétences émotionnelles

Cependant les émotions ne sont pas toujours fonctionnelles : c'est en fonction de sa manière de les utiliser que l'individu agira de façon adaptée. Ainsi, l'adaptation de l'individu dépendra de ses compétences émotionnelles. Selon Mikolajczak (2014, p. 7), « les compétences émotionnelles désignent la capacité à identifier, à comprendre, à exprimer, à gérer et à utiliser ses émotions et celles d'autrui. Elles jouent un rôle essentiel dans la santé mentale, la santé physique, la performance au travail et les relations sociales ». Elles comprennent trois niveaux :

- les connaissances, c'est-à-dire les savoirs implicites et explicites de l'individu à propos de ces cinq compétences ;
- les habiletés, correspondant à la capacité d'appliquer ses connaissances en situation émotionnelle ;
- et les dispositions, qui sont les tendances comportementales naturelles de l'individu dans les situations en général.

L'individu doit donc être capable de traduire ses connaissances en habiletés, puis de penser spontanément à utiliser telle ou telle stratégie en fonction de la situation émotionnelle. En vue de la pratique, nous allons davantage nous axer sur l'expression et la régulation des émotions.

A. Identification

L'identification des émotions est la première compétence émotionnelle. Même si elle paraît simple, la capacité à identifier ses émotions est une aptitude fondamentale. Elle constitue en effet le pilier sur lequel se développent les autres compétences émotionnelles, plus complexes. Selon Nélis (2014), il existe deux versants à cette compétence : d'une part, le versant intrapersonnel (l'individu identifie ses propres émotions) et d'autre part le versant interpersonnel (l'individu identifie les émotions d'autrui). Pour s'adapter à l'environnement cette identification des émotions est indispensable. Elle repose d'abord sur l'ouverture aux émotions. En laissant entrer tant ses émotions positives que négatives, nous acceptons leur existence et pouvons en extraire des informations sur nous-même, sur les autres et sur l'environnement. Cette compétence repose aussi sur la richesse du vocabulaire émotionnel. Pour identifier ses émotions, l'individu doit faire le lien entre son état émotionnel et les raisons qui l'entraînent, en observant les modifications biologiques de son organisme et ses tendances à l'action. Ensuite, identifier les émotions d'autrui est nécessaire car cela nous

renseigne sur l'état de l'autre. Les communications verbales et non verbales nous informent sur l'état émotionnel d'une personne. Comme dit précédemment, les émotions constituent un indicateur de l'état de nos interactions : il faut donc être attentif à l'autre pour pouvoir répondre à ses besoins et à ses attentes.

B. Compréhension

La deuxième compétence émotionnelle est la compréhension des émotions. Comme évoqué précédemment, l'émotion a, entre autres, une fonction informative. Le comportement d'un individu est régulé par un processus de feed-back : l'individu compare les résultats qu'il obtient à une valeur de référence, constituée par ses buts. Ainsi, selon Kotsou (2014), en comprenant nos émotions nous allons améliorer notre équilibre émotionnel à long terme et par conséquent la satisfaction de nos besoins. Pour cela, trois compétences sont nécessaires.

La première est la capacité à accueillir nos émotions : savoir que nos émotions nous renseignent sur nos besoins nous permet de mieux vivre avec. La deuxième est la capacité à reconnaître nos besoins. En effet, en faisant bien la distinction avec le déclencheur de l'émotion du besoin insatisfait, la reconnaissance de nos besoins aide à faire face à la situation : la focalisation sur le déclencheur amplifiera l'émotion alors que la recherche et la compréhension du besoin à l'origine de celle-ci la diminueront. La troisième est la capacité à agir pour satisfaire nos besoins. Des moyens pour satisfaire nos besoins doivent être choisis en fonction du contexte et sont culturellement influencés. Il faut noter que les moyens intrinsèques apportent une meilleure santé mentale que ceux extrinsèques.

C. Expression

L'expression des émotions est la troisième compétence émotionnelle. Elle permet d'exprimer nos émotions de manière adaptée au contexte et à nos objectifs et même de faciliter l'expression de celles des autres. D'après Kotsou (2014), exprimer ou dissimuler ses émotions peut être adaptatif mais peut aussi avoir un coût pour l'individu. C'est pourquoi des éléments apparaissent pour ou contre l'expression des émotions.

La capacité à exprimer ses émotions joue sur la santé physique et mentale. En effet, masquer une émotion entraîne une augmentation de la réponse physiologique et des conséquences sociales. Les dissimuler incite par la suite davantage d'émotions négatives que positives et peut aussi accroître le niveau de stress ; alors que partager des émotions positives présente des bénéfices importants sur les plans personnel et social. L'expression des émotions, par la régulation et le développement des relations sociales, contribue à résoudre des problèmes de la vie en société. Cette expression permet à notre entourage de se renseigner sur la signification de nos réactions et sur nos éventuels comportements. Elle lui permettra donc de réajuster son comportement.

Cependant, dans certaines circonstances, l'expression des émotions peut s'avérer aussi nuisible. Elle peut interférer les processus de « coping » (Kotsou, 2014). Luminet (2013) définit le « coping » comme « des stratégies pour faire face ou affronter une situation problématique ». En effet, l'individu réagit par un ensemble de comportements et de cognitions face à un événement dit menaçant, afin de maîtriser, tolérer ou diminuer l'impact qu'il pourrait avoir sur son bien-être physique et psychologique. Kotsou (2014) ajoute qu'une expression incontrôlée des émotions peut avoir un effet négatif sur les relations interpersonnelles.

Ce n'est donc pas l'expression ou la dissimulation de ses émotions, mais la flexibilité à adopter le comportement le plus adapté au contexte qui apparaît comme la plus importante capacité. Ainsi, l'individu doit être capable, en fonction de la situation, de choisir d'exprimer plus ou moins intensément ou de ne pas exprimer ses émotions. Par son jugement et ses expériences, son comportement social pourra être approprié et être bénéfique dans ses relations sociales.

D. Régulation

La régulation des émotions est la quatrième compétence émotionnelle. Selon Mikolajczak (2014), cette aptitude a des conséquences fondamentales sur les relations sociales, la performance académique ou professionnelle, le bien-être psychologique, la santé physique et la gestion des ressources matérielles. Selon lui, les émotions peuvent être dysfonctionnelles et doivent être régulées lorsqu'elles nuisent au bien-être de l'individu ou à sa performance au travail, quand elles ont un effet délétère sur autrui, ou encore lorsqu'elles ne concordent pas avec les règles d'expression émotionnelle. D'après Mikolajczak (2014), la régulation émotionnelle recouvre l'ensemble des processus par

lesquels l'individu va modifier son émotion. Elle peut servir à modifier le type, l'intensité, la durée, et une ou plusieurs composantes de l'émotion (Gross, 2007).

Mikolajczak (2014) indique que la régulation émotionnelle peut viser à diminuer, à maintenir, ou à augmenter l'intensité des émotions, qu'elles soient positives ou négatives. Nous allons développer les deux grands types de régulation émotionnelle évoqué par Gross (2008, cité par Mikolajczak en 2014), utilisés de manière contrôlée ou automatique.

Il existe deux grandes familles de stratégies de régulation fonctionnelles : la régulation a priori et la régulation a posteriori.

Au niveau des émotions négatives, Gross (2007) aborde la régulation a priori : elle correspond à la gestion préventive des émotions c'est-à-dire aux efforts menés pour désamorcer l'émotion avant qu'elle ne se manifeste. Pour cela, il faut savoir sélectionner la situation en anticipant les émotions qu'elle induit et en prenant en compte les circonstances auxquelles on va s'exposer. Aussi, il faut évaluer la situation ; et pour cela, comme c'est la perception de l'individu face à la situation et non la situation elle-même qui déclenche l'émotion, l'individu doit s'efforcer de percevoir positivement une situation pour ne pas laisser l'émotion l'envahir totalement.

Ensuite, la régulation a posteriori se rapporte aux efforts menés pour moduler une émotion négative après son émergence. Il existe trois grandes classes de situation. La première correspond aux situations imprévues qui déclenchent une émotion négative ; la seconde, aux situations que l'individu savait génératrices d'émotions négatives (mais sans possibilité d'évitement car les bénéfices à long terme étaient plus importants que leur coût à court terme) ; et la dernière aux situations qui déclenchent une évaluation négative conditionnée par la perception de la situation résultant d'un apprentissage oral, par observation ou par expérience personnelle. Ainsi, Mikolajczak (2014) expose des stratégies de régulation a posteriori :

- la modification de la situation, l'objectif étant de se libérer de l'émotion en se débarrassant du problème qui l'induit ;
- la réorientation de l'attention, qui consiste à se focaliser sur autre chose en se distrayant ;
- le changement cognitif, qui se traduit par la modification de notre perception de la situation en réévaluant ou en acceptant la situation ;
- le partage avec autrui, qui consiste à exprimer ses émotions à un interlocuteur qui est ou n'est pas la cause de l'émotion ;

- les techniques physio-relaxantes, qui ont pour but de moduler la composante physiologique pour retrouver l'énergie nécessaire afin de modifier la situation et/ou de changer notre manière de la percevoir (la relaxation dirigée et la relaxation personnelle en font parties).

Enfin, la régulation des émotions positives est aussi très importante. Tout d'abord, Fredrickson (2001), à travers sa théorie de l'élargissement, montre que les émotions positives enrichissent notre façon de penser et notre répertoire de comportements. Prendre conscience de nos émotions positives améliore aussi la confiance et l'estime de soi, l'efficacité relationnelle, la productivité au travail et la santé mentale et physique. Multiplier les émotions positives renforce donc notre bien-être général. De plus, les émotions positives aident à se remettre plus rapidement des émotions négatives.

Il existe aussi des stratégies de régulation des émotions positives a priori qui ont pour but d'améliorer l'humeur générale et d'être plus réceptifs aux déclencheurs d'émotions positives. Les techniques utilisées peuvent être :

- la modification de l'environnement, qui agit sur notre mental et notre physique ;
- l'« auto-priming » positif, qui consiste à préparer notre cerveau à la joie et à l'efficacité en agrémentant notre environnement de choses positives ;
- la suppression des petites contrariétés ;
- les expériences de flow, qui consiste à se concentrer sur une activité qui nous passionne et qui finit par nous absorber jusqu'à en oublier le temps qui passe et l'environnement extérieur (Csikszentmihalyi, 1990, cité par Quoidbach, 2014, p. 205)
- la gratitude, qui est un antidote contre les émotions négatives ;
- l'activité physique, qui protège notre santé ; – et la méditation.

Les stratégies de régulation a posteriori amène à profiter au maximum de nos émotions positives au moment présent afin de les faire durer le plus longtemps possible. Il existe quatre moyens pour savourer ses émotions positives : l'expression physique des émotions, en agissant comme quelqu'un d'heureux ; être présent, en dirigeant son attention vers l'expérience positive en cours ; le voyage mental, en se replongeant dans un souvenir ou en imaginant notre futur ; et le partage social.

E. Utilisation

La dernière compétence émotionnelle est l'utilisation des émotions. Selon Mikolajczak et Quoidbach (2014), utiliser nos émotions permet d'accroître l'efficacité de notre réflexion, de nos décisions et de nos actions. Il est fondamental de comprendre l'influence des émotions sur les

processus cognitifs et les comportements. En effet, nos perceptions, nos souvenirs, nos interprétations des évènements, nos jugements, nos décisions et enfin nos actes sont tous influencés par nos émotions. Il est donc nécessaire de connaître et de repérer les retentissements de chaque émotion afin de pouvoir distinguer ceux qui optimisent notre fonctionnement de ceux qui l'entravent. Pour éviter que les effets des émotions compromettent nos performances ou nos jugements, nous pouvons soit choisir parmi les tâches à effectuer celles qui peuvent être réalisées au mieux selon notre humeur du moment ; soit identifier et corriger les sources de biais de la pensée en reconnaissant l'émotion et en analysant sa source.

4) Caractéristiques émotionnelles des hauts potentiels intellectuels

L'intelligence émotionnelle a d'abord été décrite par Salovey et Mayer (1990) comme une sorte d'intelligence sociale qui implique la capacité à percevoir, maîtriser et exprimer ses propres émotions, à discriminer les différentes émotions et à les utiliser pour orienter les pensées et/ou les actions mais aussi identifier celles d'autrui. L'intelligence émotionnelle serait constituée de quatre branches représentant chacune une catégorie de compétence spécifique :

- la capacité à percevoir, à appréhender et à exprimer les émotions ;
- la capacité à générer et à utiliser des émotions lorsque celles-ci facilitent les activités cognitives ;(Guignard et Zenasni, 2004)
- la capacité à comprendre les informations de nature émotionnelle, et à utiliser les connaissances se rapportant aux émotions ;
- et la capacité à réguler les émotions afin de promouvoir le développement émotionnel et intellectuel ainsi que le bien-être.

Daniel Goleman (2014) ajoute que l'intelligence émotionnelle influe sur notre self-control, notre motivation, notre intégrité, mais aussi sur nos relations avec les autres : elle permet de mieux communiquer et d'analyser notre entourage social ou professionnel. Pour lui, l'intelligence émotionnelle est le meilleur prédicteur de succès et de réussite. En apprenant à accepter nos ressentis, nous développons nos compétences et nos aptitudes.

A. Haute intelligence émotionnelle

Une étude réalisée par Corso (2001, cité par Guignard et Zenasni, 2004) a comparé un groupe d'adolescents à haut potentiel et un groupe d'adolescents non identifiés comme tel, appariés sur l'âge.

Les adolescents à haut potentiel (n = 100) avaient de 12 à 16 ans. L'intelligence émotionnelle était évaluée ici avec une échelle d'autoévaluation des comportements émotionnels, l'inventaire de quotient émotionnel de Bar-On (Emotional Quotient Inventory, 1996). L'intelligence émotionnelle des participants a également été évaluée via l'hétéro-évaluation des compétences émotionnelles par les parents de ces adolescents. Les analyses de variance effectuées par Corso indiquent que les adolescents à haut potentiel présentent une intelligence émotionnelle significativement plus importante que le groupe témoin.

Dans son livre « Intelligence émotionnelle », Daniel Goleman (2014) démontre l'importance de savoir analyser et contrôler ses émotions, ainsi que ceux des autres, afin de vivre une vie réussie. Si les habiletés cognitives peuvent avoir une forte base génétique, les compétences émotives s'apprennent avec l'expérience. L'intelligence émotionnelle joue donc un rôle au premier plan : elle est le fruit des expériences et des apprentissages. On peut donc bien dire que nous avons deux cerveaux et deux types d'intelligence, une rationnelle et l'autre émotionnelle. Notre capacité à prendre de bonnes décisions, à choisir de bonnes actions face à une situation donnée, dépend de notre capacité à bien utiliser ces deux intelligences. La capacité à reconnaître ses émotions, et à comprendre qu'il est possible (et parfois avantageux) d'inhiber les réactions instinctives, est une compétence que l'on développe particulièrement pendant l'enfance, mais qui peut continuer tout au long de sa vie.

Il existe un décalage entre le niveau de développement intellectuel et le niveau de développement affectif, connu sous le nom de « dyssynchronie interne intelligence/affectivité » (Terrassier, 2009), qui doit être différencié d'une réelle immaturité affective. Les capacités cognitives de l'HPI lui permettent de pousser sa pensée plus loin que ses pairs du même âge : il se pose des questions existentielles et s'intéresse à des sujets complexes (limites du monde, la vie, la mort, l'infini). En revanche, ses capacités psychoaffectives sont davantage corrélées à son âge chronologique et peuvent s'assimiler à une « ingérence émotionnelle » (Siaud-Facchin, 2008).

