



**MASTER MEEF
MENTION PREMIER DEGRÉ
PARCOURS PROFESSEUR DES ÉCOLES**

**Enseignants du premier degré et enfants
intellectuellement précoces :
quelles représentations enseignantes sur ces
élèves à besoins éducatifs particuliers ?**

GARCIA VILLEGAS Claudia

N° étudiant 34004398

Année 2014-2015

Sous la direction de :

GUERNALEC Anne-Laure
Psychologue, formatrice ESPE

Jury :

GUERNALEC Anne-Laure
PAJANIANDY Mickaël
PELLETIER Liliane

Engagement de non-plagiat

Article 1 : définition

Les travaux quels qu'ils soient (devoirs, comptes rendus, mémoires, articles, thèses), réalisés par les étudiants rattachés à l'Université, doivent toujours avoir pour ambition de produire un savoir inédit et d'offrir une lecture nouvelle et personnelle d'un sujet. Le plagiat constitue une violation très grave de l'éthique universitaire. Le plagiat consiste à s'approprier le travail d'autrui, c'est-à-dire à utiliser et reproduire le résultat de ce travail (texte ou partie de texte, image, graphique, photo, données...) sans préciser qu'il provient de quelqu'un d'autre.

Très concrètement : on plagie quand on ne cite pas l'auteur des sources que l'on utilise et quand on ne met pas une citation entre guillemets. Le plagiat, est un vol intellectuel. Il s'agit donc d'un délit, passible de sanctions.

Article 2 : circonstances aggravantes

Le plagiat est en soi un délit. Mais le fait de commettre un plagiat en vue d'obtenir indûment une note, un diplôme ou un grade universitaire est une circonstance aggravante.

La reproduction d'une œuvre originale sans le consentement de l'auteur est de plus qualifiée juridiquement de contrefaçon (articles L. 335-2 et L. 335-3 du code de la propriété intellectuelle).

Article 3 : engagements

- Les étudiants s'engagent à citer, en respectant les règles de l'art, les travaux qu'ils utilisent ou reproduisent partiellement. La méthodologie d'un travail universitaire, quel qu'il soit, implique que les emprunts soient clairement identifiés (guillemets) et que le nom de l'auteur et la source de l'extrait soient mentionnés.

- Les enseignants s'engagent à sensibiliser leurs étudiants à la lutte contre le plagiat, à leur faire signer la présente charte, et à les inciter à participer aux formations sur le sujet qui seront organisées aux différents niveaux de leur cursus. Il s'agit non seulement de leur expliquer ce qu'est exactement le plagiat, mais de leur montrer que celui-ci et ses différentes formes détournées (traduction mot à mot non référencée, paraphrase sans aucun effort de reformulation, etc.) est contraire aux exigences du travail universitaire demandé et évalué.

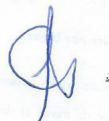
Article 4 : sanctions

Les manquements à la présente charte sont passibles de sanctions disciplinaires. La procédure disciplinaire ne préjuge pas d'éventuelles poursuites judiciaires dans les cas où le plagiat est aussi caractérisé comme étant une contrefaçon.

Signature de l'étudiant

(précédée de la mention « lu et approuvé »)

Lu et approuvé,



« L'enfance a des manières de voir, de penser, de sentir, qui lui sont propres. »

Jean-Jacques ROUSSEAU

Remerciements

À Monsieur l'Inspecteur de la circonscription de Petite-Île, Pascal Geslin,

à Monsieur l'Inspecteur de la circonscription de Tampon 1, Laurent Clodic,

à Madame l'Inspectrice de la circonscription de Saint-Pierre 1, Christine Lebreton,

pour avoir accédé à ma requête de diffusion du questionnaire dans leur circonscription et faciliter ainsi mon travail de recherche ;

à Madame Marie-Christine Gouzy pour avoir facilité et appuyé cette diffusion, mais également pour ses conseils et sa bienveillance tout au long de l'année sur mon terrain de stage ;

à Madame Anne-Laure Guernalec pour sa patience, sa bienveillance, son exigence et ses conseils tout au long de l'élaboration de ce mémoire mais également pour son écoute et son accompagnement dans les moments d'adversité ;

à Monsieur Mickaël Pajaniandy, pour m'avoir accompagnée sur le terrain tout au long de l'année en portant un regard bienveillant sur la débutante que je suis, pour le chemin qu'il m'a fait parcourir, pour m'avoir soutenue dans les moments difficiles et pour s'être réjoui avec moi dans les moments heureux ;

à tous mes collègues de terrain pour leur accueil et leur patience et plus particulièrement à Monsieur Didier Malsan, pour sa relecture attentive, à Monsieur Jimmy Rivière pour ses conseils, à Madame Carole Martin pour notre étroite et enrichissante collaboration sur le terrain et à Madame Estelle Kwiotek, pour son amitié ;

à tous mes collègues stagiaires pour les échanges enrichissants tout au long de l'année, et plus particulièrement à tous ceux qui ont accepté de diffuser le questionnaire sur leur terrain de stage ainsi qu'à ceux qui ont participé à l'enquête.

à tous les collègues anonymes qui ont accepté de participer à mon enquête ;

à mes élèves, pour m'avoir fait grandir et retomber en enfance tout à la fois, chaque jour passé en leur compagnie ;

aux membres de l'association ANPEIP, pour leur accueil ;

Pour la relecture, à Madame Marie Allain et à Monsieur Jean-Claude Villegas, chers à mon cœur ;

à Thomas Garcia pour son soutien sans faille de tous les jours depuis que je me suis engagée dans la préparation au concours de recrutement de professeur des écoles d'abord, puis dans l'année de stage et dans la rédaction de ce mémoire, mais aussi pour son soutien bien avant cela et bien au-delà ;

à Esteban, Pénélope-Rachel, Zaccharia et Gabriel, pour ce qu'ils sont tout simplement ;

enfin, à tous ceux qui ont participé de près ou de loin à ce mémoire mais également à tous ceux qui ont contribué à ma réussite au concours de recrutement de professeur des écoles en me formant, en me donnant, en me soutenant et en m'offrant leur amitié ;

je dis **Merci**, du fond du cœur !

Sommaire

Introduction.....	1
I) État de la question.....	2
A- Le développement de l'enfant.....	2
1. Les grandes théories.....	2
2. Le développement langagier.....	5
3. Le développement cognitif.....	6
4. Le développement socioaffectif.....	7
B- Au sujet de l'intelligence.....	8
1. Qu'est-ce que l'intelligence ?.....	8
2. Les outils de mesure de l'intelligence : au sujet du QI.....	10
C- La précocité intellectuelle.....	12
1. Définition générale.....	12
2. Approche historique.....	13
3. Différentes dénominations.....	14
4. Caractéristiques psychologiques.....	15
5. Spécificités féminines.....	18
6. L'approche sociologique.....	19
D- Les EIP et l'école.....	20
1. Quelques données statistiques.....	20
2. La sous-réalisation.....	21
3. Instructions officielles.....	22
4. EIP et climat scolaire.....	25
5. Le rapport au savoir.....	25
6. Et à l'international ?.....	27
E- Quelques représentations.....	28
1. Représentations sociales.....	28
2. Représentations enseignantes.....	29
3. Du côté des associations.....	30
II) Problématique.....	31
III) Cadre méthodologique.....	34
A- Démarche.....	34
B- Outil de recueil de données.....	35
C- Technique d'analyse.....	36
D- Terrain et population.....	36
1. Diffusion du questionnaire.....	36
2. Le panel de participants.....	37
IV) Les données.....	38
A- Questions sur les caractéristiques des EIP.....	39
B- Questions sur l'adaptation du parcours scolaire.....	41
C- Questions sur la prise en compte de l'hypersensibilité des EIP.....	42
D- Questions sur le ressenti des enseignants vis-à-vis de la prise en charge des EIP.....	43
E- Commentaires libres.....	44
V) Analyse des données et discussion.....	45
A- Analyse.....	45
1. Quels sont les sujets personnellement concernés par la précocité intellectuelle ?.....	45
2. Qui sont les participants ayant déjà eu un élève intellectuellement précoce dans leur classe ?.....	46

3. Les représentations des enseignants s'écartent-elles du stéréotype du surdoué lorsque ceux-ci ont été en contact avec un EIP ?.....	48
4. Quelles adaptations pédagogiques pour ces élèves ?.....	52
5. Les enseignants face à la précocité intellectuelle.....	53
B- Discussion.....	54
1. Quel intérêt les enseignants portent-ils à la question de la précocité intellectuelle ?..	54
2. La mise à l'épreuve de notre hypothèse.....	56
3. Vers une pédagogie différenciée.....	59
C- Des données qui interrogent.....	61
1. Quels outils pour les enseignants ?.....	61
2. École maternelle et précocité intellectuelle.....	62
Conclusion.....	63
Bibliographie.....	65
Ouvrages.....	65
Conférence.....	65
Mémoires.....	65
Articles et articles scientifiques.....	66
Textes institutionnels.....	66
Rapport.....	66
Sitographie.....	66
Annexes.....	67
Pour aller plus loin.....	67
Ouvrages.....	67
Ressources pédagogiques d'accompagnement et ressources académiques.....	67
Associations.....	67
Quelques étapes du développement de l'enfant.....	68
Résumé graphique des réponses au questionnaire.....	71
Liste des caractéristiques proposées concernant les EIP.....	83
Liste des commentaires libres.....	87

Introduction

Du *puer senex* aux *enfants intellectuellement précoces* (désormais EIP) en passant par le *génie*, le *mythe* ou le *surdoué*, la question d'une intelligence hors-norme a de tout temps fasciné. De nos jours, la question fait toujours débat et nombre de chercheurs, psychologues, enseignants ou parents d'élèves s'interrogent sur le sujet.

Qui sont ces enfants qui interpellent la communauté éducative et scientifique ? Comment l'école prend-elle en compte ces profils atypiques et quels problèmes peuvent-ils poser ? Autant de questions que nous nous sommes posées avant d'aboutir à la thématique que nous nous proposons de traiter dans ce mémoire : « Enseignants du premier degré et enfants intellectuellement précoces : quelles représentations enseignantes sur ces élèves à besoins éducatifs particuliers ? ». Dans son rapport de 2002, Delaubier évoque un thème sensible, sujet à polémiques, qui ouvre « les débats sur l'inné et l'acquis, ou sur l'égalité des chances ». Nous allons chercher à comprendre si les représentations enseignantes sont imprégnées de certaines de ces idéologies, si elles présentent des réticences, ou, si au contraire, les enseignants du premier degré accueillent ces enfants avec bienveillance et s'ils mettent en place des dispositifs pédagogiques adaptés à leur intention.