B. Intensité affective

Liée à cette intelligence émotionnelle, Arielle Adda, dans son livre *L'enfant doué : L'intelligence réconciliée* (2003) nous parle d'hypersensibilité. Présente chez tout le monde, sa perceptibilité est plus ou moins forte, elle dépend des capacités de chacun à la gérer. Il semblerait que la majorité des individus à haut potentiel présenteraient cette intensité affective, c'est à dire une tendance à vivre plus intensément leurs émotions (Roberts et Lovett, 1994). En effet, l'amplitude

émotionnelle étant très basse, tout est ainsi vécu avec une grande intensité, ce qui peut être très difficile à gérer.

Selon Jeanne Siaud-Facchin, leur extrême sensibilité affective et émotionnelle peut les fragiliser sur le plan psychologique. Cette hypersensibilité est à l'origine d'un envahissement émotionnel qui joue sur l'ensemble du fonctionnement de l'HPI. Par conséquent, l'HPI développe des mécanismes défensifs pour essayer de contrecarrer cette hypersensibilité incontrôlable et les différentes difficultés engendrées. Certains hauts potentiels peuvent être en hyper émotion. Dans ce cas, ils se laissent déborder par leurs centres émotionnels et par conséquent ont moins accès à leurs capacités mentales car ce sont les émotions qui prennent le dessus. Dans d'autres cas, ils peuvent être hypo émotifs : ressentant des émotions trop fortes, ils se coupent d'elles pour pouvoir vivre sans trop souffrir et s'enferment dans le mental, dans une intelligence hyper développée au détriment des émotions. Cette technique est appelée « la mise à distance cognitive » (Siaud-Facchin, 2008) et consiste à développer à outrance ses compétences purement intellectuelles afin de mettre à distance sa sphère émotionnelle. Mais ce mécanisme peut perdurer et devenir une anesthésie affective conduisant à un isolement social.

C. Empathie et sensibilité à l'injustice

Selon Arielle Adda (2004), grâce à leurs hautes capacités d'analyse intellectuelle et affective des situations, les HPI ressentent avec une très grande finesse l'état émotionnel d'autrui ; en d'autres termes ils sont très empathiques.

Une étude a été menée par Mayer, Perkins, Caruso et Salovey en 2001 (cité par Guignard et Zenasni, 2004) sur l'hypothèse que les enfants à haut potentiel intellectuel auraient en général aussi un haut potentiel émotionnel qui impliquerait de hautes capacités d'empathie et une sensibilité élevée à la justice et à la morale. Basée sur des études de cas avec un échantillon de 11 adolescents âgés de 13 à 17 ans, l'intelligence émotionnelle de ces jeunes a été évaluée à partir d'une version réduite de la mesure d'intelligence émotionnelle pour adolescents, utilisant quatre sous-échelles différentes de cette échelle de leur propre création. À partir des scores obtenus aux différentes échelles, ils calculent un quotient émotionnel en adoptant la métrique du quotient intellectuel proposée par Wechsler (Wechsler, 1956). Ils évaluent par ailleurs l'aptitude verbale des participants en administrant le

Peabody Picture Vocabulary Test (Dunnet Dunn, 1981). Là encore, un QI verbal était évalué en adoptant la métrique de Wechsler. Afin d'observer comment les participants «gèrent» les situations émotionnelles difficiles, ils leur ont proposé la tâche suivante : *penser à la dernière fois où vous étiez avec des amis qui voulaient faire des choses avec lesquelles vous n'êtes pas à l'aise*. Ils devaient décrire la situation en général, les éléments qui les rendaient mal à l'aise et comment ils avaient essayé de gérer la situation. Après la collecte de toutes ces réponses, les auteurs ont mené une étude cas par cas en comparant le QIE, le QIV et les réponses aux différentes questions posées. Mayer et al. observent que les adolescents avec un haut niveau de compétence émotionnelle (haut QIE) organisent mieux et de manière plus complète les informations émotionnelles liées aux relations avec les pairs que ceux présentant un faible QIE. De plus, les adolescents à haut QIE décrivent les situations émotionnelles de manière plus précise et plus riche, impliquant des émotions plus intenses en conflit et des notions de morale. Cette étude de Mayer et al. est intéressante dans la mesure où elle irait dans le sens de leur hypothèse : leur intelligence émotionnelle entraînerait donc de plus fines capacités d'analyse de situations émotionnelles, engendrant des émotions plus fortes et un sens plus développé d'empathie.

Les hautes capacités d'empathie de l'HPI lui permettent de percevoir et de comprendre la moindre émotion ressentie par son interlocuteur, sans nécessité de verbalisation. Ils ont une sensibilité particulière face aux situations d'injustice, d'équité ou de moralité, que ce soit envers eux ou envers les autres. Cette puissante empathie enrichit les interactions, mais elle peut aussi engendrer des difficultés comme une anxiété anticipatoire, une construction difficile de son identité propre, un envahissement psychique déstabilisant ou encore une lucidité émotionnelle angoissante (Siaud-Facchin, 2002).

L'intelligence émotionnelle de l'HPI peut être trop envahissante et non maîtrisée et peut donc avoir des répercussions sur sa qualité de vie. Au-delà de son propre ressenti, cette hypersensibilité émotionnelle débordante peut s'étendre au niveau social et déranger en société. La non gestion des émotions avec des réactions incontrôlées et impulsives peut être mal vue. Pour que cela ne se transforme pas en handicap social, nous avons besoin de l'identifier et de la prendre en charge. Derrière le diagnostic, pour pouvoir développer ses émotions, s'exprimer dans le monde et davantage se connaître, il paraît important d'accompagner les HPI en difficultés pour qu'ils apprennent à s'adapter.

L'apprentissage de l'expression et de la gestion des émotions est développemental, grâce à la plasticité cérébrale, l'apprentissage émotionnel est possible à tout âge. Par conséquent, travailler sur la gestion des émotions avec un enfant haut potentiel permettrait de favoriser une meilleure connaissance de soi, de mieux comprendre la réalité des autres et d'apprendre de nouvelles façons de faire. L'objectif ultime serait que ces apprentissages entraînent une amélioration de son fonctionnement social, des interactions plus ajustées avec les autres et donc une meilleure qualité de vie.

III. PRATIQUE

1) Profil de Gauthier

B. Bilan psychométrique

Indices WISC V : (moyenne = 80-120)

	QUOTIENT	RANG PERCENTILE	INTERVALLE DE CONFIANCE 95%
Indice de compréhension verbale	133	99	120-138
Indice visuo- spatial	117	87	108-123
Indice de raisonnement fluide	112	79	104-118
Indice de mémoire de travail	97	42	89-106
Indice de vitesse de traitement	108	70	98-116
Indice d'aptitude générale	124	95	117-129
Indice compétence cognitive	104	61	96-112

Ces résultats chiffrés ne peuvent être interprétés sans l'analyse qualitative qui suit.

Les indices d'aptitude générale (Estimation de l'intelligence générale, développement de la pensée abstraite, du raisonnement visuo-perceptif et spatial et de la résolution verbale de problèmes) et de compétences cognitives (Estimation des compétences cognitives dans la manipulation et le traitement rapide des informations) sont dissociés (différence inter-échelles significative à .01 de 20 points).

- Fonctions verbales (indice situé dans la zone « très élevée »)

L'Indice Compréhension Verbale fournit une mesure des connaissances acquises par l'enfant dans son environnement, de la formation de concepts verbaux, du raisonnement verbal et de l'expression verbale. Tous les items des subtests de cette échelle nécessitent une réponse orale.

La compréhension des consignes énoncées dans cette batterie de tests n'a posé aucune difficulté et l'expression orale est excellente. Les capacités de catégorisation/conceptualisation sont supérieures aux attentes pour l'âge témoignant de très bonnes capacités d'abstraction et de raisonnement verbal. Les définitions de concepts verbaux et l'intégration des conventions et normes sociales évaluées à

l'aide du subtest « compréhension » sont excellentes. On retiendra de bonnes capacités adaptatives et une très bonne compréhension du monde dans lequel vit Gauthier.

- Fonctions perceptives et visuo-spatiales (indice situé dans la moyenne forte)

L'Indice Visuo-Spatial fournit une mesure du traitement visuospatial de l'enfant, de son aptitude à construire des formes géométriques à partir d'un modèle. Cette aptitude implique le raisonnement visuospatial, l'intégration et la synthèse des relations entre les parties et le tout, l'attention visuelle portée aux détails et l'intégration visuomotrice.

Les capacités d'organisation visuo-spatio-constructive sont correctes (moyenne forte). Gauthier se montre persévérant face à la difficulté et est très fier de lui lorsqu'il réussit les items qui lui ont demandé des efforts. Il observe bien les modèles, prend son temps, procède par essais-erreurs sur les items les plus complexes. Les capacités de construction mentale, non motrices, sont légèrement supérieures aux attentes témoignant de très bonnes capacités d'analyse et de synthèse de stimuli visuels abstraits, de rotation et de manipulation mentale. On observe, dans cette épreuve ne nécessitant aucune manipulation, une certaine agitation motrice : Gauthier se lève, allonge ses bras et les frotte sur le bureau. Il bouge beaucoup mais reste bien investi dans la tâche. Il aime réfléchir et résoudre des problèmes.

- Raisonnement fluide : (indice situé dans la moyenne forte)

L'Indice Raisonnement fluide mesure l'aptitude de l'enfant à déceler le rapport conceptuel sous-jacent entre objets visuels et à utiliser le raisonnement pour identifier et appliquer des règles. L'identification et l'application des rapports conceptuels impliquent un raisonnement inductif et quantitatif, une intelligence visuelle globale, un traitement simultané et une capacité d'abstraction. Le raisonnement logique sur les « Matrices » et sur les « Balances » est bon (moyenne forte). Les capacités de déduction et d'application de règles (nécessitant des traitements visuo-spatiaux ou mathématiques) correspondent aux attentes pour son âge. On retrouve dans ces épreuves une petite agitation et une labilité attentionnelle dès que l'interlocuteur se détourne directement de lui. La résolution de problèmes arithmétiques présentés oralement est bonne. Le traitement des nombres et des calculs ne pose pas de difficulté particulière.

- Fonctions mnésiques et attentionnelles : (indice situé dans la moyenne)

L'Indice Mémoire de Travail mesure l'aptitude de l'enfant à enregistrer, maintenir en mémoire à court terme et manipuler des informations visuelles et auditives dans le domaine conscient. L'encodage implique l'attention, la discrimination auditive et visuelle et la concentration.

Les capacités en mémoire à court terme et mémoire de travail auditivo-verbale sont correctes. Lors de cette épreuve, on observe une mauvaise posture et une agitation motrice (grimpe sur le bureau). Il faut régulièrement interrompre l'épreuve pour le lui signifier et qu'il puisse se rasseoir. Gauthier fournit beaucoup d'efforts pour réussir cette épreuve mais le maintien des efforts attentionnels dans le temps lui est coûteux. En modalité visuelle, on retrouve le même comportement que précédemment avec la nécessité de replacer régulièrement le focus attentionnel sur les images au décours de l'épreuve.

- Fonctions visuo-graphiques/vitesse de traitement (indice situé dans la moyenne basse)

L'Indice Vitesse de Traitement mesure la rapidité et la précision de l'identification visuelle de l'enfant mais aussi la rapidité de prise de décision et d'application de cette décision. Les performances ici, sont liées au balayage visuel, à la discrimination visuelle, à la mémoire à court terme, à la coordination visuo-motrice, au geste graphique et à la concentration.

Gauthier est droitier. La tenue du crayon est hypotonique. Après avoir aidé Gauthier à s'installer convenablement, la réalisation du « code » est correcte, les retours au modèle sont plutôt organisés et rapides, le geste graphique est peu appuyé. Il ne commet aucune erreur, aucun oubli et semble plutôt canalisé par ce support (moins d'agitation et travaille consciencieusement jusqu'à la fin des deux minutes d'épreuve). Pour les « symboles », le résultat obtenu correspond également aux attentes. Il ne commet aucune erreur sur les 23 lignes traitées et travaille parfaitement en autonomie.

CONCLUSION

Gauthier présente un profil psychométrique hétérogène se traduisant par d'excellentes capacités verbales (situées dans la zone « très supérieure »), des compétences visuo-spatiales et de raisonnement fluide situées dans la moyenne forte et des indices de mémoire de travail et de vitesse de traitement situés dans la moyenne. Ainsi, on observe une différence significative entre les aptitudes générales (supérieures au niveau attendu) et les compétences cognitives (dans la norme). Gauthier présente un fonctionnement cognitif différent, une anxiété forte, une agitation motrice, des difficultés à maintenir les efforts attentionnels dans le temps (ce qui a pu parasiter la passation de certains subtests) et un manque d'habiletés sociales certain. Gauthier présente, dans son fonctionnement

cognitif et dans sa description, un Haut Potentiel Intellectuel avec un décalage assez caractéristique entre sa compréhension du monde et des situations d'une part, et la possible gestion des émotions qui en découle d'autre part.

C. Bilan psychomoteur

Gauthier est un enfant au contact un peu timide au début. Il parle de problèmes avec ses copains, du fait qu'il se sente « embêté » à l'école. On observe une agitation motrice chez un enfant qui tient difficilement assis quelle que soit la modalité de l'épreuve (il peut même se lever entre les épreuves). La posture de travail n'est pas toujours correcte, il faut régulièrement réinstaller Gauthier dans une posture adaptée, ce qu'il fait gentiment mais qu'il ne parvient pas à maintenir dans le temps. On retrouve une fatigabilité avec une difficulté à maintenir les efforts attentionnels dans la durée.

ESPACE

- Capacités de visuoconstruction (Figure de Rey A)

Copie : + **1,27 DS**

Mémoire: - **1,44 DS**

Pour la copie de la figure complexe, Gauthier est rapide et très efficace, sa figure est quasiment à l'identique du modèle.

A la reproduction de mémoire, c'est très surprenant car il manque beaucoup d'éléments par rapport à sa première figure si bien réussie. Le score est en dessous des enfants de 8 ans et peut s'expliquer en partie par la vitesse d'exécution lors de la copie et sûrement du caractère graphique de l'épreuve.

La mémorisation n'étant pas efficiente en passant par le tracé.

- Capacités de visuo-construction tridimensionnelle (Cubes de la NEPSY II)

Note étalonnée : 19 soit + **1 DS**

Le score est donc très satisfaisant. Il s'organise avec le langage et manipule à deux mains. Il se complique parfois la tâche. Quand il rencontre des difficultés, il montre de suite des signes autocentrés (se gratte les cheveux, commence à s'agiter). Par contre il se montre très persévérant et peut rester longtemps à réfléchir devant le problème.

ORIENTATION SPATIO-TEMPORELLE

- Connaissance Droite – Gauche (Piaget)

Elle est acquise dans le référentiel égocentrique (sur lui-même) et dans le référentiel géocentrique (en réversibilité sur autrui). Il connaît les différentes notions spatiales attendues à son âge.

- Connaissances du temps

Les repères temporels à toutes les échelles sont connus.

- Positions dans l'espace (Subtest 4 du FROSTIG)

Score : + **0,94 DS**

Gauthier montre une très bonne compréhension des consignes et est en réussite lorsqu'il faut discriminer des figures orientées différemment dans l'espace. Il anticipe même en devinant les consignes. Son score est très satisfaisant.

ATTENTION

- Attention visuelle soutenue à long terme (Barrage simple de Zazzo) vitesse

d'exploration visuelle : - **0,60 ESIQ** efficacité de balayage : - **0,65 ESIQ**

Gauthier se montre impressionné par l'ampleur de la tâche et montre rapidement des signes d'agitation. Il a un fort besoin d'être valorisé pour finir l'épreuve.

- Attention sélective (Subtest II du FROSTIG)

Score : + **1,04 DS**

Gauthier se montre impulsif mais très pertinent. Il commence à décrocher et se lève pour aller chercher des coussins en plein milieu de l'épreuve. Ce qui est déroutant c'est que cela ne gêne en rien sa performance à l'épreuve. Il fait un sans faute.

- Attention auditive soutenue (Teach)

Score : 5/10 soit **18 de pourcentages cumulés**

Ses résultats montrent une certaine fragilité. Il a besoin d'être sollicité et remobiliser en milieu de parcours.

- Planification (Tour de la NEPSY)

Score : 13 points soit + **0,67 DS**

Gauthier obtient un score dans la moyenne des enfants de son âge. Il a de bonnes capacités de résolution d'un problème. Par contre il se montre impulsif et semble stressé dès que la solution ne

saute pas aux yeux. Il n'aime pas ne pas y arriver et peut rester bloqué longtemps pour éviter la frustration de l'échec.

ECRITURE - GRAPHOMOTRICITÉ

- Test d'écriture, copier un texte pendant 5min (BHK)

Vitesse d'écriture : 93 caractères en 5 minutes soit - **0,58 DS**

Qualité d'écriture : 27 points soit - **1,79 DS**

Il perd surtout des points par le manque de stabilité dans son écriture. La gestion tonique un peu précaire est en grande partie responsable de cette dégradation.

MOTRICITÉ

- LOMBS

F1/ précision fine : 50%

F2/ coordinations globales : 100%

F3/ coordinations mains-pieds : 100%

F4/ vitesse des mouvements poignets - doigts : 42,86%

F5/équilibres : 25%

F8/motricité fine grossière : 66,67 %

Score total : -**1,10 DS**

Le niveau de développement moteur est un peu en dessous de la moyenne des enfants de sa tranche d'âge. Par contre les résultats par facteurs sont assez hétérogènes.

La motricité fine est en proie à des difficultés. Gauthier a du mal à allier vitesse et précision surtout en ce qui concerne les mouvements bi-manuels. Plus il accélère et plus son tonus augmente provoquant ainsi l'effet inverse et augmentant la frustration de ne pas aller plus vite.

TONUS

Gauthier a du mal à réguler son tonus d'action. On observe alors une tendance à la crispation sur les activités de motricité fine alors que le tonus de base, tonus de fond tendrait plutôt vers l'hypotonie.

CONCLUSION

Si on tient compte des résultats objectivés de ce bilan psychomoteur réalisé sur trois séances, Gauthier obtient de bons résultats dans les domaines suivants : visuoconstruction 2D et 3D , perception visuelle et attention sélective visuelle, planification et orientation spatiale.

Cependant, il faut aussi tenir compte de son comportement plus global et prendre en considération les observations cliniques et le contexte dans lequel Gauthier peut actualiser toutes ces compétences. En effet tout au long du bilan, une impulsivité (cognitive et motrice) et un besoin de mouvements ont été relevés. La concentration de Gauthier est fluctuante et très restreinte sur un même test. Il a donc besoin qu'on le recadre sur la tâche très souvent, qu'on l'encourage et qu'on trouve des subterfuges pour lui donner de l'intérêt et éviter le décrochage attentionnel. Aller jusqu'au bout d'une tâche si celle-ci est répétitive et n'a pas de sens pour lui est très compliqué pour Gauthier. Ce profil correspond à celui mis en avant dans le bilan neuropsychologique avec un quotient verbal à 133. Malgré une vitesse de traitement et une mémoire de travail dans la norme, il existe donc un grand décalage chez Gauthier dans son développement cognitif, moteur et affectif. Les praxies sont ainsi moins investies chez Gauthier qui peine à réguler son tonus. Les répercussions se voient au niveau global, où les coordinations ne sont pas fluides et les équilibres très précaires, mais surtout au niveau du graphisme dans les apprentissages scolaires. L'écriture de Gauthier n'est pas encore automatisée entraînant fatigue et frustration. En effet, chez les enfants avec un haut potentiel verbal, le cerveau avance plus vite que la main entraînant donc un décalage entre ce que l'enfant voudrait produire et ce qu'il produit vraiment.

Aussi, les habiletés sociales et sa place dans le groupe semblent plus compliquées. La famille rapporte que Gauthier se sent vite persécuté dans ses relations aux autres, qu'il a du mal à exprimer ses émotions et à les comprendre chez les autres bien qu'il est une sensibilité accrue d'un autre côté. Ces particularités se retrouvent chez les enfants avec un haut potentiel très hétérogène.

La prise en charge en psychomotricité va s'atteler sur la motricité globale, le tonus et le graphisme afin de rendre le passage à l'écrit moins coûteux et plus efficace. L'anxiété et les habiletés sociales seront aussi à aborder afin d'améliorer le bien-être de Gauthier.

Concernant le diagnostic, son haut potentiel est certain. Il reste la question de l'association d'un Trouble Déficitaires de l'Attention avec Hyperactivité. En discutant avec la famille et au regard des différents livrets scolaires il apparaît très complexe de faire la part des choses. En effet à l'école maternelle où les exigences n'étaient pas les mêmes, Gauthier s'est toujours montré comme un enfant curieux et très concentré. Ce n'est qu'en fin de grande section lors de l'entrée dans les apprentissages de l'écrit et de la lecture que les difficultés de comportement (agitation, concentration, impulsivité, difficultés de coopération avec ses pairs) ont émergé. En effet, les résultats sur les apprentissages excepté la performance écrite sont excellents. Ce trouble aurait été visible beaucoup plus précocement

dans la petite enfance si ce dernier était de cause primaire ; il s'agirait plutôt d'un processus attentionnel atypique en lien avec son fonctionnement de haut potentiel verbal.

D. Bilan psychomoteur complémentaire

Nous avons vu en théorie que le TDA/H est une comorbidité fréquente chez un HPI mais que la ligne entre les deux est aussi très fine. En effet, des caractéristiques se retrouvent dans chacun des diagnostics. Il apparaît donc difficile de savoir si les difficultés attentionnelles et d'impulsivité proviennent des particularités du fonctionnement intellectuel ou bien de cet autre diagnostic qui peut s'y ajouter. L'attention joue un rôle important dans l'interaction : j'ai donc souhaité réaliser d'autres épreuves attentionnelles afin d'en apprendre davantage sur le profil de Gauthier pour pouvoir prendre en considération cet aspect dans l'élaboration de ma prise en charge. En effet, nous avons vu en théorie qu'être attentif à l'autre est une des compétences nécessaire pour qu'une interaction soit adaptée. J'ai aussi donné des questionnaires à l'entourage afin d'étayer le profil émotionnel et social de Gauthier.

Ce bilan a été réalisé sur une séance de 45 minutes

- **Attention soutenue et sélective (T2B)**

1er barrage

Performance : **+1,67 ESIQ**

Vitesse : **+1,78 ESIQ**

2ème barrage

Performance : **+0,47 ESIQ**

Vitesse : **-0,05 ESIQ**

Pour le 1er barrage, Gauthier est très rapide et très performant : il n'oublie aucun signe.

Pour le 2ème barrage, il se montre impressionné par l'ampleur de la tâche et s'intéresse plus à la signification des nombres sur le côtés pour la cotation. La tâche lui est plus coûteuse mais il reste tout de même rapide et efficace.

- **Attention auditive soutenue (Teach, écouter deux choses à la fois)**

Note brute = 16 soit **77% de pourcentages cumulés**

Gauthier est assis sur sa chaise de travers, semble ne pas être intéressé par l'épreuve et pose des questions sur le nombre d'items pendant le déroulé de l'énoncé. Étonnamment, il retient tous les noms

d'animaux évoqués et se trompe seulement sur 4 nombre de coups de fusils, à chaque fois à un chiffre près. Il obtient donc un très bon résultat pour sa tranche d'âge.

- Attention sélective et inhibition (Stroop)

Epreuve 1 (lecture) : vitesse **+0,01 DS** et efficacité **-0,79 DS**

Epreuve 2 : vitesse **+0,78 DS** et efficacité **+0,75 DS**

Epreuve 3 : vitesse **+0,92 DS** et efficacité **+1,61 DS**

Epreuve 4 : vitesse **+1,27 DS** et efficacité **+1,74 DS**

Gauthier est très performant sur tous les subtests. Pour la dernière épreuve, il utilise une très bonne technique en tapant le rythme avec son pied lorsqu'il parle. Il fait aucune erreur. Aussi, plus l'exercice est difficile plus s'en sort bien.

- Reconnaissance des affects (Nepsy)

Note étalonnée : 13

Ce résultat place Gauthier légèrement au-dessus du niveau attendu pour sa tranche d'âge.

- Questionnaire de Conners

Ce questionnaire cherche à estimer l'anxiété de l'enfant, sa capacité d'attention, son estime de lui-même et son taux d'hyperactivité éventuel. Le test de Conners donne l'opportunité de mieux cerner les problèmes que connaît l'enfant dans son quotidien.

Chez Gauthier, on retrouve beaucoup d'impulsivité, d'inattention et d'anxiété. Il coupe la parole, parle sans cesse, est décrit comme ayant du mal à rester concentrer sur un long moment. Aussi, les habiletés sociales et sa place dans le groupe semblent plus compliquées. La famille rapporte que Gauthier se sent vite persécuté dans ses relations aux autres, qu'il a du mal à exprimer ses émotions et à les comprendre chez les autres bien qu'il est une sensibilité accrue d'un autre côté.

- Grille d'Évaluation des Habiletés Sociales nécessaires aux Relations Interpersonnelles (EHSRI, P. GATTEGNO, DE FENOYL, 2004) (Annexe 1)

Cette évaluation porte sur la capacité à converser, sur la communication non verbale, sur l'expression des pensées et des émotions et sur la capacité à répondre à l'expression des émotions d'autrui. La grille de l'EHSRI est composée de vingt-quatre items décrivant des comportements mis en jeu dans les interactions sociales. L'ensemble de ces items est réparti en grands domaines de compétence qui abordent à la fois les plans réceptif et expressif.

Ce questionnaire a été rempli par la mère, le père et l'institutrice de Gauthier. Pour étudier les résultats, la moyenne de ces trois questionnaires a été calculée.

Les résultats montrent que les comportements de Gauthier pour converser sont tout à fait adaptés.

Pour les communications non verbales, Gauthier rencontre des difficultés, surtout au niveau du regard.

Au niveau des expressions, les items sur la demande d'aide, faire des compliments et exprimer une émotion positive sont légèrement inadaptés. En revanche, pour l'expression d'émotions négatives, Gauthier montre un comportement inadapté pour ce qui est de la demande d'un changement de comportement et de la résolution de conflit avec les autres. Les autres items d'expressions sont corrects.

Pour répondre à quelqu'un qui exprime des émotions, Gauthier ne présente des comportements légèrement inadaptés que lorsqu'il s'agit de demander de l'aide, de partager une émotion positive et de répondre à des critiques vraies.

CONCLUSION

Gauthier est très performant sur les tests d'attention. En effet, lorsque l'épreuve demande beaucoup d'implication, Gauthier se mobilise et veut réussir, ce qu'il parvient tout à fait à faire. En revanche, avec les observations cliniques durant les passations et les retours des parents, beaucoup d'inattention et d'impulsivité apparaissent. Ses capacités attentionnelles évoquées par son entourage et par la clinique et celles avancées en situation d'évaluation s'opposent. Nous avons vu en théorie que les HPI pouvaient posséder de grandes capacités attentionnelles en évaluation mais qui peuvent contrastées avec le déficit d'attention comportemental évoqué par les parents. L'inattention et l'impulsivité pourraient donc provenir de ce processus attentionnel atypique lié au haut potentiel intellectuel. En revanche, ses hautes capacités intellectuelles pourraient tout aussi compenser un TDA/H (vu en théorie). Malgré ses bons résultats de vraies plaintes sont présentes dans le quotidien, le diagnostic ne peut donc pas être écarté. Il serait donc préférable de diriger la famille vers un médecin spécialisé afin d'éclaircir la complexité du profil de Gauthier.

De plus, sa famille et l'école parlent de réelles difficultés dans la reconnaissance, l'expression et la gestion des émotions. C'est pourquoi nous allons nous baser sur les questionnaires et les observations cliniques pour comparer les capacités relationnelles de Gauthier dans son quotidien avant et après la mise en place d'une prise en charge axée sur les émotions.

3) Axes de prises en charge

Nous voyons Gauthier à raison d'une séance de 45 minutes par semaine. La prise en charge sur les émotions s'articule en cinq parties. Afin d'améliorer la gestion émotionnelle de Gauthier, il m'a paru essentiel de traiter toutes les compétences émotionnelles (sauf celle d'utilisation étant trop complexe pour son âge), d'autant plus qu'elles sont inter-dépendantes. Tout d'abord pour m'assurer de l'acquisition de certaines, mais aussi pour mettre en avant les facultés de Gauthier, le rassurer et parvenir ensuite à ses difficultés. Lors de la première séance, je lui présenterai le nouveau projet de soin afin qu'il comprenne son enjeu. Les deux séances suivantes se consacreront à l'identification en évoquant la compréhension. Ensuite, nous concentrerons plus en profondeur sur l'expression (deux séances) et la régulation des émotions (cinq séances), évoquées comme difficiles par l'entourage. Aussi, chaque séance finira par un petit groupe avec la participation du patient suivant, Thomas. Cette dernière phase de 15 minutes permettra à Gauthier de mettre à profit ses apprentissages en situation réelle pour, idéalement, amener vers une automatisation des bons comportements.

Pour chaque compétence, des objectifs seront à atteindre. Je les indiquerai à chaque début de partie et y répondrai en abordant les résultats. Pour les déterminer, comme je me suis servie du questionnaire EHSRI pour évaluer les compétences émotionnelles chez Gauthier, je me suis aussi appuyée sur les objectifs évoqués par l'Entraînement aux Habiletés Sociales (EHS) de Gattegno et De Fenoyl. Cette méthode structurée vise à enseigner les habiletés sociales nécessaires dans les relations interpersonnelles et à promouvoir le maintien et la généralisation de ces habiletés dans la vie du patient, rejoignant donc le but de cette prise en charge avec Gauthier.

A. Séance 1 : Présentation

La première séance avait pour but de présenter le nouveau projet de soin et d'expliquer à Gauthier son enjeu.

J'ai commencé par présenter à Gauthier le nouvel objectif de prise en charge. Pour l'introduire et susciter de l'intérêt, nous avons tout d'abord regardé la bande d'annonce du film Vice Versa. Nous l'avons commenté ensemble en évoquant les quatre émotions principales.

Nous nous sommes ensuite interrogés sur l'utilité et l'importance de savoir gérer ses propres émotions. Gauthier commençait par y répondre et je complétais. Rebondir sur ses savoirs étaient

important afin de lui montrer qu'il allait être le premier acteur dans cette prise en charge. Aussi, je lui ai parlé des neurones miroirs, un sujet sur lequel il était déjà bien au courant, mais le but était de lui montrer la complexité des émotions, qu'il lui restait beaucoup de choses à apprendre et pour une nouvelle fois, susciter son intérêt. Il s'est tout de suite investi et nous a fait part de ce qu'il ressentait : « les grands font les chefs et m'embêtent, ils se moquent même de moi. En plus, ils nous disent chut alors qu'ils parlent plus que nous, c'est énervant ». Ici, Gauthier a ressenti de l'injustice. Ces réflexions l'atteignent tout particulièrement. L'intensité émotionnelle évoquée en partie théorique ressort : ses émotions peuvent prendre le dessus. C'est à ces réflexions par exemple, que Gauthier réagissait par des pleurs ou des crises de colère, de manière trop excessive et inadaptée.