Concernée par la précocité intellectuelle tant professionnellement que sur un plan plus personnel, il nous a paru important d'approfondir nos connaissances sur le sujet, voire, en toute humilité, d'apporter notre modeste contribution au sujet. La question de départ que nous nous étions posée était celle des représentations enseignantes concernant les enfants dits intellectuellement précoces. En effet, cela peut paraître un lieu commun mais l'école a notamment pour mission de garantir la sécurité affective de ses élèves et pourtant, comme l'évoquent Tavani, Zenasni, & Pereira-Fradin, les représentations erronées de la précocité intellectuelle peuvent s'avérer néfastes pour ces élèves à la sensibilité exacerbée. Les enseignants étaient-ils au fait des caractéristiques socioaffectives de l'EIP et de ce que cela impliquait, cognitivement et émotionnellement, vis-à-vis de la scolarité et des apprentissages ? Faire évoluer les représentations, c'était œuvrer en faveur d'une reconnaissance des EIP en tant qu'élèves à besoins éducatifs particuliers dans l'optique de diminuer le risque d'échec scolaire guettant un tiers des EIP. Au fil de nos recherches, la question qui se posait donc plus clairement à nous n'était plus « que pensent les enseignants des EIP ? » ou « que savent-ils ou croient-ils savoir d'eux ? » mais « reconnaissent-ils et

traitent-ils les EIP comme des élèves à besoins éducatifs particuliers ? », « quelles adaptations pédagogiques proposent-ils et prennent-ils en compte les caractéristiques socioaffectives des EIP dans leur pratique ? »

Afin de comprendre plus en profondeur cette thématique, nous nous proposons de faire un bref état de la question dans un premier temps. En nous appuyant sur les recherches actuelles, nous donnerons une définition générale de ce qu'est la précocité intellectuelle, nous évoquerons les problèmes que la précocité intellectuelle peut poser à l'école et nous chercherons à comprendre quelles sont les représentations sociales et enseignantes à ce propos. Dans un deuxième temps, nous présenterons notre problématique, notre hypothèse, notre cadre méthodologique de recherche et les données recueillies. Enfin, dans une dernière partie, nous nous proposerons d'analyser et d'interpréter ces données afin de les mettre en résonance avec les recherches présentées précédemment.

I) État de la question

A- Le développement de l'enfant

La vie est jalonnée de grandes périodes telles que la naissance, la croissance, la reproduction, la mort. C'est ce qu'on appelle communément le cycle de la vie. Le développement humain de la naissance à la mort est caractérisé par différentes étapes : la petite enfance (aussi appelée toute-petite enfance), l'enfance, la préadolescence, l'adolescence, l'adulescence, l'âge adulte puis la vieillesse. C'est à l'enfance que nous allons nous intéresser plus particulièrement dans ce mémoire. Le Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales (CNRTL) définit l'*enfance* comme les « premières années de la vie d'un être humain jusqu'à l'adolescence ». L'enfance est donc un stade de développement de la vie humaine.

1. Les grandes théories

Nous allons dans un premier temps nous intéresser aux grands noms de la recherche tels que Piaget, Vygotsky, Wallon ou Freud. En matière de développement de l'enfant – qu'il soit cognitif ou socioaffectif ; que l'on se place sous l'angle psychologique ou psychanalytique – ces chercheurs font figure de références. Ils « ont mis en évidence des repères dans le développement de l'enfant, l'importance de l'action de l'enfant sur son environnement et celle des interactions » (Eduscol).

Jean Piaget, connu pour ses travaux en psychologie du développement, élabore la théorie selon laquelle la pensée humaine se construit par périodes. Selon lui, l'enfant développe ce qu'il appelle des schèmes. Les schèmes sont des unités élémentaires de l'activité intellectuelle, lesquelles forment un ensemble organisé de mouvements ou d'opérations que l'enfant acquiert en interagissant avec son environnement. Piaget reprend notamment des concepts tels que celui de l'adaptation par assimilation-accommodation.

« Le développement mental de l'enfant apparaît au total comme une succession de trois grandes constructions dont chacune prolonge la précédente, en la reconstruisant d'abord sur un nouveau plan pour la dépasser ensuite de plus en plus largement. »
(Piaget, 1971 : 121)

Allant à l'encontre des concepts de l'innéisme – doctrine philosophique selon laquelle certaines idées ou structures mentales sont innées – Piaget tente de modéliser le développement de l'intelligence et met au jour différentes périodes de développement de l'enfant : la période de l'intelligence sensorimotrice (de la naissance à 2 ans), divisée en 6 stades ; la période de l'intelligence préopératoire (de 2 à 6 ans), divisée en 2 stades ; la période des opérations concrètes ou de l'intelligence opératoire (de 6 à 10 ans) et la période des opérations formelles (de 10 à 16 ans).

Lev Vygotsky s'inscrit dans la même ligne constructiviste que Piaget ; connu également pour ses recherches en psychologie du développement, il est l'un des pères du socioconstructivisme. Selon la théorie de Vygotsky, l'intelligence se développerait grâce à certains outils psychologiques que l'enfant trouverait dans son environnement parmi lesquels le langage (outil fondamental). Ainsi, les mots seraient la source de la formation des concepts. Avec Vygotsky, tout comme avec Piaget, la connaissance est une construction mais elle prend ici une dimension plus sociale qu'individuelle. L'enfant apprend au contact d'un adulte, d'un pair ou d'un expert. Le concept clé de la pensée de Vygotsky est celui de la *zone proximale de développement*, qui tout comme Piaget évoque cette idée de paliers. La zone proximale de développement est la différence entre le niveau de développement actuel et le niveau de développement potentiel. Cette distance peut être accrue grâce à la collaboration entre pairs ou avec l'aide d'un adulte.

Henri Wallon, psychologue et pédagogue, s'appuie également sur la notion de stades pour élaborer sa définition du développement. Les différents stades chez Wallon sont le stade impulsif (de 0 à trois mois) dominé par les sensations internes, le stade émotionnel (de 3 mois à 1 an) avec l'émergence de la reconnaissance de soi et des émotions, le stade sensorimoteur et

projectif (de 1 à 3 ans) dominé par l'influence de l'environnement favorisant l'éveil de l'enfant, le stade du personnalisme (3 à 6 ans) durant lequel l'affect prédomine sur l'intellect, le stade catégoriel (6 à 11 ans) durant lequel, à l'inverse du stade précédent, les facultés intellectuelles prédominent sur l'affectivité et le stade de l'adolescence qui commence après 11 ans se caractérisant par la primauté des préoccupations affectives. Néanmoins, Wallon souligne la continuité du développement identitaire de l'enfant.

« D'étapes en étapes la psychogenèse de l'enfant montre [...] une sorte d'unité solidaire, tant à l'intérieur de chacune qu'entre elles toutes. Il est contre nature de traiter l'enfant fragmentairement. À chaque âge, il constitue un ensemble indissociable et original. » (Wallon, 1941 : 180)

Sigmund Freud, fondateur de la psychanalyse, développe ce que l'on appelle la théorie psychanalytique ou la science de l'inconscient. Les grands concepts freudiens jalonnant son œuvre sont l'inconscient, les trois instances de l'appareil psychique, la libido et la sexualité infantile, les rêves, les pulsions et le refoulement, le complexe d'Œdipe ou encore les cinq stades du développement psychoaffectif. Par « inconscient », Freud décrit les informations qui ne relèvent pas de la conscience mais aussi l'ensemble des processus qui font obstacle à la conscientisation de certaines données et permettent à d'autres d'être conscientisées. Il existe chez Freud trois instances représentant le fonctionnement psychique: le Ça, le Moi et le Surmoi. Le Ça recherche la satisfaction immédiate. Le Moi est le reflet de l'individu dans la société. Le Surmoi représente l'assimilation des règles morales ou sociales grâce notamment au refoulement des pulsions. Freud élabore une théorie de la sexualité infantile qu'il met au jour à travers son aspect pulsionnel. Il y introduit la notion de « stades prégénitaux » qui sont : le stade oral, le stade anal et le stade phallique. Pour Freud, le développement de l'enfant correspond à l'émergence de pulsions d'ordre sexuel qui vont évoluer au travers de ces stades correspondant à différentes périodes du développement psychoaffectif. Étape clé du développement psychique des enfants, le complexe d'Œdipe représente le désir inconscient d'entretenir un rapport sexuel avec le parent du sexe opposé et celui d'éliminer le parent du même sexe. Pour Freud, la construction identitaire se fait à travers ce complexe d'Œdipe qui intervient pendant le stade phallique. L'enfant refoule alors ses désirs développant ainsi son Surmoi.

« Le mythe du roi Œdipe qui tue son père et prend sa mère pour femme est une manifestation peu modifiée du désir infantile contre lequel se dresse plus tard, pour le repousser, la barrière de l'inceste. » (Freud, 1904)

Parce qu'ils font appel à des processus et mécanismes physiologiques différents et parce qu'ils renvoient tantôt à la psychologie, tantôt à la psychanalyse, il convient de distinguer différents domaines dans le développement de l'enfant : le développement langagier, se rapportant à l'acquisition du langage, le développement cognitif, lié à la connaissance et au raisonnement, le développement socioaffectif, lequel renvoie aux émotions ainsi qu'aux relations à autrui, le développement sensorimoteur, rattaché aux sens et à la motricité, que nous ne traiterons pas dans ce mémoire.

2. Le développement langagier

Comme nous l'avons déjà évoqué, le langage permet d'accéder à la conceptualisation du monde environnant et il contribue en cela à la construction identitaire de l'individu. Nous étudierons ici l'acquisition du langage oral uniquement.

« Son acquisition représente une conquête fondamentale de la petite enfance au cours de laquelle un enfant passe de la communication non verbale aux mots isolés et à la capacité de créer des énoncés jamais entendus. L'explication de cette acquisition est multiple et fait débat. Si l'espèce humaine est en quelque sorte « programmée » pour traiter le langage, en compréhension et en production, il n'en demeure pas moins que la maîtrise du langage se développe dans des interactions sociales. Deux aspects de cette acquisition, au moins, font consensus : les régularités dans la trajectoire d'acquisition : les premiers mots apparaissent au cours de la deuxième année, souvent utilisés seuls, avant d'être combinés dans de courtes phrases ; l'ordre d'acquisition des mots à fonction grammaticale (articles, pronoms, etc.) ; l'usage progressif de différentes fonctions du langage ; la diversité des facteurs qui la déterminent : les capacités perceptives conditionnent la discrimination des séquences sonores et leur identification ; les partenaires de l'enfant, notamment les adultes, peuvent stimuler plus ou moins ses compétences sociales et linguistiques à travers les interactions de la vie quotidienne ; le traitement langagier des notions de temps, de causalité ou d'ordre dépend du niveau de développement cognitif ; les régularités linguistiques propres à une langue donnée (terminaisons de verbes, par exemple) facilitent l'acquisition de certains termes. »

(<[HTTP://eduscol.education.fr/cid48426/le-developpement-de-l-enfant.html](http://eduscol.education.fr/cid48426/le-developpement-de-l-enfant.html)>,
[consulté le 4 avril 2015])

Il existe des différences interindividuelles dans l'acquisition du langage. Elles peuvent être liées aux différences d'interactions entre enfants et adultes (certains enfants sont davantage stimulés en fonction de leur environnement) mais aussi à différents facteurs d'ordre physiologique (handicap, retards ou troubles du langage, maturation neurologique, etc.).

3. Le développement cognitif

Le vocable « cognition » est emprunté au latin classique *cognitio* et signifie « action d'apprendre à connaître; connaissance ». La cognition est un terme scientifique désignant les processus mentaux liés à la connaissance tels que la mémoire, le raisonnement, l'intelligence, la logique.

« Les débuts du développement cognitif ont pendant longtemps été explorés à travers les activités motrices des bébés (atteintes manuelles d'objets, déplacements exploratoires, etc.), ce qui a conduit à sous-estimer leurs capacités cognitives précoces. Or les capacités de discrimination et de catégorisation des bébés leur permettent déjà d'exercer leur intelligence, en repérant des différences entre des éléments sonores, des images, des odeurs, etc., qu'il s'agisse d'objets physiques ou d'êtres humains. Ils peuvent également trouver ce qu'il y a d'identique entre des éléments, malgré leurs différences, et distinguer par exemple des visages de femmes des visages d'hommes. Ils manifestent dès les premières semaines de vie une représentation de leur propre corps et sont surpris si l'image qui leur est renvoyée sur un écran ne correspond pas à la réalité perçue. Ils ne vivent donc pas dans une confusion entre soi et le monde, comme on le pensait il y a encore quelques dizaines d'années. On sait également que les objets continuent d'exister pour les bébés lorsqu'ils disparaissent et que la permanence des objets se construit dès les premiers mois de la vie, car des bébés de quelques semaines peuvent anticiper la trajectoire d'un objet qui disparaît derrière un écran, par exemple. »

(<[HTTP://eduscol.education.fr/cid48426/le-developpement-de-l-enfant.html](http://eduscol.education.fr/cid48426/le-developpement-de-l-enfant.html)>,
[consulté le 4 avril 2015])

Selon les informations diffusées sur le site web Eduscol, alors que Piaget s'était penché sur le développement de la pensée logique, des recherches plus récentes se sont intéressées à la catégorisation des objets réels.