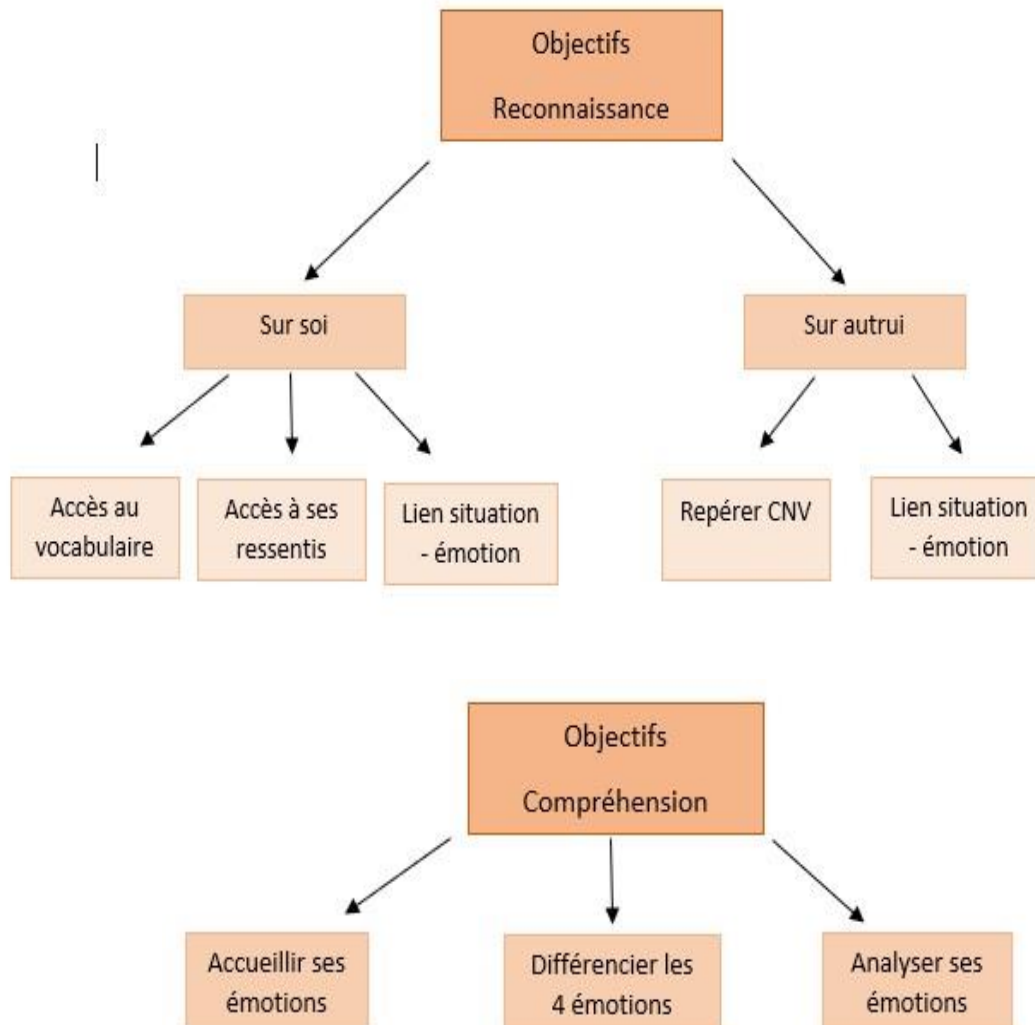
J'ai conclu par une explication concrète des compétences que nous allons aborder en séance en lui expliquant le but : l'aider à se protéger face à sa situation citée, mais aussi pour améliorer ses réactions face à des situations compliquées rapportées par son entourage. Sur ma demande, Gauthier a réexpliqué avec ses mots et en a bien compris l'enjeu.

Je l'ai invité à créer un carnet : chaque intercalaire désigne une émotion où il pourra dessiner ou écrire au bon endroit la situation émotionnelle. Retranscrire sur du papier lui permettrait de les identifier, de leur donner du sens, de mieux les comprendre, de les exprimer et de prendre du recul sur les événements. Ce travail réunit donc toutes les compétences. Aussi, il devra le ramener à toutes les séances pour en discuter avec lui. Cela nous servira de support afin de revenir sur les événements marquants et lui donner de nouvelles solutions. Ce carnet nous permettra donc de faire le lien entre les séances et la maison. Gauthier semblait motivé pour entreprendre ce projet. Je lui ai demandé de dessiner chaque émotion pour la fois prochaine afin d'encourager aussi un processus de généralisation des apprentissages. Par la suite, Gauthier ne s'est pas saisi de cet outil. J'ai donc insisté pour qu'à chaque début de séance, Gauthier nous raconte ses difficultés afin qu'il puisse verbaliser ses émotions.

Nous avons fini par un jeu avec Thomas. Un parcours était à réaliser avec des réponses à donner suite à des questions adressées qu'à l'un ou l'autre. Cet exercice avait pour but premier d'observer le comportement de Gauthier avec un de ses pairs et donc aucun lien direct avec le travail sur les émotions fait en séance. Il avait tendance à répondre à la place de l'autre et à lui couper la parole, ce qui commençait à agacer Thomas. Le fait qu'il réponde à toutes les demandes semblait plutôt apparaître comme un challenge pour montrer à Thomas ses performances plutôt qu'à de l'impulsivité, de l'inattention ou d'un défaut de tri des informations ; cette hypothèse reste à confirmer. Surtout, Gauthier ne semblait pas avoir relevé les signes d'énervement que montrait le comportement

de Thomas. Cet élément m'a alerté pour la suite de la prise en charge de Gauthier : je devais revenir plus que prévu sur les caractéristiques d'identification de chaque émotion. En effet, pour pouvoir axer ma prise en charge, il était essentiel de savoir si la reconnaissance des émotions sur autrui était réellement efficace comme annoncée par le test de reconnaissance des affects de la Nepsy.

B. Séances 2 et 3 : Reconnaissance et compréhension



Nous avons commencé par travailler sur le vocabulaire des émotions, sur lequel repose la compétence d'identification. Comme Gauthier a de grandes facilités au niveau verbal, je m'étais dit qu'il n'aurait pas de difficultés dans ce domaine et que je pourrais m'appuyer sur ce point fort. Dans le livre « Mes émotions » d'Isabelle Filliozat, Virginie Limousin et Eric Veillé, nous avons imprimé l'exercice sur les phrases mélangées (Annexe 2). Les onomatopées ou les expressions n'étaient pas logiques avec la suite de la phrase, le but étant de retrouver le vocabulaire adapté à l'émotion. Gauthier

a d'abord lu les phrases fausses à haute voix. Il les a trouvés très drôles et s'amusait à les répéter avec le ton « trop cool mon jouet est cassé ». Ensuite il a découpé les intonations et procédé par élimination pour bien les placer. Il a très bien réussi cet exercice.

Je lui ai aussi demandé de me donner des synonymes ou des antonymes à l'oral. Je pensais construire avec lui un tableau sur le vocabulaire de chaque émotion mais il a confirmé son aisance avec les mots. Par conséquent, il ne m'est pas paru nécessaire de traiter cette partie.

Je me suis donc appuyée sur son très bon vocabulaire verbal. Nous avons repris le tableau du même livre « Mes émotions » qui recensait les caractéristiques physiques de chaque émotion. Gauthier devait cocher les cases de chacune des manifestations correspondantes. Je lui ai ensuite demandé de s'auto-corriger avec le livre. Nous sommes revenus ensemble sur chaque caractéristique pour bien insister.

Nous nous sommes ensuite intéressés aux ressentis corporels. Nous avons vu en théorie que pour identifier nos émotions, il faut savoir faire le lien entre notre état émotionnel et les raisons qui l'entraînent en observant les modifications biologiques de notre organisme. Par conséquent, Gauthier devait compléter un bonhomme par les éléments du tableau mais aussi par des manifestations davantage physiologiques (mains moites, rythme cardiaque, respiration et transpiration) (Annexe 3). Je lui ai précisé que ces ressentis étaient normaux et présents pour chacune des émotions mais à des intensités différentes. J'ai rajouté qu'il était important de les percevoir pour pouvoir prédire et gérer ses comportements. En effet, dans la partie théorique nous nous sommes intéressés à l'importance de reconnaître nos émotions positives et négatives, pour en accepter l'existence et en extraire des informations sur nous-même, sur les autres et sur l'environnement.

Selon Kotsou (2014), accueillir nos émotions et les reconnaître nous permet d'améliorer notre équilibre émotionnel à long terme et par conséquent la satisfaction de nos besoins. Gauthier est bien capable de faire le lien entre les situations et ses émotions : il m'a raconté des événements personnels qui avaient suscité ces sensations chez lui.

Thomas a été absent cette semaine.

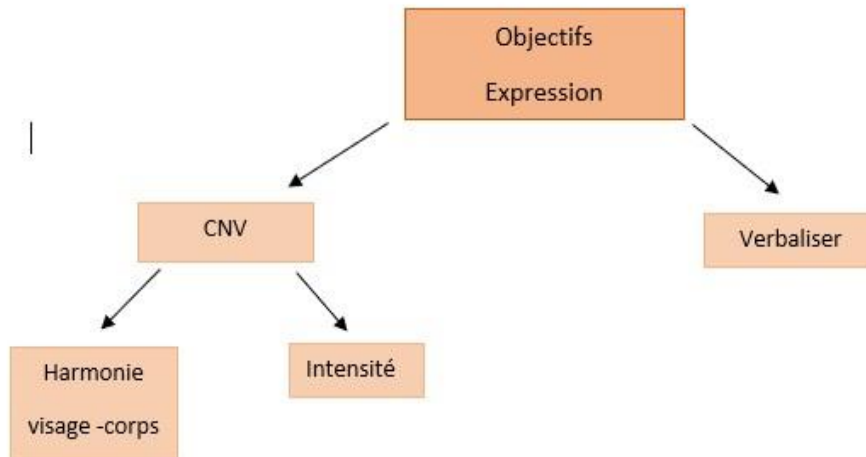
Ensuite, nous avons poursuivi par l'identification sur autrui, d'autant plus par les difficultés montrées par Gauthier pour percevoir l'énervement de Thomas. Gauthier n'avait pas pris en compte

les communications non verbales de l'autre alors que nous avons vu en théorie (Néllis, 2014) qu'il était important d'y être attentif afin de percevoir les besoins et les attentes de l'autre dans l'interaction.

Nous avons donc regardé une compilation de vidéos des quatre émotions exprimées par divers personnages de dessins animés. Le support était très diversifié par ses personnages et ses différentes situations ce qui permettait un éventail d'expressions. Gauthier devait nommer l'émotion et la décrire le plus précisément possible. Le but étant d'insister sur son sens de l'observation afin qu'il prête davantage d'attention aux particularités visibles de chaque état émotionnel. Il reconnaissait directement l'émotion montrée. En revanche, j'ai dû à plusieurs reprises l'encourager à détailler sa description en évoquant des parties du corps. Il a d'abord reconnu la tristesse : « elle se voit par l'expression du visage des personnages. Ils ne sourient pas, leurs sourcils tombent et leurs yeux sont remplis de larmes ». Puis, il a remarqué la peur, caractérisée par une bouche ouverte, des yeux écarquillés, des tremblements du corps et des déplacements agités. Il a décrit la colère par des gestes brusques, marquée par une bouche fermée et des sourcils froncés. Pour finir il a repéré la joie, entraînant un sourire et de l'agitation, même de la danse. Gauthier a observé attentivement la vidéo et suite à mes encouragements, à relever davantage de caractéristiques. Cette exercice a fait ressortir les hautes capacités verbales de Gauthier mais a aussi montré qu'il était capable de reconnaître et de se concentrer sur les manifestations de chaque émotion. J'en ai déduit qu'il avait de bonnes compétences d'identification mais que les difficultés face à Thomas devaient se trouver ailleurs : d'après son profil, cette réaction serait selon moi due à ses difficultés d'attention.

Pour valider ou non cette dernière hypothèse, nous avons repris avec Thomas le parcours. Comme la semaine précédente, une liste de mots a été énoncée et ils ne devaient retenir que ceux précédés de leur prénom (quatre mots pour chacun). Au début de l'exercice, Gauthier a commencé à reproduire son comportement rencontré en groupe : il coupait la parole de Thomas et ce dernier s'est agacé. Je lui ai demandé de se référer au travail fait ultérieurement : en repérant les communications non verbales, il devait être davantage attentif aux émotions de l'autre. Cette expérience lui a prouvé qu'il était important de prendre en considération l'autre : par ses observations, il s'est tout de suite rendu compte que ses actions avaient un impact sur Thomas. Par conséquent, il n'a donné que ses réponses et en temps voulu. De plus, cette réaction prouvait bien qu'il ne s'agissait pas d'un problème d'inattention des consignes. J'en ai donc conclu que Gauthier ne présentait finalement pas de difficultés de reconnaissance, mais qu'il devait faire des efforts d'attention pour analyser son environnement.

C. Séances 4 et 5 : Expression



La mère de Gauthier nous a partagé un événement à l'école : sa maîtresse l'a grondé et Gauthier a souri, ce qui s'est interprété comme un comportement insolent. En rentrant à la maison, elle lui a demandé s'il avait compris la raison de sa bêtise : Gauthier lui a expliqué et en avait tout à fait conscience. En revanche, Gauthier n'avait pas la même valeur du sourire et n'a pas compris pourquoi cette réponse a davantage agacé son professeur. D'après lui, cela montrait qu'il était à l'écoute des réflexions de son maître. Nous avons vu en théorie avec Kotsou qu'une expression incontrôlée ou inadaptée des émotions peut avoir un effet négatif sur les relations interpersonnelles. En vue des grandes difficultés de Gauthier, nous avons passé davantage de temps sur l'expression des émotions, à raison de deux séances.

Tout au long de la compétence d'expression, j'ai rempli une grille d'observations des caractéristiques faciales et corporelles exprimées par Gauthier, appuyée sur les schémas de Suzana Bloch vus en théorie. Cette grille a pour but de réunir les manifestations auxquelles il fallait que je sois attentive, de repérer les points sur lesquels il fallait insister et de suivre l'évolution des performances de Gauthier. Les cases colorées en vert représentent les caractéristiques présentes chez Gauthier. Pour amener davantage de précisions et m'aider à orienter l'évolution des séances, j'ai aussi voulu repérer l'intensité des comportements. Dans les totaux, seules les caractéristiques adaptées seront comptabilisées. Dans cette partie sur l'expression, nous allons nous concentrer sur les caractéristiques pas assez visibles chez Gauthier. En effet, le but étant qu'il sache les exprimer pour indiquer à l'autre ses besoins et par conséquent être adapté en société. afin d'insister dessus. Dans un second temps, à travers le travail de régulation nous aborderons celles qui sont au contraire trop excessives.

La verbalisation des émotions a été travaillé tout au long des séances. Le support de la

parole permet de mettre à distance certaines émotions trop envahissantes et de les conscientiser.

En se référant au support vidéo, je lui ai demandé de mimer les émotions qu'il ressentirait face à une situation donnée.

Grille d'observations basée sur les schémas de Suzana Bloch

Emotions	Joie <i>Exemple de situation : un copain t'offre un cadeau</i>	Peur <i>Exemple de situation : un gros chien aboie</i>	Tristesse <i>Exemple de situation : ta mère te gronde</i>	Colère <i>Exemple de situation : quelqu'un te prend ton jouet</i>
Caractéristiques				
Ouverture des yeux	Semie	Grande	Semie	Semie
Paupières	Relachées	Soulevées et tendues	Baissées	Tendues
Front	Relâché	Rides horizontales	Rides vertical et l'horizontal	Rides verticales
Sourcils	Légèrement abaissé	Soulevées	Coins intérieurs soulevés	Froncés
Regard	Variable	Fuyant	Semi-fermé et baissé	Fixe et intense
Bouche	Coins ouverts vers le haut	Ouverture verticale	Coins vers le bas, semi fermées	Lèvres serrées
Tonus général	Relâché	Tendu	Relâché	Tendu
Qualité du mouvements	Saccadé	Brusque et rapide	Fluide	Brusque et rapide
Posture	Ouverte	En arrière	Fermée, recroquevillée	En avant
Orientation de la tête	En arrière	Retractée vers l'axe du corps	Baissée	En avant menton vers le bas
Total	3/10	0/10	1/10	1/10

Ces résultats chiffrés ne peuvent être interprétés sans l'analyse qualitative qui suit.