« Les jeunes enfants construisent des représentations conceptuelles autour des exemplaires typiques d'une catégorie, ceux ayant de nombreuses propriétés communes, sur la base de la distribution statistique de ces propriétés, perceptives ou non, dans les objets du quotidien. À partir d'un petit nombre de catégories très larges (par exemple : vivant, animé ou inanimé), ils vont construire d'autres concepts plus spécifiques, selon la fréquence des propriétés des objets réels qu'ils rencontrent. » (<[HTTP://eduscol.education.fr/cid48426/le-developpement-de-l-enfant.html](http://eduscol.education.fr/cid48426/le-developpement-de-l-enfant.html)>,
[consulté le 4 avril 2015])

Les enfants « développent également des théories naïves du monde physique et du monde mental, c'est-à-dire des représentations abstraites, organisées et cohérentes de la manière dont le monde fonctionne » (Eduscol).

4. Le développement socioaffectif

« Un enfant développe des relations d'attachement avec les personnes qui sont prêtes à partager ses émotions. [...] L'attachement contribue au développement des compétences sociales et cognitives en procurant un sentiment de sécurité pour explorer le monde et de nouvelles situations. »

(<[HTTP://eduscol.education.fr/cid48426/le-developpement-de-l-enfant.html](http://eduscol.education.fr/cid48426/le-developpement-de-l-enfant.html)>, [consulté le 4 avril 2015])

Comme nous l'avons vu avec Freud, la construction identitaire de l'enfant se fait dans la relation à autrui. « L'enfant doit se détacher de ses parents : c'est indispensable pour qu'il puisse jouer son rôle social » (Freud, 1904). Le développement socioaffectif correspond au développement de la compréhension des émotions et des pensées propres mais également de celles d'autrui. L'émotion est un phénomène tant physiologique que social. « Les échanges émotionnels sont indispensables au bébé et leur absence peut entraver le développement et l'équilibre affectif » (Eduscol).

« L'expression émotionnelle de l'enfant se fait à partir d'un registre initialement peu différencié mais qui s'enrichit par l'expérience des émotions d'autrui et de la prise de conscience de ses propres états ». (Tourrette, 2010)

Tourrette explique que, pour le tout-petit enfant, le maintien d'une proximité avec l'adulte est nécessaire au sentiment de sécurité dont il a besoin pour explorer son environnement. « S'il est séparé de sa figure d'attachement, l'enfant manifeste une angoisse de séparation. » Petit à petit, la maturation cérébrale et les progrès de l'enfant vont lui permettre de mieux contrôler ses états et ses comportements. Il apprend le monde, il apprend à connaître autrui et à se connaître. Ainsi, selon Tourrette, « le bébé émerge progressivement de la symbiose fusionnelle avec sa mère et doit se construire comme une personne à part entière ». Après un stade de mimétisme, avec l'apparition du langage, l'enfant acquiert la possibilité d'exprimer ses propres émotions et de décrire des expériences émotionnelles (les siennes ou celles d'autrui). Il verbalise ses émotions et celles des autres, les compare et peut, le cas échéant, simuler une émotion. Selon le tableau du développement de l'enfant disponible sur le site web Eduscol, réalisé d'après Florin (2003), l'enfant de sa naissance à 5-6 ans est successivement capable de manifester un attachement sélectif, s'ajuster à des demandes, comprendre les expressions faciales d'autrui, critiquer autrui, être attentif à sa performance. Tourrette explique que vers 5-6 ans, l'enfant devient relativement autonome, tant au niveau moteur que cognitif ou psychoaffectif. Selon l'auteur, ayant établi des relations symétriques avec ses pairs, l'enfant est maintenant disponible pour les apprentissages scolaires.

« L'enfant peut évaluer négativement les autres comme lui-même. Il commence à réaliser que les autres peuvent porter un jugement de valeur sur lui et que le point de vue des autres peut influencer sa conduite. Progressivement avec l'avènement de la pensée opératoire, la décentration qu'elle permet et la coordination des points de vue, l'enfant intègre mieux les différentes représentations de lui-même et des autres. Capable de s'auto-évaluer, il peut porter un jugement de valeur sur lui-même, à partir de ses expériences personnelles (réussites et échecs) et de l'attente des autres à l'égard de lui-même. L'estime de soi résulte de l'écart entre la façon dont il se perçoit et ce qu'il aimerait être : elle est d'autant plus élevée que cet écart est faible. Mais l'estime de soi dépend aussi de la qualité du soutien des personnes auxquelles il est attaché : elle est d'autant plus élevée que ce soutien est fort. » (Tourrette, 2010)

L'enfant de 5-6 ans à 11 ans est capable de se contrôler, choisir ses amis, négocier avec l'adulte, différencier le réel du virtuel. Puis, au-delà de 11 ans, l'estime de soi de l'adolescent évolue. Il entre dans le jeu des relations amoureuses et fait évoluer ses relations aux autres ainsi que les différents rôles sociaux qu'il aura à assumer. Ainsi, selon Tourrette, l'adolescent va se rapprocher de ses pairs et s'éloigner simultanément de sa famille afin de s'émanciper.

« Le sentiment d'identité s'élabore en prenant appui sur le passé et en s'orientant progressivement vers le futur. Il se construit par la comparaison avec autrui (confrontation, échanges, coopération, qui contribuent à la différenciation soi-autrui) et par la réflexion introspective. Si dans les années précédentes, l'enfant se décrivait en termes physiques (externes), il s'appuie davantage maintenant sur ses qualités personnelles (internes et plus abstraites). La rupture apportée par la puberté et les changements corporels qu'elle entraîne, s'accompagne d'une baisse temporaire de l'estime de soi. Après intégration des changements et prise de conscience de ses nouvelles capacités, l'adolescent retrouve une estime de soi positive, pour autant que ces années de transformation n'aient pas entraîné un désinvestissement scolaire et social trop important. » (Tourrette, 2010)

Notons qu'Eduscol propose sur son site web quelques étapes importantes concernant chacun des domaines du développement de l'enfant évoqués ci-dessus. Pour plus de précisions, la liste de ces étapes est annexée à ce mémoire.

B- Au sujet de l'intelligence

1. Qu'est-ce que l'intelligence ?

S'interroger sur la précocité intellectuelle revient, *a priori*, à s'interroger sur une intelligence hors-norme. Par conséquent, avant de chercher à donner une définition de la précocité intellectuelle, il convient de s'arrêter un instant sur le concept d'intelligence. Qu'est-ce que l'intelligence ? Comment se définit-elle ? Comment se mesure-t-elle ? Il semblerait que les réponses à ces questions ne soient pas si évidentes. Philosophes,

psychologues, sociologues, neurologues et scientifiques : autant d'acteurs qui se sont penchés sur la notion d'intelligence sans en donner pour autant une définition simple et concise.

Étymologiquement, le vocable d'intelligence est emprunté au latin *intelligentia*, *intellegentia* (dérivé de *intellegere* « comprendre ») et signifie « l'action de comprendre » ou « la faculté de comprendre ». Le Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales (CNRTL) donne la définition suivante du terme comprendre : « Saisir par l'esprit des rapports entre des faits, des idées, des sentiments. » Ainsi, l'intelligence pourrait-elle se définir en une action de l'esprit permettant d'appréhender les phénomènes de ce monde – ou d'ailleurs – qu'ils soient concrets ou abstraits.

Ce qu'il convient de retenir de l'intelligence, c'est sa complexité. Gardner, élabore la théorie d'intelligences multiples. Il écrit au sujet des élèves que « les recherches cognitives [...] montrent [...] qu'ils possèdent des formes d'esprit différentes, et donc qu'ils apprennent, mémorisent, agissent et comprennent de manières distinctes » (Gardner, 1996 : 27) évoquant ainsi ce qu'il dénomme *les sept intelligences humaines* : l'intelligence verbale, logico-mathématique, visuo-spatiale, musicale, kinesthésique, ainsi que les intelligences intrapersonnelle et interpersonnelle. Cette théorie met en avant l'idée de différences individuelles d'intelligence.

« Les individus se différencient par la vigueur de ces intelligences – ce qu'on appelle *le profil d'intelligences* – et par la manière dont ils les sollicitent et les combinent pour remplir une tâche, résoudre un problème et progresser dans des domaines variés. » (Gardner, 1996 : 28)

Enfin, au sujet de l'intelligence, la question de l'inné et de l'acquis, est, aujourd'hui encore, sujette à polémiques et la cible d'idéologies politisées. Dans son ouvrage, Mackintosh évoque le caractère héréditaire du QI : un test effectué sur des jumeaux et des enfants adoptés met en évidence une héritabilité mais, selon Mackintosh, la part de génétique ne peut être estimée avec certitude (Mackintosh, 2004).

Nous avons évoqué jusqu'ici quelques pistes qui sont à explorer bien plus en profondeur pour une meilleure compréhension de ce qu'est l'intelligence. Néanmoins, ce qui nous intéresse davantage pour notre mémoire relève plus de la mesure de l'intelligence que de sa nature en elle-même.

2. Les outils de mesure de l'intelligence : au sujet du QI

Pour la rédaction de ce chapitre, nous nous appuyons quasi exclusivement sur l'ouvrage de Mackintosh. Ouvrage très complet de presque 500 pages où l'on trouvera d'intéressants développements sur l'intelligence et le quotient intellectuel (désormais QI).

Le QI est le rapport de l'âge mental sur l'âge réel, multiplié par 100. Ainsi un enfant de 10 ans ayant 130 de QI aurait 13 ans d'âge mental soit 3 ans d'avance par rapport à son âge biologique.

Parmi les premiers développements et utilisations des tests de QI, on trouve la figure de Binet : c'est lui, le premier, qui eut l'idée de catégoriser les enfants par classes d'âge afin de mesurer l'intelligence de ces derniers. L'âge intervenait ici comme facteur externe à l'intelligence. Si un enfant réussissait des tests plus difficiles que la moyenne des enfants de son âge – c'est-à-dire destinés à une moyenne d'âge plus élevée – on pouvait en conclure qu'il était plus intelligent que la moyenne. Ces tests avaient pour vocation le dépistage de ceux que l'on appelait à l'époque les « arriérés ». Le test de Binet a été affiné pour devenir le test Stanford-Binet utilisé dans l'armée.

Petit à petit, les scientifiques se rendent compte de cette évidence : il ne peut exister une seule et unique intelligence ; en effet, le QI mesure-t-il un processus sous-jacent d'intelligence générale ou existe-t-il plusieurs types d'intelligences ? C'est la mise en avant des facteurs spécifiques et opérations particulières de l'intelligence qui prévaut désormais. Ainsi, les échelles de Wechsler consistent en différents types de tests mesurant différents aspects de l'intelligence. Il est admis qu'un individu puisse être doué dans un domaine et non dans un autre, cette spécificité par domaine souligne l'idée d'un esprit modulaire. Mackintosh écrit que, néanmoins, la modularité de l'esprit n'est pas nécessairement en contradiction avec l'idée d'une intelligence générale : l'une n'exclut pas l'autre. Les individus présentent différentes aptitudes et compétences ; ils peuvent en présenter bon nombre.