Légère
 Adaptée
 Trop importante

Gauthier a du mal à exprimer l'émotion avec l'ensemble de son visage et de son corps. Souvent il ne sollicitait que le haut ou que le bas du visage ou bien que le corps. Ses expressions n'étaient pas harmonieuses. En effet, apeuré, il a juste couru. Pour la colère son corps était très tendu mais aucune expression était visible sur son visage, seulement accompagnée de ses mots « je me jette sur lui et

récupère mes affaires ». De plus, cette réaction était très excessive. Pour ce qui est de la tristesse, seul le haut du visage de Gauthier était expressif, le reste neutre ; son corps était plutôt tendu et il a même fini par s'asseoir brutalement sur la chaise. En revanche, son interprétation de la joie était tout à fait adaptée.

Avec de l'encouragement, Gauthier sait verbaliser les émotions. Le support de la parole lui permettrait de mettre à distance certaines émotions trop envahissantes et de les conscientiser mais il éprouve des difficultés pour les exprimer avec son corps. Il réfléchit beaucoup et a tendance à reproduire discrètement l'émotion sur son visage mais pas du tout avec son corps. Cet exercice fait ressortir le décalage chez Gauthier : il possède de grandes connaissances mais lorsqu'il doit s'engager corporellement il n'y parvient pas. En d'autres termes, Gauthier a de grandes compétences dans le savoir mais moins dans le savoir être.

Dans un second temps, il était donc important de revenir sur l'ensemble des caractéristiques avec Gauthier car cette dysharmonie pouvait provoquer de l'incompréhension chez les autres et par conséquent nuire à la qualité de l'interaction. Lorsque l'expression de Gauthier était méconnaissable, je l'encourageais en posant des questions visées du type « comment sont tes sourcils lorsque tu es triste ? ». Vu en théorie, les émotions doivent être exprimées plus ou moins intensément en fonction de la situation afin de permettre aux autres de répondre à nos besoins. Je l'aidais donc à enrichir et à prendre conscience de ses expressions faciales et corporelles. Pour cela, face au miroir, nous procédions ainsi : il exprimait l'émotion, je lui montrais et il la reproduisait. Ce retour lui a permis de voir la différence entre nos deux expressions et de mieux percevoir les caractéristiques de chacune sur lui-même. L'évolution de Gauthier à travers cet exercice était visible : au fur et à mesure, il investissait davantage toutes les parties de son corps.

Pour travailler davantage sur l'uniformité de l'émotion (visage et corps), nous avons fait un Memory : Gauthier devait trouver le bon corps avec la bonne expression du visage (Annexe 4). Il devait donc réunir les expressions faciales à celles corporelles. Le jeu lui a beaucoup plu et il a même voulu le refaire. Il a retenu le placement des cartes et a bien associé chaque visage avec son corps.

Thomas était absent ce jour-là, nous avons donc fait une activité qu'à trois. Les joueurs sont à la file indienne, chacun dans un cerceau. Une fois le sablier de 3min lancé, nous devons faire deviner le plus d'émotions possibles à notre équipe. La rapidité avait pour but d'encourager des

comportements spontanés. Les cartes du Memory ont été réutilisées. Chaque cerceau délimitait un poste :

- Face à la pile de cartes, le premier piochait et découvrait une carte avec le visage ou le corps d'une émotion. Il devait la **reconnaître**, l'écrire sur une tablette et taper sur l'épaule du joueur suivant pour la lui montrer.
- Le second lisait l'émotion écrite et devait à son tour taper l'épaule du joueur suivant mais cette fois-ci il la **mimer**
- Le dernier devait **deviner** l'émotion exprimée

Une fois la bonne émotion trouvée, nous échangeons de place.




Julie et moi exagérons les mimiques pour essayer d'insister sur les expressions de chacune. Pour la reconnaissance, Gauthier les a toutes identifiées.

Grille d'observations basée sur les schémas de Suzana Bloch

Emotions	Joie (<i>image du corps</i>)	Peur (<i>image du corps</i>)	Tristesse (<i>image du visage</i>)	Colère (<i>image du visage</i>)
Caractéristiques				
Ouverture des yeux	Semie	Grande	Semie	Semie
Paupières	Relâchées	Soulevées et tendues	Baissées	Tendues
Front	Relâché	Rides horizontales	Rides vertical et l'horizontal	Rides verticales
Sourcils	Légèrement abaissé	Soulevées	Coins intérieurs soulevés	Froncés
Regard	Variable	Fuyant	Semi-fermé et baissé	Fixe et intense
Bouche	Coins ouverts vers le haut	Ouverture verticale	Coins vers le bas, semi fermées	Lèvres serrées
Tonus général	Relâché	Tendu	Relâché	Tendu
Qualité du mouvements	Saccadé	Brusque et rapide	Fluide	Brusque et rapide
Posture	Ouverte	En arrière	Fermée, recroquevillée	En avant
Orientation de la tête	En arrière	Retractée vers l'axe du corps	Baissée	En avant menton vers le bas

Total	7/10	3/10	2/10	5/10
-------	------	------	------	------

Ces résultats chiffrés ne peuvent être interprétés sans l'analyse qualitative qui suit.

 Légère  Adaptée  Trop importante

L'expression s'est une nouvelle fois avérée compliquée pour lui. Pour la peur, avec l'image du corps, Gauthier tremblait mais souriait. Pour la tristesse, il prenait la même position que sur l'image (image du corps) : il se recroquevillait. Face à l'image de la joie, il a sauté (comme sur l'image) avec un grand sourire. Gauthier reproduisait exactement le dessin mais ne se l'appropriait pas. Lors de la colère, ayant vu Julie la jouer avant, il nous semblait qu'il imitait ce qui était bon signe mais n'intégrer aucune interprétation personnelle : il imitait le cri, était très tendu, montrait son index comme s'il grondait et tapait du pied. Le risque était donc qu'il calque l'expression émotionnelle sans en comprendre l'utilité ni le contexte dans lesquels ces émotions pourraient être ressenties. En effet, le point positif est qu'il a montré sa capacité à les mimer mais dorénavant il fallait qu'il puisse se l'approprier sans modèle.

Pour conclure sur cette exercice, on remarque que Gauthier a des difficultés pour exprimer des émotions surtout au niveau corporel. En effet, il a tendance à recopier les cartes plus qu'à reproduire l'émotion générale. Gauthier devait interpréter l'émotion avec l'ensemble de son corps mais comme les images données au début ne représentaient que le corps ou que le visage, souvent l'émotion de son visage et de son corps était en désaccord, ou exprimée que sur l'un d'entre eux. Le plus visible a été lors de l'expression de la peur. Il est possible que les cartes exemples aient encouragé Gauthier à les recopier et à dissocier les parties de son corps. Nous avons vu en théorie que c'est la flexibilité à adopter le comportement le plus adapté au contexte qui apparaît comme la plus importante capacité. Il serait donc intéressant de reprendre cet exercice, sans dessin mais avec des situations afin de voir s'il parvient à apporter sa propre interprétation à chaque émotion et de façon harmonieuse.

Pour davantage travailler sur l'ensemble du corps nous nous sommes appuyés cette fois-ci sur un support musical. Pour commencer, nous avons écouté différentes musiques de divers styles. En premier, il devait me dire à quelle émotion il l'assimilait et pourquoi. La joie lui a été évoqué « car le rythme est rapide et le ton est joyeux. Dans la voix on sent de l'agitation et cette musique donne envie de danser ». Il a ressenti de la colère induite par le cri très fort du chanteur et de la tristesse par le piano lent et la voix douce. Il a ressenti de la peur marquée par la vitesse du violon.

Pour continuer le travail et insister sur le langage du corps, je lui ai ensuite proposé d'ajouter du mouvement : dorénavant il devait marcher en exprimant l'émotion. Pour cela, il fallait qu'à travers ses mimiques, ses mouvements et ses gestes, on puisse percevoir l'émotion ressentie. La musique apparaît ici comme un support : le rythme, les instruments et les voix sont là pour qu'il puisse s'appuyer dessus.


Grille d'observations basée sur les schémas de Suzana Bloch

Emotions Caractéristiques	Joie <i>Every Body Needs Somebody, Blues Brothers</i>	Peur <i>Interprétation de Vivaldi, Camille Berthollet</i>	Tristesse <i>Skinny love, Birdy</i>	Colère <i>Smell like teen spirit, Nirvana</i>
Ouverture des yeux	Semie	Grande	Semie	Semie
Paupières	Relâchées	Soulevées et tendues	Baissées	Tendues
Front	Relâché	Rides horizontales	Rides vertical et l'horizontal	Rides verticales
Sourcils	Légèrement abaissé	Soulevées	Coins intérieurs soulevés	Froncés
Regard	Variable	Fuyant	Semi-fermé et baissé	Fixe et intense
Bouche	Coins ouverts vers le haut	Ouverture verticale	Coins vers le bas, semi fermées	Lèvres serrées
Tonus général	Relâché	Tendu	Relâché	Tendu
Qualité du mouvements	Saccadé	Brusque et rapide	Fluide	Brusque et rapide
Posture	Ouverte	En arrière	Fermée, recroquevillée	En avant
Orientation de la tête	En arrière	Retractée vers l'axe du corps	Baissée	En avant menton vers le bas
Total	8/10	7/10	7/10	9/10

Ces résultats chiffrés ne peuvent être interprétés sans l'analyse qualitative qui suit.

 Légère

 Adaptée

 Trop importante

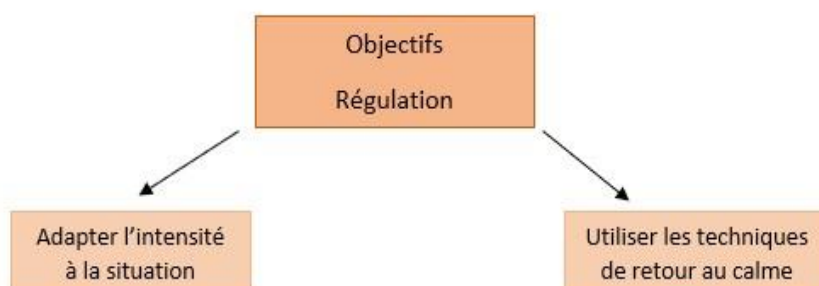
Au début, Gauthier a eu du mal à assimiler ce que je lui demandais. A titre d'exemple, nous avons fait ensemble la joie (étant l'émotion la plus expressive chez lui). En suivant le rythme, j'ai marché avec lui ce qui l'a encouragé à s'appliquer mais aussi à amplifier ses mouvements et ses expressions. J'ai aussi rebondi sur ses expressions afin qu'il soit bien attentif à la musique et à la

réponse de son corps « il faut écouter le rythme de la musique, est ce qu'elle va vite ? Essaye de transformer la joie en une démarche ». Voyant qu'il était à l'aise, je l'ai laissé continuer seul pour les trois autres états émotionnels. Il s'est davantage concentré sur la musique et sa marche pour la colère a été pertinente : ses épaules étaient tendues, il marchait vite et d'un pas affirmé, son visage était crispé et ses sourcils très froncés. De même lors de la tristesse : très vouté, la bouche pendante, les yeux baissés, il ralentissait avec des mouvements de bras très lents et il a fini par se recroqueviller contre le mur. Appeuré, il a couru très vite avec la bouche grande ouverte et les yeux écarquillés.

La musique a été un outil qui a bien fonctionné avec Gauthier. Il a été très réceptif à l'exercice. Il avait retenu les caractéristiques évoquées précédemment. En suivant surtout le rythme, les musiques l'ont aidé à davantage se concentrer sur ses ressentis corporels afin d'en ressortir des caractéristiques physiques. De plus, comme les chansons duraient environ trois minutes, il avait le temps de se les approprier. Gauthier avait bien assimilé les mimiques et les expressions corporelles de chaque émotion. Dans le contexte de l'exercice, Gauthier a réussi à allier ses ressentis, ses mouvements et ses expressions. Désormais, il me paraissait important de directement me consacrer à des situations écologiques pour engager la généralisation.

D. Séance 6 : Régulation

Maintenant que Gauthier a bien intégré les différentes compétences des émotions, nous sommes passés à la régulation à travers des situations se rapprochant le plus possible du quotidien. Nous avons réutilisé la même grille d'observation, cette fois-ci en se concentrant sur les trop importantes intensités.



Pour entamer le dernier travail sur la régulation des émotions elle-même, je lui ai demandé de me raconter les dernières situations compliquées qu'il avait rencontré à la maison et ses réponses face à ces événements. Pour lui, le plus difficile était de réagir face à la colère, à la frustration ou à la

tristesse. Selon moi, parmi les quatre grands types de régulation émotionnelle évoqués par Gross (a priori, a posteriori, pour des émotions négatives ou positives), les stratégies de régulation a posteriori d'émotions négatives (Mikolajczak, 2014) me sont apparues comme les plus appropriées pour Gauthier. En effet, cette technique se rapportant aux efforts menés pour moduler une émotion négative après son émergence, m'a paru la plus adaptée aux vécus et aux besoins de Gauthier. J'ai donc repris l'essentiel de ces techniques en les adaptant pour Gauthier et en les fusionnant :

- **Stop je respire profondément 5 fois**, reprend une forme de technique physio-relaxante dans le but de moduler la composante physiologique.
- **Je me retire de la situation**, a pour objectif de la modifier afin de se libérer de l'émotion induite.
- **Je ferme les yeux et je pense à une image agréable**, en se focalisant sur autre chose, réoriente l'attention.
- **J'en parle à quelqu'un d'extérieur à la situation si besoin**, le partager avec autrui permet d'exprimer ses émotions.

J'ai donc invité Gauthier à se saisir de toutes ces informations afin qu'il utilise cette technique en réponse à des débordements émotionnels.

Nous avons repris l'activité de groupe mais cette fois-ci avec des mises en situation inspirées du jeu *Feelings* inscrites sur des cartes, pour se rapprocher de situations quotidiennes. Thomas était avec nous. Désormais, ce moment nous permettait de mettre en situation Gauthier afin qu'il puisse se servir de ce que nous avons travaillé précédemment pour l'étendre peu à peu au milieu écologique. Nous avons fait deux équipes (psychomotriciennes contre patients) pour qu'il y ait un enjeu de compétition et qu'ils s'investissent pleinement. Le but des situations étant que Gauthier se détache de l'exemple visuel et qu'il réagisse de lui-même par l'émotion ressentie de manière adaptée. L'activité reste donc la même, seul le support change : le premier devait mimer une situation et l'autre répondre par l'émotion ressentie de manière adaptée.