Pourtant, la question de mesure de l'intelligence demeure ; d'où l'idée d'un quotient intellectuel général, d'une efficacité intellectuelle en termes de QI. Penchons-nous brièvement sur le WISC, test élaboré par Wechsler, dont la quatrième version, le WISC-IV, est employée de nos jours par les psychologues afin d'évaluer cette efficacité chez les enfants de 6 ans à 16 ans et 11 mois (d'autres tests existent pour les plus jeunes et pour les adultes). Le WISC-IV comporte différentes épreuves, lesquelles sont regroupées en 4 séries :

- L'échelle de compréhension verbale sollicite « les capacités de conceptualisation et de raisonnement verbal, de compréhension de l'environnement et d'adaptation sociale » (Siaud-Facchin, 2012 : 180).

- L'échelle de raisonnement perceptif évalue « la capacité de l'enfant à mobiliser ses ressources cognitives face à des situations nouvelles pour lesquelles aucun apprentissage antérieur ne permet de réussir. Elle fait également appel aux capacités perceptives, à l'organisation et à la représentation dans l'espace, aux capacités d'analyse et de raisonnement abstrait. » (Siaud-Facchin, 2012 : 180).

- L'échelle de mémoire de travail détermine « la capacité de l'enfant à conserver pour un temps très court des informations en mémoire, et à manipuler mentalement ces informations » (Siaud-Facchin, 2012 : 180).

- L'échelle de vitesse de traitement évalue « l'aptitude de l'enfant à traiter rapidement et séquentiellement des informations visuelles simples » (Siaud-Facchin, 2012 : 181).

Quatre indices sont déterminés suite aux différentes épreuves : l'indice de compréhension verbale (ICV), l'indice de raisonnement perceptif (IRP), l'indice de mémoire de travail (IMT) et l'indice de vitesse de traitement (IVT). Le QI total est calculé à partir de ces quatre indices.

La valeur moyenne du QI est de 100. La courbe de Gauss, établie d'après une moyenne statistique, répartit ainsi la population :

- QI de 85 à 115 : intelligence normale → 68,2 % de la population
- QI > à 115 : intelligence supérieure, brillante → 13,6 % de la population
- À partir de 130 de QI : surdoués → 2,1 % de la population
- QI < à 85 : intelligence limite, faible → 13,6 % de la population
- QI < à 70 : débilité mentale → 2,1 % de la population

(Siaud-Facchin, 2012 : 182)

Avant de conclure ce chapitre, nous souhaitons relever les points suivants concernant le QI. Évoqués par Mackintosh dans son ouvrage, ils nous ont paru intéressants à souligner pour la suite :

- Mackintosh affirme qu'il existe une corrélation entre le QI et les réussites scolaires. Nous le verrons plus tard, dans le cas des EIP, ce n'est malheureusement pas une vérité universelle. De même, il existe un lien entre le QI et la réussite sociale. Concernant la réussite, Mackintosh précise que la part du rôle de l'exercice ne peut être estimée dans le degré

d'expertise. C'est-à-dire qu'il est impossible de déterminer exactement quelle part de réussite incombe au QI et quelle part incombe au travail d'entraînement mené au préalable ou à la persévérance des sujets. Nous entrons là dans le débat sur l'inné et l'acquis.

- Les effets de l'environnement sur le QI sont attestés, d'où l'existence d'une moyenne plus élevée du QI dans les catégories sociales aisées. Mais il existe également des effets intrafamiliaux, ce qui signifie que les choix propres à l'individu peuvent influencer sur le QI, ceci expliquant, d'après Mackintosh, la différence de QI entre frères et sœurs.

Si nous devons retenir de cet ouvrage une seule phrase, c'est indubitablement celle-ci que nous choisirions :

« Les tests de Q.I. mesurent-ils *réellement* l'intelligence ? Cette question porte autant sur la nature de l'intelligence que sur celle des tests de Q.I. » (Mackintosh, 2004 : 436)

D'une part, nous saisissons ici toute la complexité du sujet : qu'est-ce que l'intelligence ? Comment se définit-elle ? Comment se mesure-t-elle ? Ces questions que nous nous étions posées ont-elles trouvé une réponse solide ? Rien n'est moins sûr. D'autre part, si l'on se réfère à la théorie des intelligences multiples de Gardner, l'intelligence sociale – c'est-à-dire les intelligences intrapersonnelle et interpersonnelle – semble être la grande absente des tests de QI. Pourtant, comme nous allons le découvrir dans le chapitre suivant, les caractéristiques socioaffectives des EIP – pour l'instant enfants considérés *a priori* comme ayant une intelligence hors-norme – ne sont pas des moindres et jouent même un rôle prépondérant dans le dépistage de la précocité intellectuelle selon nombre de spécialistes.

« Il faut se débarrasser de l'idée communément répandue que les tests *mesurent* l'intelligence. Mesurer l'intelligence supposerait de pouvoir définir la notion même d'intelligence. » (Siaud-Facchin, 2012 : 178)

C- La précocité intellectuelle

1. Définition générale

« Un enfant surdoué est un enfant présentant des caractéristiques particulières de fonctionnement ainsi qu'un potentiel intellectuel significativement élevé. » (Siaud-Facchin, 2012 : 21)

S'il nous a été difficile de donner une définition de l'intelligence dans son acceptation la plus générale, nous allons voir qu'il est d'autant plus difficile de définir ce qu'est la précocité intellectuelle, en tant que, *a priori*, intelligence hors-norme. La raison principale en est que la précocité intellectuelle n'a d'une intelligence hors-norme que l'*a priori*. Ensuite, la définition

de la précocité intellectuelle ne fait toujours pas consensus à l'heure actuelle chez les experts du sujet.

Dans son rapport, Delaubier écrit que « le seul outil communément admis pour délimiter ce groupe d'enfants est le quotient intellectuel » (Delaubier, 2002). En effet, on admet communément que la précocité intellectuelle se manifeste chez les personnes ayant un QI supérieur à 130. Néanmoins, certains experts pensent que seul le QI ne suffit pas à établir le « diagnostic »¹ de précocité intellectuelle. Il faudrait prendre en compte bien d'autres paramètres tels que les aspects socioaffectifs et notamment l'hypersensibilité qui se trouve être le trait caractéristique des EIP. D'autres pensent que l'on peut parler de précocité à partir de 120 de QI. Enfin, certaines personnes parlent de la précocité intellectuelle en termes de sur-efficience cognitive.

La précocité intellectuelle ne se résume *a posteriori* donc pas en un QI supérieur à tel ou tel score mais il s'agit bien là d'une caractéristique complexe de l'individu que nous allons tenter d'appréhender dans les pages qui suivent.

2. *Approche historique*

Lorsque l'on s'intéresse à la précocité intellectuelle de façon diachronique, nombreux sont les ouvrages qui font référence à la mythologie et notamment à Ulysse, héros de la mythologie grecque célèbre en raison de son intelligence rusée. Ces mêmes ouvrages évoquent aussi les enfants-vieillards de l'antiquité latine, les *puer senex*. Puis, d'illustres figures de l'histoire humaine viennent témoigner d'une intelligence hors-norme, d'un génie ayant existé de tout temps. Ainsi, Grubar, Duyme & Côte citent, entre autres, Saint Thomas d'Aquin, Le Caravage, Michel-Ange, Mozart, Montaigne, Pascal, etc. Notons ici que, bien que de nos jours la question des EIP soit de plus en plus populaire, notamment dans les médias (en 2008, la presse française publie en moyenne tous les 3,5 jours un article sur ce sujet de la précocité intellectuelle), d'après Cellier « ces divers exemples constituent, aujourd'hui encore, un point d'ancrage des représentations sociales autour de la précocité intellectuelle » (Cellier, 2007 : 13).

En 2002, Delaubier évoque dans son rapport le fait « qu'aucun texte officiel en vigueur ne fait référence, explicitement, aux élèves *surdoués*, *intellectuellement précoces* ou à *haut potentiel* ». C'est en effet sous la pression des associations de parents d'élèves

1 Nous mettons le terme de « diagnostic » entre guillemets car nous pensons que la précocité intellectuelle n'est ni une maladie ni un trouble à elle toute seule bien qu'elle puisse s'en accompagner.

intellectuellement précoces que le ministère commande ce rapport à Delaubier. Il semblerait que, jusqu'ici, les réticences des politiques à se pencher sur la question des EIP aient été bien présentes en raison de controverses à tendance polémique.

« De manière générale, la question de la scolarisation des EIP est souvent obscurcie par des débats idéologiques, qui rendent difficile la distinction entre les positions affirmées dans les publications et la réalité du terrain. » (Vrignaud, 2006)

Depuis 2002, tant du point de vue institutionnel qu'au niveau de la recherche, nombreux sont les esprits qui se sont inquiétés des difficultés que peut poser ce qu'on appelle également « la douance ». À l'école, les EIP sont devenus une problématique reconnue et présente dans de nombreux textes officiels et documents d'accompagnement que nous évoquerons plus bas. Nous pouvons d'ores et déjà souligner l'effort de certaines académies pilotes dans le domaine telles que les académies de La Réunion, Montpellier ou Toulouse, lesquelles mettent à disposition des enseignants des documents d'accompagnement riches et approfondis sur leur site web. Eduscol propose également tout un module de formation regroupant de nombreuses ressources.

3. Différentes dénominations

Nous avons vu qu'il n'y avait pas de consensus sur ce qu'était la précocité intellectuelle, pourquoi y en aurait-il donc un sur la terminologie la définissant ? Voici, ci-dessous, une liste non exhaustive de termes employés pour désigner cette population. Termes à la fois révélateurs de ce qu'est la précocité intellectuelle mais également du débat qu'elle porte en son sein.

- **Enfant intellectuellement précoce** : c'est la dénomination retenue par l'Éducation nationale suite au rapport Delaubier. C'est celle que nous avons choisi de retenir dans ce mémoire afin de nous conformer au mieux aux attentes de l'institution. Pourtant ce terme est erroné car ce qui est « précoce » désigne ce qui est en « avance ». Cela implique que cette avance sera tôt ou tard rattrapée alors qu'en réalité l'on reste intellectuellement précoce toute sa vie. Nous ne pouvons pas parler d'adultes anciennement enfants précoces. Et nous allons voir que tous les termes jusqu'ici retenus pour désigner cette population présentent des inexactitudes ; c'est pourquoi, Delaubier insiste sur le caractère provisoire de cette appellation. Il est intéressant de noter que Delaubier a retenu cette expression en raison de sa faible charge d'*a priori* idéologique, parce qu'elle est politiquement plus acceptable.

- **Enfant à haut potentiel / très haut potentiel** : cette dénomination semble plus exacte que la précédente pour représenter ce qu'est la précocité intellectuelle mais ici le terme de « potentiel » s'accompagne inéluctablement du concept de « sous-réalisation » que nous évoquerons de façon davantage en profondeur plus avant. En effet, tout potentiel se doit d'être exploité or, pour qui serait en souffrance et découvrirait ce potentiel tardivement sans l'avoir exploité, le terme de « potentiel » pourrait alors s'avérer profondément blessant, il pourrait donner l'impression d'avoir gâché quelque chose de précieux. De plus, il est du droit de tous de ne pas actualiser pleinement son potentiel intellectuel : pourquoi un EIP ne pourrait-il pas se diriger vers un cursus plus « ordinaire » ?