Grille d'observations basée sur les schémas de Suzana Bloch

Emotions	Joie	Peur	Tristesse	Colère
Caractéristiques	<i>Ton père part souvent en vacances et il te ramène toujours des cadeaux.</i>	<i>Un ami te propose une sortie en forêt dans la nuit noire.</i>	<i>Ton frère te dit que tu es nul</i>	<i>Un camarade te dit que tu es bête</i>
Ouverture des yeux	Semie	Grande	Semie	Semie

Paupières	Relachées	Soulevées et tendues	Baissées	Tendues
Front	Relâché	Rides horizontales	Rides verticales et horizontales	Rides verticales
Sourcils	Légèrement abaissé	Soulevées	Coins intérieurs soulevés	Froncés
Regard	Variable	Fuyant	Semi-fermé et baissé	Fixe et intense
Bouche	Coins ouverts vers le haut	Ouverture verticale	Coins vers le bas, semi fermées	Lèvres serrées
Tonus général	Relâché	Tendu	Relâché	Tendu
Qualité du mouvements	Saccadé	Brusque et rapide	Fluide	Brusque et rapide
Posture	Ouverte	En arrière	Fermée, recroquevillée	En avant
Orientation de la tête	En arrière	Retractée vers l'axe du corps	Baissée	En avant menton vers le bas
Total	9/10	8/10	8/10	2/10

Ces résultats chiffrés ne peuvent être interprétés sans l'analyse qualitative qui suit.

 Légère

 Adaptée

 Trop importante

Pour la joie, Gauthier a souri jusqu'aux oreilles et lever les bras en l'air. Appeuré, il regardait partout autour de lui, tournait la tête rapidement et a ouvert grand les yeux et la bouche. Pour la tristesse, il l'a bien exprimé mais vu la situation il s'est beaucoup renfermé sur lui-même. Nous voyons ici que dans une situation plus concrète, Gauthier présente plus de mal à réguler son comportement. De plus, la colère l'a mis dans tous ses états : il a très bien exprimé avec son visage et son corps mais de manière trop intense. Il nous a confié qu'un camarade de classe l'embêtait et le rabaisait. Face à ces attaques, Gauthier prenait très à cœur cette situation, paniquait et ne savait pas comment réagir. Soit il en était très attristé soit il répondait par l'insulte. Par conséquent, je lui ai rappelé que ce sont dans ces moments là qu'il pourra utiliser la technique de respiration évoquée précédemment. Je lui ai aussi conseillé une technique précise face à l'insulte : celle du « et alors ? » tiré du programme de groupe Hypermbt spécialisé pour des enfants TDA/H, tenu par Magali Rebattel, Marie Jourdain et Anne Gramond. Cette méthode, portée par l'objectif de proposer une prise en charge globale, permet de travailler sur les différentes sphères du retentissement du trouble : affective, émotionnelle, familiale, sociale et scolaire. Elle intègre différentes thérapeutiques cognitivo-comportementales dont

la technique du « et alors ? ». Pour cela, il faut se tenir bien droit en regardant son interlocuteur droit dans les yeux et lui demander. Je lui ai expliqué que cette technique empêcherait d'envenimer la situation, l'aiderait à prendre de la distance par rapport à ces paroles et à montrer son indifférence face à ses propos. Face à cette réaction inattendue, ce garçon ne verra plus l'intérêt de recommencer.

Avec les totaux de la grille nous voyons les progrès de Gauthier. En effet, il réussit davantage à solliciter l'ensemble de sa personne pour exprimer une émotion mais leur régulation face à des situations reste à travailler.

Face à l'épidémie du Covid-19, Gauthier a été confiné. La suite des séances devait s'axer tout particulièrement sur la régulation des émotions notamment à travers l'analyse de comportements adaptés ou non. D'abord en jouant plusieurs scénettes avec Julie : face à une situation précise, Gauthier aurait du choisir le comportement adapté parmi plusieurs propositions de réponses :

- crise au supermarché : se rouler par terre VS crier VS bouder
- perdre au jeu : envoyer la table et le jeu par terre VS raler VS partir
- quelqu'un te double dans la queue de la cantine : lui crier dessus VS appeler la maîtresse VS le pousser à ton tour
- ta mère ne veut pas que tu ailles chez une copain : me battre avec elle VS lui expliquer que tu en as vraiment envie VS fuguer.

Cette mise en situation par les adultes aurait aussi permis à Gauthier de dédramatiser des situations, de le mettre en confiance et ainsi de l'encourager à s'investir pour la suite.

Ensuite, nous nous serions concentrés sur des situations quotidiennes proposées par Gauthier ou amenées par l'entourage. Ce jeu de rôle aurait permis à Gauthier d'illustrer les bonnes réactions à avoir. Pour finir, nous aurions repris ce travail avec une mise en situation filmée pour qu'il puisse lui-même auto-évaluer ses comportements adaptés ou non. Ce dernier exercice nous aurez permis de commenter, d'analyser et d'amener des solutions précises, notamment de mettre en scène les techniques abordées afin qu'il puisse les reproduire de lui-même en milieu écologique.

La mère de Gauthier étant très motivée pour s'investir dans la continuité de ces apprentissages émotionnels, nous lui avons envoyé une suite de séances adaptées à la maison. Aussi, depuis ce confinement, la mère nous a évoqué des problèmes d'endormissement et toujours des difficultés pour gérer ses émotions d'autant plus face à la colère. Le manque de sommeil pouvait aussi accentuer ces

difficultés de comportements émotionnels. Pour y pallier, j'ai proposé une relaxation type Jacobson adaptée à Gauthier (Annexe 5). Au début, la mère est invitée à énoncer les étapes pour qu'il puisse les intégrer et ensuite les faire de manière autonome avant de s'endormir. Pour le second problème, je lui ai mis par écrit la technique de respiration dont j'avais parlé à Gauthier lors de notre dernière séance. Dès qu'une situation compliquée se présentait à la maison, la mère récitait les consignes à Gauthier. Aussi, la mère, au fur et à mesure, estompait ses explications.

Le but étant qu'il s'approprie les étapes et qu'elles s'automatisent.

Je lui ai aussi proposé des cartes des quatre émotions travaillées avec des possibilités de réponses (Annexe 6). Gauthier devait choisir celles qui fonctionnaient chez lui ou bien inventer sa propre technique afin de la mettre en place lorsque c'était nécessaire. Cet appui visuel pourrait lui permettre d'y faire référence lorsqu'il en ressent le besoin.

Au quotidien, la mère pouvait signaler le bon comportement de Gauthier et l'encourager à poursuivre ses efforts. Face à une réaction inadaptée, pour renforcer la compétence d'expression, je l'ai encouragé à discuter avec Gauthier sur la raison et ses ressentis face à l'événement. Ensuite ils pouvaient envisager ensemble des réactions adaptées.

Malheureusement, la famille n'a pour le moment pas pu mettre en place ces aménagements.

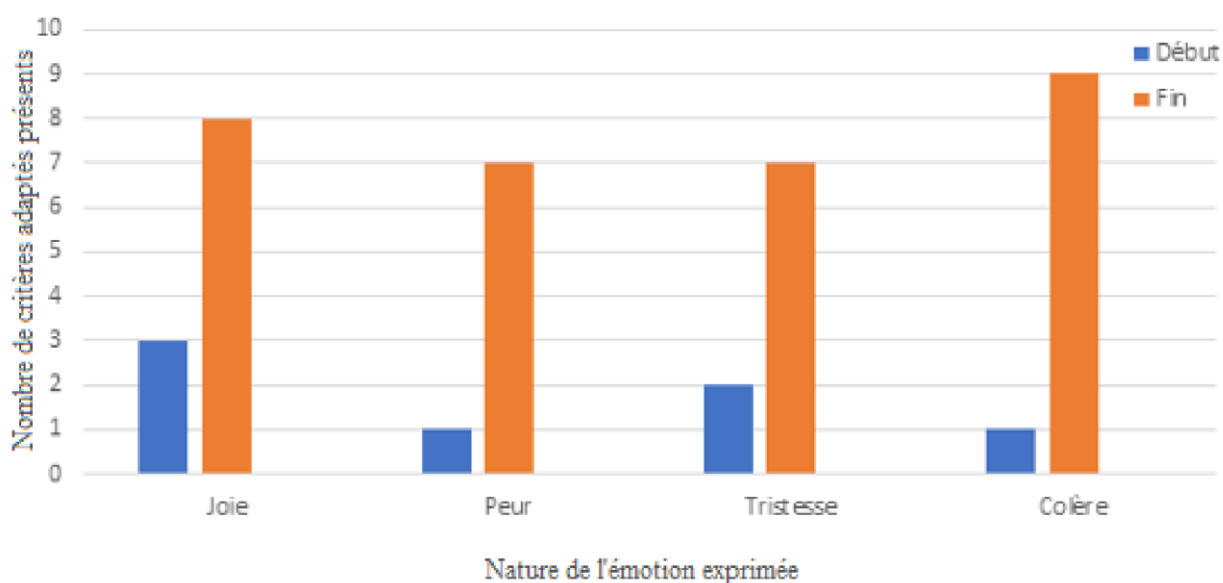
4) Réévaluation

Le travail devait s'étendre sur dix séances afin d'essayer de percevoir des résultats significatifs. A cause du confinement, nous avons pu réaliser seulement six séances au cabinet. Il est important de noter que les prises en charge se sont arrêtées mi-mars et que cette réévaluation a été faite mi-avril. Les résultats seront donc biaisés. Aussi, je n'ai pas pu faire passer les tests d'attention ni la reconnaissance des affects de la Nepsy.

Pour repérer les éventuels améliorations de Gauthier au niveau des émotions, nous allons donc nous référer aux observations cliniques faites en séances et comparer les résultats du questionnaire rempli par les parents avant et après la prise en charge.

A. Observations cliniques

Pour la reconnaissance des émotions sur soi, Gauthier n'éprouvait pas de difficulté particulière : il a su différencier les quatre émotions primaires, les lier à ses ressentis et aux situations adéquates. En revanche, Gauthier avait du mal à être attentif aux émotions de l'autre. Avec Thomas, nous avons remarqué que la relation s'était améliorée et que Gauthier a été davantage dans une interaction adaptée. Le travail sur les communications non verbales lui a donc permis de prendre davantage en considération les caractéristiques des émotions et ainsi de comprendre que ses actions pouvaient avoir un impact sur les états émotionnels de l'autre.



Evolution de Gauthier sur la présence des expressions faciales et corporelles adaptées à chaque émotion

Résultats obtenus par Gauthier dans l'expression de chaque émotion (en abscisses) sous forme de nombre de critères présents et adaptés (en ordonnée) au cours des séances.

Avec ce graphique reprenant les résultats de la grille d'observation, nous constatons une amélioration des expressions corporelles et faciales de Gauthier. Au début, les totaux étaient très bas, avec des expressions pas assez visibles et de grandes différences entre celles de son visage et celles de son corps. A la fin de la prise en charge, nous remarquons la présence d'un plus grand nombre de caractéristiques et d'une intensité plus adaptée. De plus, il s'est mobilisé avec l'ensemble de son corps et donc de manière harmonieuse. Pour ce qui est de la verbalisation, Gauthier a fait des efforts et s'est ouvert au fur et à mesure ce qui pourra l'aider à prendre du recul sur ses émotions trop envahissantes.

La régulation des émotions n'a pas pu être abordée dans sa totalité. La seule séance au cabinet a permis de voir que Gauthier éprouve des difficultés pour gérer ses colères. Une technique a posteriori lui a été proposée et nous verrons avec les questionnaires si cette mise en place a eu un effet bénéfique sur le comportement de Gauthier à la maison.

B. EHSRI

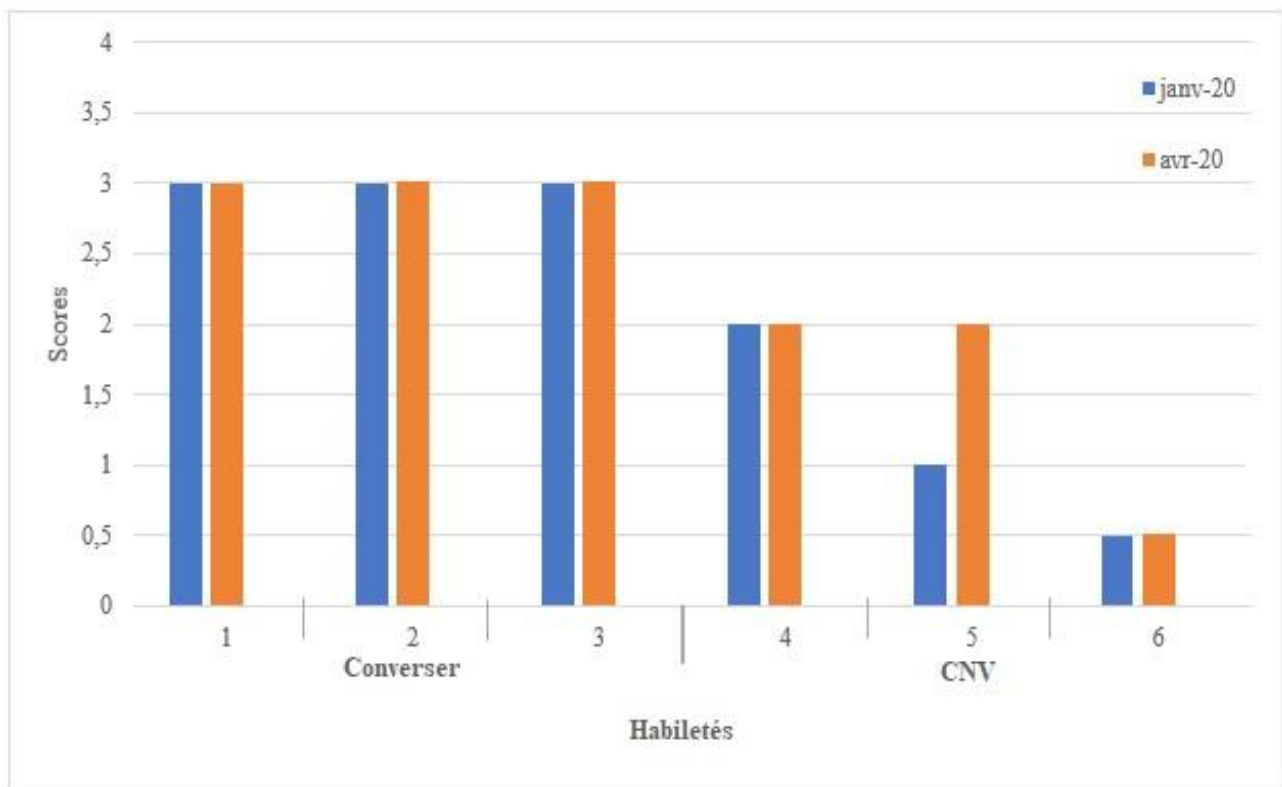
Pour ce qui s'agit de la gestion émotionnelle, nous allons comparer les résultats de Gauthier recueillis par le questionnaire d'EHSRI (Annexe 1) en janvier 2020 à ceux obtenus en avril 2020. En revanche, avec le confinement, je n'ai pu avoir un retour que de la part de la mère de Gauthier. Pour interpréter les éventuelles améliorations de comportement émotionnel de Gauthier dans le quotidien, nous allons donc comparer seulement les résultats donnés par la mère.

La complétion de la grille consiste à définir le degré d'adaptation sociale de chaque comportement présenté. Plus le comportement est adapté, plus le score est important :

- 4 = comportements adaptés et constants ;
- 3 = comportements adaptés mais variables ;
- 2 = comportements légèrement inadaptés ;
- 1 = comportements moyennement inadaptés ; - 0 = comportements sévèrement inadaptés.