- **Surdoué** : ce terme longtemps retenu semble désormais inadapté, certains évoqueront des raisons de l'ordre du politiquement correct, car admettre qu'il existe des surdoués, c'est penser qu'il existe des sous-doués. Il semble néanmoins qu'au-delà de cette raison, cette appellation est tout à fait inadaptée à un tiers des EIP qui se retrouvent en situation d'échec scolaire. De plus, le terme de « surdoué » alimente des représentations fantasmatiques s'inspirant de la mythologie dont nous parlions plus haut.

- **Autrement intelligent** : cette dénomination pourrait sembler la plus politiquement correcte et la plus juste. Elle évoque cette idée qualitative et non quantitative de l'intelligence. Néanmoins, à notre sens, cette expression isole davantage les EIP des autres enfants en pointant du doigt leur différence. Évidemment il ne s'agit pas de nier cette différence qui se doit d'être prise en charge, mais il ne s'agit pas non plus de la stigmatiser.

Bien d'autres termes sont recensés : enfant doué, enfant à l'intelligence hors-norme, enfant à QI élevé, zèbres, enfants exceptionnels, *gifted* ou *talented* en anglais, etc. Ce débat sur l'appellation des EIP est révélateur du problème qui se pose actuellement à nous : il apparaît évident que la définition de la précocité intellectuelle n'a pas encore été donnée et que le problème que pose ce concept n'est pas circonscrit. Nous allons tenter d'y voir plus clair en nous penchant sur les caractéristiques des EIP.

4. Caractéristiques psychologiques

« Le tableau général de signes cliniques censés composer la spécificité des enfants intellectuellement précoces, est tellement étendu et contradictoire qu'il rend les typologies des profils de ces enfants toujours insatisfaisantes. » (Cellier, 2007 : 24)

Les EIP sont souvent décrits selon des caractéristiques communes qui reviennent dans la grande majorité des ouvrages de vulgarisation consacrés à ce sujet. À la lecture de cette

première citation, il est entendu que nous ne présentons pas ici une liste exhaustive des caractéristiques généralement rencontrées chez les EIP d'une part, et que d'autre part les caractéristiques ici présentées doivent être perçues comme les différentes facettes d'une personnalité plus globale. Les EIP ne présentent pas toujours toutes ces caractéristiques et nous ne saurions en aucun cas les limiter à celles-ci seulement. Ils sont avant toute chose des enfants, et comme se plaisent à le dire parents et enseignants – des enfants comme les autres. De ce fait, si l'on croit à la singularité de la personne et de l'esprit, il y a autant d'EIP différents qu'il y a d'EIP. Néanmoins, nous retrouvons souvent chez ces enfants certains traits sur différents plans :

- Sur le plan cognitif : Goldman parle de sur-efficience cognitive afin de décrire ce qu'est la précocité intellectuelle mais on ne saurait se limiter à décrire la pensée des EIP comme une pensée ultra-performante. En effet, il s'agit du mode de pensée tout entier qui diffère de la norme. C'est ce qu'on appelle la pensée en arborescence. C'est ce même mode de pensée qui impose à l'enfant de s'emparer des différents sujets qu'il traite dans leur globalité plutôt que de les saucissonner afin d'évoluer d'un point A à un point B de façon linéaire comme souvent les enseignements ont tendance à le proposer. Les EIP font souvent preuve d'une grande rapidité d'exécution bien que certains puissent se trouver immobilisés par les activités chronométrées du test de QI par exemple. Ils atteignent généralement l'objectif en étant tout à fait incapables d'explicitier leurs procédures. C'est cette absence de faculté métacognitive chez certains EIP qui peut, entre autres, engendrer des difficultés scolaires dans les niveaux avancés. Olivier Revol évoque le fait que les EIP confondent « comprendre » et « apprendre ». Il est intéressant de noter à ce sujet que la définition étymologique de l'intelligence évoque bien l'idée de compréhension et non celle d'apprentissage. Être intelligent ne se limiterait donc qu'à « comprendre » alors que l'école demande aux élèves « d'apprendre ».

- Sur le plan socioaffectif : l'aspect qui, selon grand nombre de spécialistes, symbolise le trait constitutif de la précocité intellectuelle est l'aspect émotionnel. En effet, les EIP font preuve d'une sensibilité exacerbée qui engendre des difficultés émotionnelles. Par exemple, la psychologue scolaire de notre circonscription nous écrit, au sujet d'un élève que nous lui avons adressé :

« Sur le plan affectif, il exprime effectivement un malaise, un sentiment d'étrangeté qui peut découler (ou pas) de sa perception de réfléchir différemment des autres. En raison de ses capacités verbales nettement supérieures aux enfants de son âge, il a

accès à des informations qui peuvent l'inquiéter. C'est un enfant très sensible qui peut se sentir mal en raison d'éléments qui échapperaient à beaucoup d'entre nous (ex : le câble qui pend le long du mur et qu'il trouve inesthétique). »

On note également chez certains EIP un sens de l'implicite défaillant : ils prennent tout au pied de la lettre. Cette défaillance combinée à leur sensibilité exacerbée peut engendrer des difficultés relationnelles avec autrui. De ce fait, ce sont souvent des enfants isolés qui s'intègrent difficilement au groupe-classe. À l'inverse, il arrive que certains EIP surcompensent socialement, notamment les filles.

Angoissés de nature, se posant pléthore de questions sur le monde qui les entoure, ils donnent parfois le sentiment d'être insolents et de toujours vouloir obtenir le dernier mot. Il ne s'agit pas là d'une quelconque défiance, au contraire. Les EIP ont besoin d'être rassurés. L'illusion d'avoir une emprise sur toute chose afin que rien ne leur échappe leur donne le sentiment de maîtriser au mieux leur personne et leur devenir. L'idée de ne pas maîtriser leur sujet est profondément angoissante pour eux. Un sentiment apparent de toute-puissance peut se dégager de cette attitude.

- Sur le plan sensorimoteur, les EIP sont un paradoxe. Souvent décrits comme maladroits ou gauches, ils font tomber leurs crayons. Cependant, certains EIP peuvent présenter des aptitudes kinesthésiques et tous leurs sens sont alors en éveil. L'aspect sensoriel est, d'ailleurs, intimement lié à leur sensibilité. De ce fait, ils ont parfois besoin d'accomplir plusieurs tâches à la fois afin de se concentrer (gribouiller sur une feuille, jouer avec un stylo), si on les empêche de réaliser ces actions, pouvant être considérées comme parasites, on coupe chez eux le canal tout entier de la concentration (Siaud-Facchin, 2012).

- Troubles associés : il est assez fréquent que la précocité intellectuelle s'accompagne de troubles divers et variés. Évidemment cela n'est pas la règle, certains EIP ne présentent aucun trouble et aucun rapport de cause à effet n'a été établi entre précocité intellectuelle et troubles des apprentissages ou autres. C'est pourquoi, nous avons choisi de ne pas aborder cet aspect dans ce mémoire. Nous pouvons néanmoins citer quelques troubles rencontrés chez les EIP, qui non seulement rendent parfois le diagnostic tardif ou difficile mais peuvent également expliquer la part d'EIP en situation d'échec scolaire : dyslexie, dysorthographe, dyspraxie, dyscalculie, TDAH, etc. D'autres « symptômes »² ont été rapportés – qu'ils soient ou non liés à la précocité intellectuelle – comme fréquents chez les EIP : angoisses, phobies, troubles

2 Là encore, nous avons choisi de mettre le terme « symptômes » entre guillemets car ces phénomènes ne sont pas exactement les symptômes d'une maladie que serait la précocité intellectuelle.

obsessionnels du comportement, spasmophilie, dépression, eczéma et autres maladies de la peau, troubles ORL, énurésie, etc.

« Voilà bien de nouveaux paradoxes qui se dessinent au regard de cette population d'enfants : un quotient intellectuel élevé avec une intelligence qui n'est pas toujours efficiente, une rapidité de traitement cognitif et, néanmoins, des difficultés métacognitives, une lenteur des exécutions praxiques avec un fonctionnement holistique, une attitude créative mais parfois hors sujet, un manque de réflexion au second degré et pourtant de l'humour, une sensibilité à vif avec des absences qui pourraient faire songer à de l'indifférence [...], une inadaptation compensée souvent par une suradaptation sociale et scolaire, des troubles de l'attention avec, en même temps, de grandes capacités de concentration... » (Cellier, 2007 : 24)

5. *Spécificités féminines*

D'un point de vue statistique, les psychologues reçoivent plus de garçons dans leur cabinet que de filles. D'après Lignier, il existe un « genre de l'intelligence » qu'il explique par un manque d'intérêt des parents vis-à-vis des filles.

« Si les filles sont moins souvent précoces, c'est vraisemblablement d'abord parce qu'on les emmène moins souvent chez le psychologue, autrement dit parce que les parents estiment moins nécessaire, moins pertinent de les faire tester, par rapport aux garçons. » (Lignier, 2012 : 174)

Il explique ce phénomène par « l'implication éducative différenciée » dont les filles font l'objet et par une certaine « autonomie féminine ». En réalité, comme nous le verrons plus bas, la thèse du sociologue vise à catégoriser toute politique éducative en faveur des EIP comme créatrice d'inégalités et visant à préserver ce qu'il appelle « la petite noblesse de l'intelligence ».

Siaud-Facchin explique ces différences statistiques par une plus grande faculté d'adaptation des filles. Les garçons seraient donc ceux qui posent le plus souvent problème, d'où un genre majoritairement représenté dans les cabinets des psychologues.

« On sait que les petites filles montrent dans l'enfance de plus grandes capacités d'adaptation que les garçons. Elles acceptent plus facilement les « règles du jeu », en particulier scolaires, et parviennent à s'y conformer. Mais cette adaptation est coûteuse en énergie. C'est une stratégie d'adaptation. Ce n'est pas un mécanisme naturel. Leur différence est, pour elles aussi, parfois compliquée à vivre et à assumer. Elles prennent sur elles pour être conformes à ce que l'on attend d'elles. » (Siaud-Facchin, 2008 : 84)

Il semblait donc nécessaire de s'arrêter un instant sur les spécificités féminines des EIP filles.

Goldman, qui définit la précocité intellectuelle de façon générale comme une « inflation cognitive », met en évidence les spécificités féminines au regard de cette sur-efficience cognitive. D'après elle, bien qu'elles consultent moins, les filles ne vont pas mieux pour autant. Effectivement, elles sont plus discrètes. Elle a effectué des tests sur une population de consultants ainsi que sur une population de non-consultants : dans le profil consultant, les garçons sont surreprésentés alors que dans le profil non-consultant, le ratio filles/garçons est de 50/50. C'est dire ici l'importance de faire évoluer les représentations au sujet de la précocité intellectuelle afin de dépister au mieux d'éventuelles EIP filles – potentiellement en souffrance. En effet, Goldman évoque chez ces filles EIP un « registre de fonctionnement psychopathologique fragile ».

6. L'approche sociologique

Pour certains sociologues tels que Lignier, adapter le parcours scolaire des EIP revient à creuser les inégalités en favorisant des élèves déjà favorisés. Selon eux, les EIP sont des privilégiés, une population d'enfants issue de la classe sociale supérieure. La thèse de Lignier repose en grande partie sur le fait que pour lui, les EIP sont une invention de la société. À ce titre, il ne retient d'eux que leurs facultés intellectuelles, véhiculant ainsi l'image et le fantasme stéréotypé du surdoué.

« À présent, pour un certain nombre de parents, de professionnels de l'enfance, d'agents du système éducatif, d'hommes politiques, de journalistes ou de chercheurs, parler d'enfants différents des autres du fait de leur intelligence tenue pour supérieure à la moyenne paraît non seulement possible mais opportun. Ils considèrent que ces enfants peuvent être légitimement distingués par la psychologie, qui les envisage comme des êtres d'un genre particulier, compte tenu de leur position étonnamment élevée sur l'échelle des aptitudes intellectuelles. » (Lignier, 2012 : 5)

C'est faire là bien peu cas des caractéristiques socioaffectives des EIP évoquées plus haut ainsi que du tiers des EIP en situation d'échec scolaire ou de tous les autres EIP en situation de souffrance affective. En effet, selon Lignier, la reconnaissance des EIP ne vise qu'à favoriser une élite déjà en place.

« Il est sans doute [...] bien des enfances dont l'existence, la perpétuation sociale sont fondamentalement conditionnées par la possibilité d'assurer aux yeux d'un grand nombre et de groupes la reconnaissance de leur légitimité, de leur importance – ou encore, dit plus brutalement, de leur supériorité culturelle et morale. » (Lignier, 2012 : 341)

En réponse à la thèse de Lignier, Gauvrit évoque le fait que les EIP sont plus facilement détectés dans les familles aisées que dans les familles défavorisées tout simplement car ces

dernières accèdent moins aisément à des cabinets de psychologues privés que les premières mais également parce qu'elles sont moins bien informées ou sensibilisées en la matière.

« Statistiquement, il est vrai que les enfants précoces diagnostiqués sont plus fréquents dans les classes privilégiées. Cela tient pour une petite part au fait que l'intelligence est en partie héréditaire, et qu'elle est en partie liée à la classe sociale. Mais cela tient aussi en beaucoup plus grande part au fait que les parents de milieux favorisés ont plus facilement recours à des psychologues, détectent plus facilement la précocité de leur enfant et se battent plus volontiers pour leur procurer la meilleure éducation possible. » (Gauvrit, 2014 : 251)

Il devient alors évident que si l'école souhaite réduire les inégalités, elle se doit d'améliorer ses performances en matière de dépistage et ce en vue d'aider les familles défavorisées à prendre conscience des particularités de certains de leurs enfants, plutôt que de refuser une adaptation scolaire aux EIP comme le préconisent les sociologues. D'où l'importance de faire évoluer les représentations concernant ces enfants. C'est ainsi, que nous envisageons l'égalité des chances ; y compris pour les EIP.

« Une raison supplémentaire de lutter pour l'information autour de la précocité et la prise en charge de la douance est [...] que les enfants intellectuellement précoces forment probablement une population pour laquelle la reproduction et même l'amplification des inégalités sociales qu'organise sans le vouloir l'école est particulièrement dramatique... » (Gauvrit, 2011)

D- Les EIP et l'école

1. Quelques données statistiques

- Selon le rapport Delaubier, si l'on retient le seuil d'un QI de 130, la population des EIP serait estimée à 2,3 % soit un peu moins d'une personne sur 40. Cette donnée reste approximative dans la mesure où le dépistage est comme nous l'avons vu plus haut assez inégal, selon les classes sociales d'une part, mais également selon que l'enfant rencontre des difficultés ou pose problème, d'autre part.

« On estime, mais c'est un constat qui se situe bien en deçà du réel, que 2 à 3 % de la population scolaire peuvent être considérés comme intellectuellement précoces, soit environ vingt mille élèves entre 6 ans et 16 ans. Donnée approximative qui ne révèle sans doute pas la réalité de la situation car il n'existe pas de repérage pertinent d'autant plus que l'information sur la précocité intellectuelle, qui désormais est reconnue par la majorité des *spécialistes* de l'enfance, n'est pas encore totalement intégrée par l'ensemble des acteurs de l'école. » (Louis & Ramond, 2013 : 1)

- Environ un tiers de cette population se trouve en situation d'échec scolaire, c'est ce que l'on appelle « la sous-réalisation ». 60 % d'entre eux sont jugés bons voire très bons élèves en

classe de 5e, ils ne sont plus que 33 % dans ce cas en classe de 3e. Siaud-Facchin se montre encore plus alarmiste : « près de la moitié des élèves surdoués ont des difficultés scolaires. Presque un sur deux redouble. Plus de 30 % d'entre eux n'arrivent pas aux études supérieures. » Elle précise toutefois que « ces chiffres ne concernent *que* les enfants dépistés » (Siaud-Facchin, 2012 : 96).

2. La sous-réalisation

« Beaucoup d'enfants surdoués ne sont pas particulièrement bons à l'école. Environ un tiers se trouve un jour en échec scolaire, souvent au collège ou au lycée. On les appelle les *underachievers*, ce qu'on pourrait traduire par *sous-performants*, c'est-à-dire ceux qui font moins bien que ce dont ils sont capables. » (Gauvrit, 2014 : 117)

33 % donc de la population des EIP n'actualiseraient pas leur potentiel. Les statistiques montrent que c'est au collège que les choses se corsent pour ces élèves. En effet, dépourvus d'outils métacognitifs, confondant « comprendre » et « apprendre », ils sont de plus en plus démunis face à la difficulté croissante des tâches scolaires au collège et au lycée. Se met alors en place une spirale infernale où peur de l'échec et mésestime de soi se conjuguent sans que rien de bon ne puisse jaillir de cet état. Nous nous refusons à croire que rien ne puisse être fait dès le primaire afin d'éviter ceci, c'est pourquoi il est indispensable de prendre en charge tous les EIP, y compris les bons élèves, afin de les aider méthodologiquement dans leur travail. Se pencher sur les représentations enseignantes concernant la précocité intellectuelle c'est en vérité vouloir faire évoluer ces représentations afin d'armer au mieux les petits EIP, futurs collégiens ; c'est vouloir « fournir aux enseignants une meilleure, plus juste connaissance/compréhension des enfants intellectuellement précoces afin que les éducateurs soient mieux à même de faire coïncider leurs choix pédagogiques avec les besoins »³ (Tavani, Zenasni, & Pereira-Fradin, 2009).

« L'acharnement de parents et de chercheurs à faire reconnaître la précocité comme un atout, certes, mais qui nécessite cependant une adaptation de l'école à l'enfant, est fondé sur l'évidence du gâchis social que représente le tiers d'enfants surdoués sortant du système scolaire sans diplôme, mais aussi le scandale que constitue une forme de dédain institutionnel face à l'ennui créé chez les enfants précoces. Car un enfant précoce qui n'a pas de comportement d'opposition, réussit correctement à l'école, mais souffre d'ennui pendant les 10 ans de sa scolarité obligatoire n'est pas un enfant adapté à l'école, même s'il ne gêne pas. » (Gauvrit, 2011)

3 « [...] provide teachers [...] a better, more accurate knowledge/understanding of gifted children so that educators may be more able to match pedagogical choices with needs » (Tavani, Zenasni, & Pereira-Fradin, 2009).

Gauvrit explique également que les inégalités sociales se creusent davantage parmi les EIP. Ce phénomène est en partie lié aux représentations enseignantes, familiales et sociales. Les EIP des milieux défavorisés sont moins bien dépistés et par conséquent moins bien pris en charge. Or, l'on sait que les inégalités sociales sont déjà vecteurs d'inégalités scolaires, vecteurs qui se trouvent amplifiés dans le cas des EIP.

« Pour des raisons en partie liées à une représentation politique et sociale de l'égalité, la société française a choisi de ne pas – ou peu – intervenir de façon spécifique auprès des enfants précoces dans le cadre éducatif. Ce défaut de prise en charge spécifique appuyé sur une rhétorique de l'égalité permet à l'ensemble des facteurs de discrimination sociale de jouer à plein, en créant dans la population des enfants intellectuellement précoces une augmentation particulièrement importante des inégalités sociales. » (Gauvrit, 2011)

Selon Gauvrit, il n'existe pas actuellement en France un programme de prise en charge de la précocité, d'une part, et la formation des enseignants sur la question est lacunaire, d'autre part.

« Paradoxalement, c'est sans doute la peur de créer des inégalités qui entrave le développement de programme de prise en charge de la précocité... » (Gauvrit, 2011)

3. Instructions officielles

Nous chercherons, dans ce chapitre, à lister quelques-uns des textes officiels faisant référence aux EIP et quelques-unes des mesures prises à leur attention. Le dossier documentaire et pédagogique réalisé par l'académie de La Réunion offre des références très détaillées au niveau du cadre réglementaire régissant la prise en charge des EIP à l'école.

Jusqu'en 2002, date de parution du rapport Delaubier, aucun texte officiel ne fait explicitement référence aux EIP. Il faudra effectivement attendre la Loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école de 2005 pour voir apparaître une volonté explicite de prise en charge des EIP. Elle prévoit en effet une meilleure prise en charge des EIP « notamment par des aménagements appropriés ». Néanmoins, en 2005, il n'est question des EIP qu'en termes de caractéristiques telles que « des aptitudes particulières », « aisance et rapidité dans les activités scolaires ». Depuis, les textes se succèdent et se précisent avec notamment :

- La Circulaire n° 2007-158 parue au BO n° 38 du 25 octobre 2007 concernant le parcours scolaire des élèves intellectuellement précoces ou manifestant des aptitudes particulières à l'école et au collège. Entre autres choses, cette circulaire préconise une amélioration de la détection, une amélioration de l'information des enseignants et des parents sur la précocité

intellectuelle ainsi que l'organisation de systèmes d'information (départemental ou académique) afin de quantifier le phénomène. Il est intéressant de relever qu'elle stipule également ceci au sujet de la formation des enseignants que nous évoquerons juste après :

« En formation initiale, le cahier des charges des IUFM prévoit comme l'une des compétences professionnelles la capacité à prendre en compte la diversité des élèves. Il conviendra donc d'attirer l'attention sur ce point afin de s'assurer que la problématique de la précocité est traitée à ce titre. En formation continue, dans le premier degré comme dans le second degré, des actions de formation des enseignants doivent être organisées de façon à les sensibiliser à cette problématique et à leur permettre de différencier leurs pratiques. »

(<[HTTP://www.education.gouv.fr/bo/2007/38/MENE0701646C.htm](http://www.education.gouv.fr/bo/2007/38/MENE0701646C.htm)>, [consulté le 12 janvier 2015])

Néanmoins cette circulaire précise qu' « un grand nombre de ces élèves poursuivent une scolarité sans heurt, voire brillante, il n'y a pas de mesure particulière à prendre pour eux, leur parcours scolaire s'organisant sans que l'on sache le plus souvent qu'ils sont intellectuellement précoces ». Nous nous interrogeons sur ce postulat, car s'il est vrai que pour une majorité des EIP, la scolarité se déroule sans encombre, que faire de ces élèves brillants qui ne le demeurent que jusqu'au jour où, sans raison apparente leurs résultats chutent brusquement ? N'est-ce pas en amont de ces difficultés qu'il conviendrait d'intervenir ?

- La Circulaire n° 2009-168 parue au BO n° 45 du 3 décembre 2009 est un guide d'aide à la conception de modules de formation pour une prise en compte des élèves intellectuellement précoces.

« - En formation initiale, attirer l'attention des futurs maîtres sur la nécessité de reconnaître la diversité des élèves et de la prendre en compte par leur action pédagogique dans l'école ; et donc, s'assurer que la problématique de la précocité intellectuelle est traitée à ce titre avant l'entrée dans le métier.