Lorsque les vingt-quatre habiletés sociales sont cotées, nous pouvons calculer le total des points et le sous-total de chaque grand domaine de compétence. Pour les étudier, nous allons les réunir de la manière suivante :

- Conversation et de Communication non verbale
- Exprimer des pensées et des sentiments neutres, positifs et négatifs
- Répondre à des pensées et à des sentiments neutres, positifs et négatifs

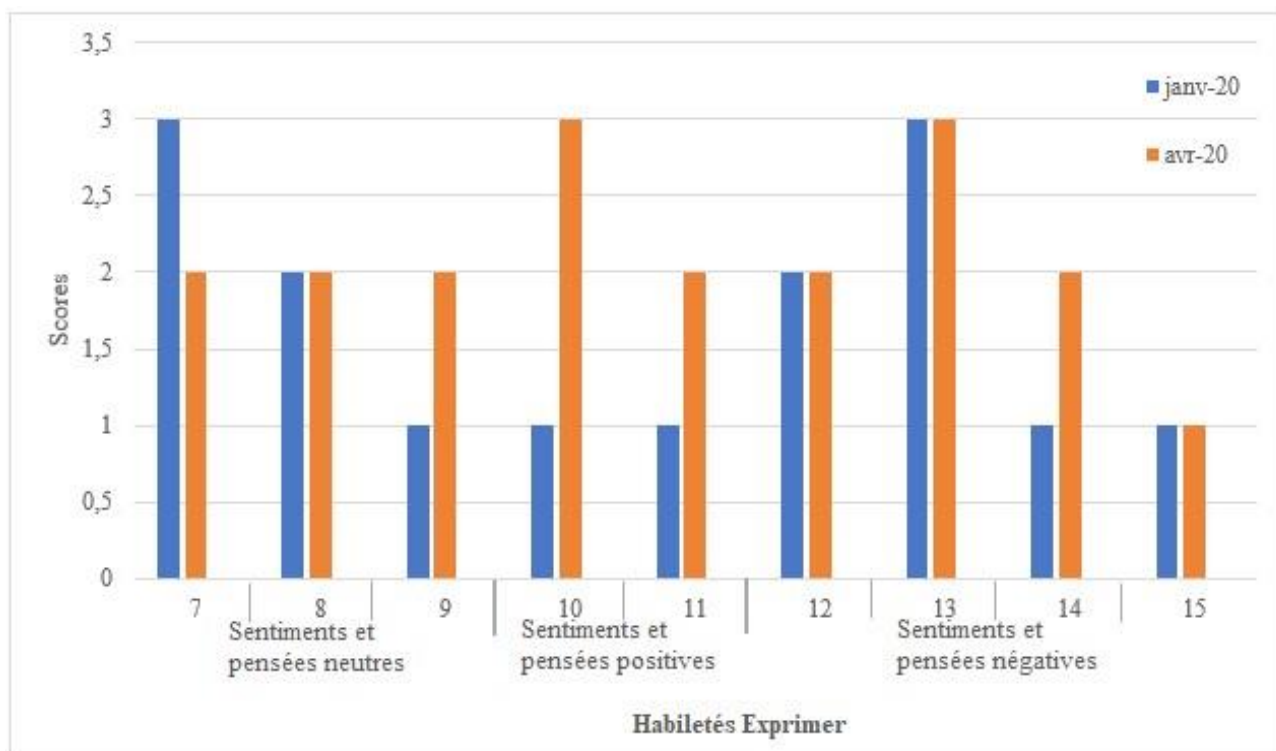


Évolution des habiletés de Conversation et de Communication Non Verbale
de Gauthier sur une période de 3 mois

Résultats obtenus par Gauthier dans les domaines de la Conversation et de la Communication non verbale (en abscisses) sous forme de score (en ordonnée) au cours de 2 évaluations (janvier et avril). En abscisses, les nombres de 1 à 6 correspondent aux items des 2 domaines.

Pour converser, nous pouvons observer sur ce graphique aucune modification, ce domaine ne posait pas de difficulté pour Gauthier et n'a pas été abordé en séance.

Des améliorations au niveau des communications non verbales sont visibles. Au niveau du regard les scores n'ont pas bougé (item 4 et 6). En revanche, Gauthier exprime lui-même spontanément ses émotions. En effet, le score de l'item 5 est passé de 1 pour janvier à 2 en avril.



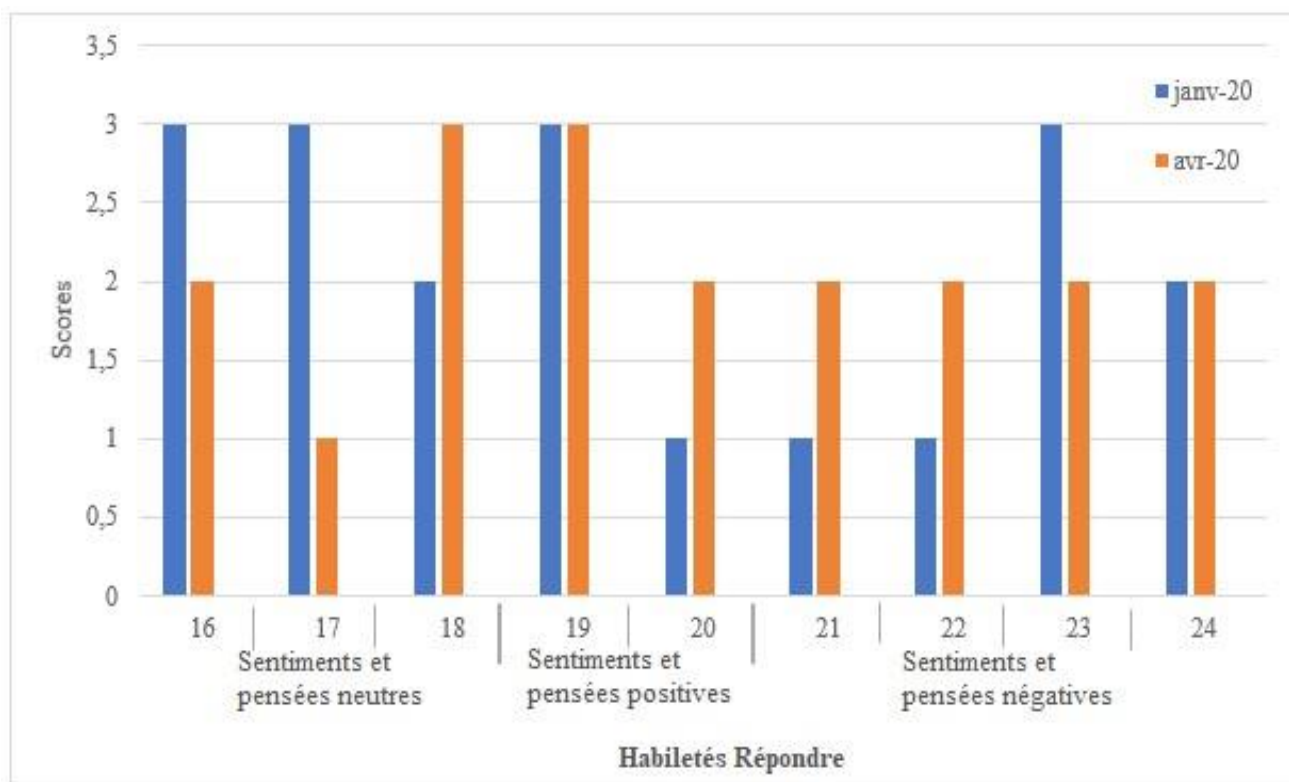
Évolution de la capacité à Exprimer des pensées et des sentiments neutres, positifs et négatifs de Gauthier sur une période de 3 mois

Résultats obtenus par Gauthier sous forme de score (en ordonnée) dans les domaines de l'Expression des pensées et des sentiments neutres, positifs et négatifs (en abscisses) au cours de 2 évaluations (janvier et avril). En abscisses, les nombres de 7 à 15 correspondent aux items des 3 domaines évalués.

Au niveau de l'expression de sentiments et de pensées neutres, Gauthier donne moins d'information sur un événement passé (item 7) et pour ce qui est de la demande d'information supplémentaire le score n'a pas changé (item 8) sur cette période de trois mois. Gauthier a progressé pour demander de l'aide : le score de cette compétence (item 9) a doublé.

Gauthier fait davantage de compliments (item 10) : une grande progression est notable, avec un score qui triple. Aussi, il exprime plus ses émotions positives (item 11).

Gauthier a fait des progrès pour demander du changement (item 14). Pour les autres items sur l'expression de sentiments ou de pensées négatifs, les scores restent inchangés.



Évolution de l’habileté à Répondre à des pensées et à des sentiments neutres, positifs et négatifs de Gauthier sur une période de 3 mois

Résultats obtenus par Gauthier (en ordonnées sous forme de score) dans les domaines de la Réponse à des pensées et des sentiments neutres, positifs et négatifs exprimés par autrui au cours de 2 évaluations (janvier et avril). En abscisses, les nombres de 16 à 24 correspondent aux items des 3 domaines.

Gauthier fait moins de commentaires et répond moins aux informations supplémentaires données par autrui. Ces scores ont chuté (items 16 et 17). Par contre il se mobilise davantage pour aider l'autre (item 18).

Les difficultés qu'éprouvaient Gauthier pour répondre à des flatteries et partager une émotion se sont atténuées : Gauthier entre davantage dans l'interaction (items 20 et 21).

Gauthier répond davantage aux critiques vraies (item 22) mais répond moins aux critiques fausses (item 23) et son comportement n'a pas changé face à quelqu'un en colère (item 24).

Pour conclure, malgré l'arrêt des séances avec le confinement, ce travail sur les émotions tend à montrer des améliorations sur le comportement social de Gauthier à la maison. Nous pouvons constater des progrès dans la plupart des items où il rencontrait des difficultés en janvier. En effet, il exprime davantage ses émotions à l'oral. Aussi, dans le domaine d'habiletés « exprimer des sentiments et des pensées positives », pour demander de l'aide, complimenter et exprimer une émotion positive les comportements de Gauthier étaient légèrement inadaptés en janvier. L'analyse du deuxième

graphique montre que d'une manière générale, Gauthier a progressé sur l'ensemble de ces domaines : il s'exprime dorénavant avec un comportement complètement adapté. Aussi, il s'impose davantage pour demander un changement de comportement chez l'autre. Pour ce qui est du dernier graphique, Gauthier répond désormais de manière adaptée. En effet, il l'aide l'autre, partage ses émotions positives et répond à des critiques vraies.

En revanche, au niveau des communications verbales (commenter, répondre à un commentaire d'autrui, donner une information supplémentaire et répondre à des critiques fausses) nous remarquons une baisse des résultats. Pour les autres items, nous n'observons pas de changement.

Nous remarquons que des progrès au niveau des relations inter-personnelles sont notables chez Gauthier après ces deux mois de prise en charge sur les émotions. Aussi, avec la pause due au confinement, nous n'avons pas pu continuer les séances pendant un mois : cet événement nous a permis de constater que les habiletés apprises en séance semblent se maintenir. Gauthier a un comportement plus adapté et de meilleures relations sociales.

DISCUSSION

J'ai travaillé avec Gauthier l'ensemble des compétences émotionnelles, sauf la dernière par soucis de complexité. Nous avons accentué celles de reconnaissance et d'expression, en insistant plus particulièrement sur les communications non verbales. Pour l'identification, en situation d'exercices, Gauthier, avec beaucoup d'encouragements, parvenait à reconnaître les détails de chaque émotion sur lui-même et sur autrui. En revanche, en situation écologique il ne portait pas d'attention à ces particularités. Le plus important pour lui était en fait qu'il réussisse à observer et repérer les signes avant-gardistes des émotions chez l'autre. Notre travail s'est donc axé sur ce sujet : cette identification précise a eu un effet recherché sur son attention au niveau sociale. En effet, Gauthier a davantage été attentif à son entourage. Comme cette compétence est très intriquée à celle de compréhension, cette dernière a été travaillée avec. Le questionnaire EHSRI montre que Gauthier fait plus attention à autrui, notamment notifié par ses progrès pour répondre à la demande d'aide d'autrui.

Ensuite, Gauthier n'exprimait pas assez ses émotions avec son visage et son corps, ce qui pouvait être compliqué en société et engendrer de l'incompréhension chez autrui. Il ne mobilisait pas l'ensemble de son corps et n'insistait pas sur les caractéristiques de chaque émotion : notre travail s'est donc dirigé vers une expression harmonieuse et plus intense. Grâce à la grille d'observation, nous

avons pu observer de grandes améliorations, notamment au niveau de l'uniformité de l'expression et de l'accentuation de ses expressions.

Une fois ces compétences stables, j'ai décidé de lier nos prises en charge à des événements quotidiens afin de travailler la gestion émotionnelle. La première séance sur ce sujet a permis d'observer son comportement face à des situations problèmes. Les moments source de colère ou de tristesse ont été compliqués à vivre pour Gauthier : ces deux émotions sont exprimées de manière très intense chez lui, comme nous l'avez évoquée la famille. En effet, à travers la grille d'observation, la puissance de ses réactions ressort. Je lui ai partagé une première technique qu'il expérimentera confiné à la maison. Je n'ai pas encore eu de retour sur cette proposition. En revanche, d'après l'EHSRI, Gauthier ose davantage exprimer ses émotions positives et partage ses émotions à l'oral, ce qui pourra l'aider par la suite à se distancer d'éventuelles émotions trop intenses.

Selon les résultats de cette réévaluation, il existe une corrélation entre l'amélioration de la gestion émotionnelle et le renforcement des capacités d'interaction sociale. Ce travail sur les émotions a permis d'améliorer l'identification sur autrui et l'expression de ses propres émotions, ce qui s'est répercuté au niveau social et a permis à Gauthier d'être plus attentif aux ressentis de l'autre et d'être davantage compris par son entourage. En prenant compte de cette évolution, continuer de travailler avec lui sur sa gestion émotionnelle plus particulièrement devrait lui permettre de prendre moins à cœur les événements négatifs et d'y répondre de manière plus adaptée.

Les objectifs établis par la théorie et adaptés à Gauthier pour chaque compétence m'ont aidé à élaborer l'évolution de la prise en charge de Gauthier. Au début, je m'en suis servie de socle pour construire mes séances. Ils m'ont ensuite servi de repère. En effet, à chaque fin de séance, je m'en référais pour déterminer les points importants à reprendre pour la suite. Ces objectifs m'ont donc aidé à adapter le suivi.

Ma grille d'évaluation m'a aidé à repérer les différentes difficultés et évolutions de Gauthier. Par ailleurs, il aurait été intéressant qu'elle soit plus affinée. En effet, surtout au niveau corporel, des précisions pour les mouvements des bras auraient été utiles. Aussi, des caractéristiques étaient compliquées à travailler dans le jeu. C'est notamment le cas de l'orientation du regard : sortant du contexte réel, il était difficile pour Gauthier de le préciser à travers une émotion. Le regard était une caractéristique décrite comme inadaptée lors de la première évaluation et aucun changement n'a été notable avec la réévaluation en avril. Mais étant donné les difficultés à travailler le regard avec

seulement le contexte des émotions, un travail porté exclusivement sur le regard aurait été intéressant à aborder dans une séance d'habiletés sociales.

A propos de la réévaluation avec l'EHSRI, je n'ai eu des retours que de la part de la mère de Gauthier. Par conséquent, les résultats proviennent d'un seul point de vue. Même s'il n'existait pas d'écart significatif avec les scores donnés par le père ou la maîtresse, il aurait été plus précis de connaître l'avis de l'ensemble de l'entourage. De plus, l'EHSRI a montré qu'en cette période de confinement, Gauthier parvenait à mieux interagir ; mais étant à la maison, les relations avec ses pairs ont été diminuées. Les améliorations d'interactions sociales sont donc notables à la maison mais il serait intéressant de savoir si elles s'étendent au milieu scolaire.