- En formation continue, sensibiliser et mieux informer les enseignants des premier et second degrés sur la précocité intellectuelle pour leur permettre d'adapter leurs pratiques. »

(<[HTTP://www.education.gouv.fr/cid49838/mene0900994c.html](http://www.education.gouv.fr/cid49838/mene0900994c.html)>, [consulté le 12 janvier 2015])

Et plus récemment, l'on peut lire dans la circulaire de rentrée 2013 :

« Enfin, une attention particulière devra être accordée aux élèves intellectuellement précoces (EIP), pour qu'ils puissent également être scolarisés en milieu ordinaire. À cet effet, dès la rentrée 2013, chaque enseignant accueillant dans sa classe un élève intellectuellement précoce aura à sa disposition sur Eduscol un module de formation à cette problématique. »

(<[HTTP://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=71409](http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=71409)>,
[consulté le 12 janvier 2015])

Nous souhaitons exprimer ici une pensée plus personnelle au sujet de la formation des enseignants concernant la prise en charge des EIP. Nous n'avons trouvé aucune recherche portant sur ce sujet mais il semble important de souligner ces quelques éléments au regard des textes officiels cités ci-dessus. D'une part, le nombre d'heures consacrées à la diversité des élèves et aux questions de pédagogie générale en formation initiale nous paraît dérisoire au regard des préoccupations premières qui semblent occuper les esprits d'un grand nombre de professeurs des écoles stagiaires (désormais PES) à savoir : comment gérer la classe et comment tenir compte de l'hétérogénéité de la classe dans son enseignement ? Mais il faut également tenir compte du fait que les EIP ne sont pas les seuls élèves à besoins éducatifs particuliers ni les plus représentés. D'autre part, la formation continue ne semble pas apporter beaucoup plus de réponses de par son organisation en « modules au choix ». En fait, l'enseignant qui souhaiterait se former sur la précocité intellectuelle doit en faire la démarche. Il existe de nombreuses ressources académiques, de nombreux documents d'accompagnement tels que ceux présentés sur le site Eduscol visant à former les enseignants sur cette question. Le problème qui se pose est bien entendu celui de la démarche : comment sensibiliser les enseignants sur le sujet et les inciter à se former si leurs représentations sont erronées ?

Vrignaud recense dans son article les différentes mesures actuellement mises en place en faveur des EIP, faisant ainsi le point sur l'état des dispositifs pédagogiques préconisés afin de faciliter la scolarité des EIP. Il souligne, lui aussi, une « question de la scolarisation des EIP obscurcie par des débats idéologiques » et interroge la pertinence d'une généralisation de dispositifs pédagogiques à l'intention des EIP en réponse aux difficultés d'adaptation rencontrées par ces derniers. Vrignaud constate, à regret, que si la France développe ses talents sportifs en leur permettant de suivre des parcours aménagés, elle ne se montre pas aussi compréhensive à l'égard de ses talents dits intellectuels. Les principales mesures mises en place sont l'accélération et l'enrichissement. Les statistiques de l'Éducation nationale montrent un effet bénéfique ou tout du moins non préjudiciable de l'accélération sur la réussite scolaire des EIP cependant, Vrignaud se pose la question d'enseignants réfractaires à cette mesure, pointant du doigt une tendance en baisse. C'est ce que nous chercherons à vérifier plus tard. Selon l'Éducation nationale, la réponse la mieux adaptée est celle de l'enrichissement. Ici encore, nous chercherons à déterminer si les enseignants se montrent

enclins à proposer cet enrichissement ou s'ils sont réfractaires à l'idée de donner du travail hors programme à un élève. Il est intéressant de noter que bien que l'institution retienne l'enrichissement comme mesure la plus adaptée, les statistiques sur les effets des différentes mesures montrent que c'est l'accélération qui a l'effet le plus important.

« Il arrive fréquemment qu'à la préconisation du psychologue d'un passage anticipé dans la classe supérieure (ce qui est loin d'être la solution idéale, mais reste la seule possible en pratique dans la plupart des cas) l'enseignant réponde « Mais il n'est pas surdoué ! Il a des résultats très moyens. Comment voulez-vous qu'il suive dans la classe supérieure ? » en s'appuyant sur le stéréotype de l'enfant intellectuellement précoce nécessairement brillant scolairement. Les enfants précoces sont également rarement détectés : lorsqu'ils le sont, c'est généralement pour des troubles du comportement qu'ils sont d'abord signalés au psychologue scolaire, ou pour des symptômes dépressifs toujours inquiétants chez l'enfant. » (Gauvrit, 2011)

4. EIP et climat scolaire

« Comme le montrent les entretiens de Galbraith (1985), les problèmes sociaux émotionnels rencontrés par les enfants intellectuellement précoces sont largement causés par les représentations des pairs : la peur d'être ridiculisé à cause de sa différence n'a lieu d'être que si la précocité est socialement connotée négativement. » (Gauvrit, 2011)

Esparbès-Pistre & Pigem se penchent dans leur article sur la perception du climat scolaire et du stress scolaire auprès d'une population d'EIP et d'enfants dits « typiques ». Le résultat de leur recherche est intéressant dans la mesure où il permet d'expliquer en partie le taux d'échec scolaire chez les EIP. Si cet échec peut être attribué à l'ennui et au déficit de facultés métacognitives des EIP, il semble essentiel de comprendre l'impact de leurs caractéristiques socioaffectives sur leur réussite scolaire. Il s'agit là de ne pas sous-estimer l'importance de prendre en considération cet aspect de leur personnalité lorsque l'on vise la réussite pour tous. D'après Esparbès-Pistre & Pigem, 81 % des EIP connaissent des phases difficiles et l'échec scolaire serait également lié à l'hypersensibilité des EIP d'où l'importance de tenir compte du vécu scolaire afin de leur permettre d'apprendre sereinement dans un climat favorable. Paradoxalement, les EIP ont une perception de l'école plus positive au collège qu'en primaire ; il semblerait que la pluralité des enseignants leur soit bénéfique.

5. Le rapport au savoir

La problématique de la réussite scolaire est intrinsèquement liée à celle du rapport au savoir. La question que nous nous posons dans cette partie est celle du sujet, et plus particulièrement du sujet EIP, dans son rapport à la connaissance, à l'autre et au monde.

Qu'est ce que le rapport au savoir et en quoi joue-t-il un rôle essentiel sur les apprentissages et la réussite scolaire ? Quelles sont les situations qui rendent ce rapport au savoir difficile dans le cas des EIP et comment aider ces élèves à retrouver (ou trouver) le désir et le plaisir d'apprendre ?

Dans le dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation, le rapport au savoir est défini comme un « processus par lequel un sujet, à partir de savoirs acquis, produit de nouveaux savoirs singuliers lui permettant de penser, de transformer et de sentir le monde naturel et social ». Cela signifie qu'en tant que processus, le rapport au savoir n'est pas figé mais évolue non seulement à partir de ce que l'élève sait mais aussi à partir de la façon dont il se situe par rapport à ces savoirs.

Le rapport au savoir se construit donc en fonction du vécu de chacun et s'insère dans une perspective socioculturelle. D'où la nécessité de donner à l'élève toute sa place non seulement en tant qu'élève mais également en tant que personne et être social. Nous percevons ici l'enjeu que revêt une telle perspective ; si, à cela, nous ajoutons une sensibilité exacerbée doublée d'un manque de confiance en soi dont souffrent souvent les EIP, nous comprenons ainsi aisément l'impact que peut avoir le rapport au savoir sur l'envie d'apprendre et par conséquent sur les apprentissages eux-mêmes.

La question du sens est le point crucial du rapport au savoir. L'élève doit pouvoir mettre en relation les apprentissages qui lui sont proposés avec son vécu personnel afin de faire émerger une intelligibilité sur le monde et éclairer ce qui l'entoure. Ainsi, si l'on considère qu'« apprendre » c'est établir un rapport au monde, aux autres et à soi-même, le rapport au savoir permet de comprendre les mécanismes de l'échec scolaire et c'est bien sur ce rapport au savoir qu'il faut intervenir lorsque échec scolaire il y a. Dès l'entrée en petite section, souvent les parents ont fait la promesse d'une école merveilleuse où l'on apprendrait plein de choses. Or, parfois l'élève s'ennuie ou tout simplement l'école ne correspond pas du tout à la vision idyllique qu'il s'en est peut-être faite. D'autre part, l'une des premières choses qu'il va lui falloir apprendre c'est de devenir élève, d'attendre son tour, etc. Quelle gageure pour le petit EIP ! Le challenge consiste donc à être à la hauteur de cette promesse vis-à-vis des petits EIP : il faut que l'enfant vienne à l'école avec plaisir, il faut non seulement qu'il y apprenne mais qu'il ait l'impression d'y apprendre. Au cycle 2, il faudra d'ores et déjà ébaucher les premiers apports méthodologiques, essentiels aux EIP mais également aux autres élèves. L'enfant doit savoir pourquoi il travaille et quels sont les enjeux de ce travail. Au cycle 3,

l'enfant est bien installé dans sa vie d'élève mais déjà des difficultés sont apparues et avec une potentielle mésestime de soi. Il faudra valoriser ce qu'ils savent faire et les mettre en confiance grâce à un travail d'analyse fine sur les compétences et une pédagogie adaptée. Il est essentiel de renforcer les stratégies méthodologiques en vue du collège mais également d'encourager les élèves à viser l'excellence en vue de leur autosatisfaction. La question du rapport au savoir s'inscrit dans une dimension psychoaffective non négligeable. C'est pourquoi, il est primordial d'instaurer dans la classe un climat de confiance, de respect mutuel et de bien-être. Il est important de souligner ici que chaque mesure prise en faveur des EIP, ne peut être que bénéfique à l'ensemble du groupe-classe.

6. Et à l'international ?

« Les besoins de tous les enfants doivent être reconnus et pris en compte par tous les systèmes éducatifs. [...] La reconnaissance de besoins spécifiques ne doit, en aucun cas, conduire à établir une discrimination. [...] Dans la prise en compte des besoins particuliers, il convient, chaque fois que possible, de préférer les solutions qui peuvent être apportées dans l'école *ordinaire*. » (Delaubier, 2002)

D'après Delaubier, les points essentiels à retenir concernant les prises de position des organisations internationales se résument donc en une prise en compte des besoins spécifiques de chaque élève visant l'inclusion. Cette prise en compte ne doit toutefois pas aller à l'encontre du principe d'égalité. Ceci dit, ces positions concernent tous les enfants à besoins éducatifs particuliers, en général ; le cas des EIP, en particulier, n'y est pas évoqué.

« D'un point de vue politique, les réponses à cette question ont subi bien des avatars selon les époques et les pays. Si on situe les différentes positions sur un continuum allant du plus au moins favorable à la mise en place de pédagogies spécialisées à l'intention des EIP, on va de positions extrêmes visant à mettre en place des programmes d'identification systématiques en vue d'intégrer dans des programmes spéciaux tous les enfants présentant des performances exceptionnelles à des batteries de tests, jusqu'au refus systématique d'envisager des mesures spécifiques pour les EIP. » (Vrignaud, 2006)

Ainsi, on peut observer qu'il existe des différences notables entre les États, concernant la prise en charge des enfants précoces. Certaines nations favorisent en priorité le renouvellement de leurs élites, ce qui trahit une visée politique, voire stratégique. C'est le cas de Taïwan et d'Israël. En effet, Israël est la seule nation où l'on procède systématiquement au dépistage des enfants précoces, à partir de l'âge de 7 ans. De même, Taïwan tente de regrouper cette population d'enfants précoces dans des structures spécialisées. De nos jours, les États-Unis font plutôt preuve d'une attitude « volontariste » à l'égard des enfants précoces,

ce qui correspond la plupart du temps à une sélection qui servira à former les élites, et l'on peut constater que nombre de grandes écoles ont pour habitude de recruter leurs étudiants sur la base des tests. Un autre exemple possible est celui du Canada où la précocité, appelée la « douance », y est perçue comme un dysfonctionnement, faisant partie des 11 anomalies répertoriées chez l'enfant. La précocité rentre à ce moment-là dans le cadre des *plans d'enseignements individualisés*. Dans nombre de pays, la démarche la plus courante sera celle de privilégier un enrichissement des contenus pédagogiques plutôt que de vouloir absolument accélérer le processus de scolarisation.