Nous avons vu que certains items de l'EHSRI ont chuté. Cela s'expliquerait par le fait que se sont des domaines qui sollicitent davantage les communications verbales, thème que nous n'avons pas abordé en séance. En revanche, travailler sur les émotions aurait pu avoir un impact sur la réponse à avoir face à des fausses critiques. En effet, je lui avais proposé la technique du « et alors ? » tiré du programme Hypermbt mais je ne sais pas si Gauthier a pu s'en servir. Il aurait donc été intéressant de mettre en situation Gauthier sur ce sujet et de s'entraîner ensemble pour y répondre de manière adaptée. Aussi, d'autres résultats n'ont pas révélé d'évolution : soit par le fait que Gauthier réagissait déjà par des comportements adaptés sur ces items soit parce que nous ne les avons pas travaillé ensemble. Par contre, le travail sur les émotions aurait pu permettre à Gauthier d'exprimer davantage ses émotions négatives ou un désaccord, ou bien de réagir de la bonne manière face à la colère de quelqu'un. Aujourd'hui, ces compétences restent inadaptées chez Gauthier. La poursuite d'un accompagnement spécifique sur ces domaines serait donc pertinente.

De plus, l'EHSRI m'a permis de récolter certaines informations sur le comportement de Gauthier mais de nombreux domaines verbaux n'entrant pas dans les objectifs de prises en charge y sont abordés. Ajouter la BRIEF aurait pu me permettre d'affiner mon évaluation. Ce questionnaire centré sur les fonctions exécutives aurait amené des précisions sur les répercussions dans la vie quotidienne, notamment au niveau de l'Indice de Régulation Comportementale comportant l'item de contrôle émotionnel. Aussi, avec le confinement, je n'ai pas pu réévaluer Gauthier sur la reconnaissance des affects de la Nepsy ni sur les tests attentionnels, ce qui aurait pu amener des informations complémentaires sur l'éventuel impact des émotions sur ces domaines.

En outre, les émotions font parties d'un domaine complexe et abstrait. A ce jour, aucun test ou questionnaire évalue précisément la gestion émotionnelle. J'ai pu m'appuyer sur les schémas de Suzana Bloch pour construire mon propre outil d'évaluation sur les communications non verbales, ce qui m'a réellement permis de mettre en valeur les résultats de l'évolution de l'expression de Gauthier. En revanche, pour la réévaluation il aurait été pertinent de créer un questionnaire pour les parents et l'institutrice, centré sur les émotions en reprenant des items de la Brief et du Connors par exemple. Cela m'aurait permis d'étayer l'effet de la prise en charge sur les relations sociales de Gauthier.

Aussi, faire émerger des émotions sur commande pendant une séance pouvait biaiser les réelles capacités ou difficultés de Gauthier ou ne pas s'étendre au milieu écologique. Pour y pallier, j'ai essayé de maximiser le lien avec le quotidien en engageant des situations les plus écologiques possible et aussi en variant les supports. En mises en situation le comportement de Gauthier s'est amélioré. A la maison, les résultats de certains items du questionnaire vont aussi dans ce sens. En revanche, pour maximiser les résultats sur davantage de domaines et donc renforcer ce processus de généralisation, j'aurais dû donner des exercices à faire à la maison entre les séances afin de favoriser le transfert des acquis et leurs répliques sur le quotidien. J'ai essayé d'introduire un carnet où il aurait pu retranscrire ses émotions face à des situations mais il ne s'en est pas saisi. Suite à cet échec, il aurait été intéressant d'assigner d'autres tâches (comme celles évoquées qu'au moment du confinement) afin d'accélérer, de rentrer dans une continuité et de faire un lien direct avec son quotidien.

Etant en cabinet libéral, il a été compliqué de mettre en place un groupe. Nous avons tout de même pu aménager un créneau de quinze minutes à chaque fin de séances avec Gauthier et Thomas. Ces instants précieux permettaient à Gauthier de mettre à profit ses apprentissages en situation réelle. Elargir ce travail à un plus grand nombre de participants sur une séance entière (45min) aurait permis à Gauthier d'approfondir ses compétences grâce aux multiples interactions. Avec ce groupe, nous aurions pu notamment aborder le thème du regard à travers l'émotion pour ensuite l'étendre à la relation.

Avec le confinement, je n'ai pu réaliser que six séances au lieu de dix avec Gauthier. Les cinq premières ont abordé l'identification, la compréhension et l'expression. Selon moi, la gestion des émotions, notion plus complexe et dépendante des autres, devait se travailler à partir du socle de des autres compétences, par conséquent en deuxième partie de prises en charge. C'est pourquoi les cinq

dernières séances devaient être entièrement dédiées à la gestion des émotions, centre du projet de soin. La sixième séance a été la dernière réalisée au cabinet : j'ai pu présenter une première technique de régulation personnalisée à Gauthier. En revanche, je n'ai pas pu voir si elle lui correspondait et s'il parvenait à s'en saisir. Il était essentiel de mettre Gauthier en situation écologique pour la mettre en place avec lui et voir si elle répondait à ses besoins. Cette partie était importante pour que je puisse voir le ressenti de Gauthier, adapter la méthode en fonction de ses retours et enfin la mettre en lien avec son quotidien pour la généraliser.

J'avais envoyé des séances adaptées au confinement, mais il a été difficile pour la famille d'assurer la mise en place de ces séances en tant que parents. La mère m'a précisé qu'ils essaieraient les techniques recommandées.

CONCLUSION

Les individus avec un haut potentiel intellectuel sont caractérisés par un fonctionnement cognitif et psychoaffectif particulier. Le dépistage est un outil important permettant aux HPI d'en apprendre sur eux-mêmes et de comprendre leur propre fonctionnement. Pour la plupart d'entre eux, cette particularité reste un atout. En revanche, il n'est pas une garantie de réussite, ni au niveau personnel ni au niveau social. Les caractéristiques émotionnelles peuvent parfois les mettre en difficulté dans une société qui ne les comprend pas. Les HPI ressentent et comprennent le monde d'une autre manière. Leurs émotions, vécues de façon plus intense, peuvent être envahissantes et entraver leurs performances, leur bien-être et leur intégration dans la société.

Travailler sur la gestion des émotions avec un enfant doté d'une intelligence émotionnelle intense a pu l'aider à percevoir ses états émotionnels, à les comprendre et à apprendre de nouvelles façons de réagir face à des situations intenses. Ces apprentissages ont favorisé une meilleure connaissance de lui-même et entraîné une amélioration de son fonctionnement social, des interactions plus ajustées avec les autres et donc une meilleure qualité de vie.

Cette prise en charge pourrait se poursuivre par l'intégration d'un groupe d'entraînement aux habiletés sociales qui viserait à partager entre pairs leurs vécus, leurs difficultés et leurs solutions. La multitude d'interactions amènerait directement un travail écologique et permettrait de rebondir sur les comportements adaptés et inadaptés de chacun.

Il me semble que la difficulté d'une telle réflexion est de trouver le juste équilibre entre les exigences de la société et les caractéristiques des HPI. Il ne s'agit pas d'effacer les particularités de ces enfants ou de les encourager à maîtriser de manière rigide leurs émotions et leur comportement mais de les aider à comprendre une logique qui n'est pas toujours la leur pour mieux s'y adapter. Prendre en charge la gestion des émotions des enfants HPI permet de mobiliser l'ensemble de leurs capacités intellectuelles supérieures et ainsi améliorer leur épanouissement personnel au sein de la société.

En approfondissant mes connaissances sur le haut potentiel intellectuel j'ai remarqué l'importance du travail sur les émotions à effectuer avec eux. Cette démarche de recherche m'a aidé à enrichir et à élaborer ma prise en charge. Les émotions influencent notre comportement et apprendre à les repérer, à les comprendre et à les gérer permettrait d'atteindre une satisfaction personnelle ainsi qu'une meilleure intégration dans la société. Les difficultés sociales ne concernent pas seulement les HPI, c'est notamment le cas d'enfants avec un trouble du spectre autistique. Cette prise en charge spécifique sur la gestion émotionnelle en psychomotricité peut donc s'étendre à d'autres patients, il sera certainement nécessaire de l'adapter aux différentes populations.

Bibliographie

- Adda, A., & Catroux, H. (2003). *L'Enfant doué: L'Intelligence réconciliée*. Odile Jacob.
- Bloch, S. (1993). Alba Emoting: A psychophysiological technique to help actors create and control real emotions. *Theatre Topics*, 3(2), 121-138.
- Briggs-Gowan, M. J., & Carter, A. S. (2008). Social-emotional screening status in early childhood predicts elementary school outcomes. *Pediatrics*, 121(5), 957-962.
- Brasseur, S., & Gregoire, J. (2010). L'intelligence émotionnelle–trait chez les adolescents à haut potentiel: spécificités et liens avec la réussite scolaire et les compétences sociales. *Enfance*, (1), 59-76.
- Corraze, J. (2009). Le dialogue tonico-émotionnel à la lumière des connaissances actuelles. *J. Corraze, La psychomotricité: un itinéraire*, 183-200.
- Damasio, A. (1994). *L'erreur de Descartes*. Paris : Odile Jacob.
- Darwin, C., & Prodger, P. (1998). *The expression of the emotions in man and animals*. Oxford University Press, USA.
- Delaubier, J. P. (2002). La scolarisation des élèves “intellectuellement précoces”. *Rapport au Ministre de l'Education Nationale*. Paris.
- Eklund, K., Tanner, N., Stoll, K., & Anway, L. (2015). Identifying emotional and behavioral risk among gifted and nongifted children: A multi-gate, multi-informant approach. *School Psychology Quarterly*, 30(2), 197.
- Ekman, P. (1984). Expression and the nature of emotion. *Approaches to emotion*, 3(19), 344.
- Eren, F., Çete, A. Ö., Avcil, S., & Baykara, B. (2018). Emotional and behavioral characteristics of gifted children and their families. *Archives of Neuropsychiatry*, 55(2), 105.
- Field, T., Harding, J., Yando, R., & Gonzalez, K. (1998). Feelings and attitudes of gifted students. *Adolescence*, 33(130), 331.
- Fredrickson, B.L. (2001). The role of positive emotions in positive psychology : The broadenandbuild theory of positive emotions. *American Psychologist*, 56, 3, 218-226.
- Goleman, D. (2014). *L'Intelligence émotionnelle*. J'ai lu.
- Gross, J.J. (2007). *Handbook of Emotion Regulation*. New-York : The Guilford Press
- Guignard, J. H., & Zenasni, F. F. (2004). Les caractéristiques émotionnelles des enfants à haut potentiel. *Psychologie française*, 49(3), 305-319.
- Guilloux, R. (2016). *Les élèves à haut potentiel intellectuel*. Retz.
- Hoffman, M. L. (1984). Interaction of affect and cognition in empathy. *Emotions, cognition, and behavior*, 103-131.

- Jambaqué, I. (2004). Contribution de la neuropsychologie développementale à l'étude des sujets à haut potentiel: une revue de questions. *Psychologie française*, 49(3), 267-276.
- Jankech-Caretta, C. (2002). Les caractéristiques des enfants intellectuellement précoces. *ANAE*, 67, 112-119.
- LeDoux, J. (1998). *The emotional brain: The mysterious underpinnings of emotional life*. Simon and Schuster.
- Liratni, M., & Pry, R. (2011). Enfants à haut potentiel intellectuel: psychopathologie, socialisation et comportements adaptatifs. *Neuropsychiatrie de l'Enfance et de l'Adolescence*, 59(6), 327-335.
- Liratni, M., & Pry, R. (2007). Psychométrie et WISC IV: quel avenir pour l'identification des enfants à haut potentiel intellectuel?. *Neuropsychiatrie de l'Enfance et de l'Adolescence*, 55(4), 214-219.
- Lotstra, F. (2002). Le cerveau émotionnel ou la neuroanatomie des émotions. *Cahiers critiques de thérapie familiale et de pratiques de réseaux*, (2), 73-86.
- Loureiro, I. S., Lowenthal, F., Lefebvre, L., & Vaivre-Douret, L. (2010). Étude des caractéristiques psychologiques et psychobiologiques des enfants à haut potentiel. *Enfance*, (1), 27-44.
- Lovett, B. J., & Lewandowski, L. J. (2006). Gifted students with learning disabilities: Who are they?. *Journal of learning disabilities*, 39(6), 515-527.
- Luminet, O. (2013). *Psychologie des émotions: nouvelles perspectives pour la cognition, la personnalité et la santé*.
- Maslow, A. H. (1954). The instinctoid nature of basic needs. *Journal of Personality*.
- Mayer, J. D., Perkins, D. M., Caruso, D. R., & Salovey, P. (2001). Emotional intelligence and giftedness. *Roeper review*, 23(3), 131-137.
- Mikolajczak, M., Quoidbach, J., Kotsou, I., & Nelis, D. (2020). *Les compétences émotionnelles*. Dunod.
- Morelock, M. J. (1996). On the nature of giftedness and talent: Imposing order on chaos. *Roeper Review*, 19(1), 4-12.
- Naglieri, J. A., & Kaufman, J. C. (2001). Understanding intelligence, giftedness and creativity using the PASS theory. *Roeper review*, 23(3), 151-156.
- Neihart, M. (2008). Identifying and providing services to twice exceptional children. In *Handbook of giftedness in children* (pp. 115-137). Springer, Boston, MA.
- Nugier, A. (2009). Histoire et grands courants de recherche sur les émotions. *Revue électronique de psychologie sociale*, 4(4), 8-14.

- Pereira-Fradin, M. (2004). La variabilité intra-individuelle chez les enfants à haut potentiel intellectuel. *Psychologie française*, 49(3), 253-266.
- Peterson, J. S. (2002). A longitudinal study of post-high-school development in gifted individuals at risk for poor educational outcomes. *Journal of Secondary Gifted Education*, 14(1), 6-18.
- Pfeiffer, S. I. (2015). Gifted students with a coexisting disability: The twice exceptional. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 32(4), 717-727.
- Roberts, S. M., & Lovett, S. B. (1994). Examining the “F” in gifted: Academically gifted adolescents' physiological and affective responses to scholastic failure. *Journal for the Education of the Gifted*, 17(3), 241-259.
- Roedell, W. C. (1984). Vulnerabilities of highly gifted children. *Roeper Review*, 6(3), 127-130.
- Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, cognition and personality*, 9(3), 185-211.
- Siaud-Facchin, J. (2008). *Trop intelligent pour être heureux?: l'adulte surdoué*. Odile Jacob.
- Siaud-Facchin, J. (2012). *L'enfant surdoué*. Odile Jacob.
- Scherer, K. R., Schorr, A., & Johnstone, T. (Eds.). (2001). *Appraisal processes in emotion: Theory, methods, research*. Oxford University Press.
- Terrassier, J. C. (2009). Les enfants intellectuellement précoces. *Archives de pédiatrie*, 16(12), 1603-1606.
- Tcherkassof, A., & Frijda, N. H. (2014). Les émotions: une conception relationnelle. *L'Année psychologique*, 114(3), 501-535.
- Tordjman, S. (2006). Gifted children in difficulty: from attention deficit hyperactivity disorder to depression and school failure. *Revue médicale suisse*, 2(54), 533-4.
- Tordjman, S. (2007). Focus on difficulties encountered by gifted children. *Archives de pédiatrie: organe officiel de la Société française de pédiatrie*, 14(6), 685.
- Tordjman, S., Vaivre-Douret, L., Chokron, S., & Kermarrec, S. (2018). Les enfants à haut potentiel en difficulté: apports de la recherche clinique. *L'Encéphale*, 44(5), 446-456.
- Vanmeerbeek, M., Van Onckelen, S., Bouüaert, C., & Burette, P. (2006). Enfants à haut potentiel: attitude du médecin traitant. *La Presse Médicale*, 35(1), 86-90.
- Zeidner, M., & Schleyer, E. J. (1999). The big-fish–little-pond effect for academic self-concept, test anxiety, and school grades in gifted children. *Contemporary Educational Psychology*, 24(4), 305-329.