E- Quelques représentations

1. Représentations sociales

Tavani, Zenasni, & Pereira-Fradin mènent en 2009 une enquête sur les représentations sociales des EIP. Leur objectif avoué est de faire évoluer les représentations sociales afin d'enrayer les effets nocifs de « perceptions erronées »⁴. D'après eux, une telle enquête est importante pour aider à l'insertion et l'inclusion des EIP à l'école et dans la société. Ainsi, une meilleure compréhension des sentiments et réactions des EIP (à savoir la prise en compte de leurs caractéristiques socioaffectives) permettrait aux éducateurs d'adapter au mieux leur pédagogie. Ils émettent l'hypothèse que le stéréotype de l'EIP lié à l'intelligence évolue lorsque l'on a été en contact avec un EIP vers des caractéristiques indépendantes de cette première. Leurs résultats montrent, en effet, que les représentations divergent selon que l'on ait été en contact ou non avec un EIP de façon proche. Les personnes côtoyant les EIP intègrent les dimensions de curiosité et sensibilité, les autres se limitent à la seule intelligence.

Bailly-Asuni mène, quant à elle, une grande enquête d'opinion sur la précocité intellectuelle auprès de plus de 1 200 participants en France en 2012. Cette enquête est réalisée à l'aide d'un questionnaire en ligne. Les résultats sont quelque peu biaisés par la diffusion massive du questionnaire par les associations auprès de leurs adhérents. En effet, environ 80 % du panel se déclare concerné par la précocité intellectuelle. Néanmoins, il est intéressant de retenir que les résultats de Bailly-Asuni confirment ceux de Tavani, Zenasni, & Pereira-Fradin. Les individus concernés à titre personnel ou professionnel par la question tiennent compte des caractéristiques socioaffectives des EIP. On note même qu'ils sont plus enclins à envisager la précocité intellectuelle en termes de possibles difficultés scolaires et/ou relationnelles.

4 « harmful misperceptions » (Tavani, Zenasni, & Pereira-Fradin, 2009).

2. Représentations enseignantes

Cellier affirme que « les enseignants du premier et du second degré ne portent que peu d'intérêt à ce sujet durant l'exercice quotidien de leur métier » (Cellier, 2007 : 7). Dans son article, Duc évoque, quant à lui, des « enseignants aux prises avec leurs représentations de la précocité » dont la crainte de l'inconnu serait néfaste pour ces élèves à besoins éducatifs particuliers. Il évoque l'idée d'une « loterie cognitive injuste » qui serait insupportable aux yeux des enseignants d'où de fortes réticences à leur apporter une aide pédagogique différenciée. Selon lui, les enseignants souhaitent que « l'enfant s'adapte au système avant tout, qu'il cesse, en quelque sorte, d'être ce qu'il est » (Duc, 2009). D'autres chercheurs évoquent le débat idéologique sur l'inné et l'acquis, ou encore celui sur l'égalité des chances comme entrave entre les représentations fantasmatiques et stéréotypées des EIP et la réalité du terrain.

« La crainte qui transparissait en filigrane dans le rapport Delaubier est que les enfants doués, disposant de capacités supérieures à la moyenne, bénéficient de surcroît d'un enseignement exceptionnel qui creuserait encore l'inégalité cognitive entre eux et le reste de la population scolaire. » (Gauvrit, 2011)

Dans leur enquête sociale, Tavani, Zenasni, & Pereira-Fradin évoquent l'idée que les représentations des enseignants sont influencées par leur expérience. En effet, parmi les enseignants ayant été en contact avec des EIP de l'enquête de Bailly-Asuni, 85 % déclarent que les EIP sont des élèves différents des autres et 52 % déclarent avoir connu des difficultés particulières face à ces élèves. Pourtant selon Duc, quand l'enseignant a connaissance des caractéristiques des EIP, « il mesure l'écart avec ses représentations mais ne parvient pas à se débarrasser d'elles » ou pire encore :

« D'autres enseignants conviennent qu'il y a problème et que ces enfants souffrent, mais ne peuvent se résoudre à adapter tout leur enseignement pour quelques hypothétiques élèves. » (Duc, 2009)

Néanmoins, bien que certains auteurs brossent un tableau assez sombre de la situation, nous espérons et souhaitons croire que beaucoup d'enseignants ont une attitude bienveillante vis-à-vis des EIP. Selon nous, le problème réside plutôt dans la détection de ces derniers. Nous avons choisi de retenir quelques éléments révélateurs de l'entretien avec une enseignante que Deboucher annexe à son mémoire en 2011 :

« - Depuis combien de temps enseignez-vous ? J'enseigne depuis 18 ans.
- Avez-vous déjà eu un enfant intellectuellement précoce dans l'une de vos classes ? (quel niveau ?) Oui, dans une classe de CP-CE1 (un élève de CP) [...]

- Aviez-vous remarqué des signes pouvant indiquer l'éventuelle précocité intellectuelle de l'élève ? Cet élève savait déjà lire, faisait vite les exercices demandés et souvent mal par un manque d'intérêt. Il avait des problèmes de comportement et des relations difficiles avec ses camarades de classe. » (Deboucher, 2011)

D'un point de vue statistique, si les EIP représentent *a minima* une personne sur 40, en 18 ans de carrière, il nous paraît fort peu probable que cette enseignante n'ait eu qu'un seul EIP dans sa classe tout au long de ces 18 années. En effet, elle évoque là le seul EIP « détecté ». Il est intéressant de comparer cette donnée à celle qui est la nôtre en ce tout début de carrière : nous recensons deux EIP détectés dans notre classe (une élève détectée auparavant et un élève détecté cette année par la psychologue scolaire à notre demande). Si ces chiffres ne prouvent rien, ils ne peuvent qu'interpeller. On peut penser que cette enseignante est passée à côté d'EIP potentiels. Certains collègues à la carrière bien plus longue que la nôtre nous ont ainsi déclaré qu'ils n'avaient jamais eu d'EIP dans leur classe. Nous pensons qu'ils n'ont jamais eu d'EIP posant problème dans leur classe ou que les élèves posant problème n'ont jamais été détectés en tant qu'EIP. Concernant l'enseignante avec laquelle s'entretient Deboucher, il est intéressant de noter que les indices l'ayant mise sur la piste de la précocité intellectuelle font figure de stéréotypes (l'enfant apprend à lire en avance et fait preuve d'une rapidité d'exécution hors-norme). Si cet enfant avait été dyslexique, il est probable qu'il n'aurait jamais été détecté.

3. Du côté des associations

Les associations pour les EIP naissent généralement de la volonté commune de leurs membres de voir la précocité intellectuelle reconnue par les acteurs de l'éducation. Ces associations militent en faveur de la reconnaissance des EIP et pour une meilleure connaissance de leurs différentes caractéristiques. C'est donc également afin de faire évoluer les représentations sociales et enseignantes que ces associations existent. Ainsi, à titre d'exemple, l'Association Nationale Pour les Enfants Intellectuellement Précoces (ANPEIP) est créée à Nice en 1971 par Jean-Charles Terrassier, psychologue, et des parents. On peut lire sur le site internet de l'association que les missions pour lesquelles elle œuvre sont : la reconnaissance des enfants intellectuellement précoces, une compréhension plus juste de leur « fonctionnement », une meilleure prise en charge de leurs besoins particuliers, à la maison, à l'école, pour faire changer le regard des institutions, du grand public, afin de veiller à la bonne application des directives des derniers Bulletins officiels de l'Éducation nationale. L'Association Française pour les Enfants Précoces (AFEP) est fondée en septembre 1993 par

Sophie Côte, alors Principale du Collège du Cèdre au Vésinet et aujourd'hui Principale honoraire. Elle milite en faveur des EIP en insistant particulièrement sur le besoin de formation des enseignants et participe notamment aux deux commissions ministérielles chargées d'étudier la formation des enseignants pour les élèves intellectuellement précoces avec la mise en place dans les établissements scolaires de dispositifs adaptés. L'Association nationale et internationale de Loisirs, de Rencontres et d'Éducation pour les enfants et adolescent Précoces (ALREP) est fondée en 1981 par Paul Merchat, professeur de mathématiques à l'Éducation nationale. Son objectif est de contribuer à l'acceptation ainsi qu'à l'éducation des enfants et des adolescents intellectuellement précoces en préservant et favorisant le développement de leur personnalité.

Selon Lignier, les associations de parents d'EIP sont une sorte de lobby visant à préserver une certaine élite intellectuelle et sociale. Au contraire, pour Louis & Ramond, « les associations de parents d'enfants intellectuellement précoces s'ouvrent vers un dynamisme qui n'est pas que militant mais qui prend aussi une dimension de réflexion et de recherches sur la question » (Louis & Ramond, 2013 : 5).

Nous avons rencontré les membres de l'ANPEIP, afin de recueillir leur propre conception des représentations enseignantes. Les représentants de l'association n'ont pas pu ou souhaité se prononcer sur les représentations enseignantes. D'après eux, il existe « de tout » chez les enseignants... « Comme partout ! » Si cette rencontre ne nous a pas permis d'orienter notre hypothèse, l'association nous a gentiment introduite auprès de parents d'EIP dont les témoignages ont assurément enrichi notre réflexion.

II) Problématique

Ainsi se pencher sur le concept d'intelligence n'est pas chose aisée puisque l'intelligence en elle-même est une notion difficile à définir. Pourtant, les chercheurs ont essayé de la quantifier, de la mesurer, développant ainsi les tests psychométriques de quotient intellectuel. C'est de là qu'émerge une intelligence normée correspondant à une moyenne statistique.

Les enfants à QI élevé font figure d'exception. En effet, leur QI hors-norme leur confère *a priori* des aptitudes intellectuelles si ce n'est supérieures, pour le moins différentes de la majorité des individus. Les acteurs qui se sont intéressés à la question de la « douance » ont découvert bien d'autres caractéristiques hors du commun, caractéristiques qui peuvent s'avérer être tantôt une force, tantôt une faiblesse pour ces enfants à l'intelligence pas comme

les autres. Dès lors, on préférera parler de « potentiel » plutôt que d'un don inné et miraculeux. Réalisant que bon nombre de cette population n'actualisait pas ce potentiel et face au désarroi des familles en souffrance, l'institution prend la question des EIP à bras-le-corps leur reconnaissant désormais le statut d'élèves à besoins éducatifs particuliers.

Nous avons vu que certains auteurs estiment qu'adapter le parcours scolaire des EIP revient à creuser les écarts entre les différentes classes, allant ainsi à l'encontre de l'égalité des chances si chère à l'école. Ils n'ont d'eux en tête que la figure de l'être brillant et privilégié. Pourtant, d'autres auteurs pensent qu'au contraire, à travers la figure des EIP, les inégalités sociales se trouvent renforcées du fait de l'immobilisme concernant cette population. Nous n'avons pas l'ambition d'arbitrer ce débat mais il est intéressant de voir comment les représentations peuvent influencer sur le comportement à l'égard de ces élèves particuliers. Écrire au sujet de la précocité intellectuelle, c'est se confronter à un sujet épineux. D'une part, parce qu'une définition claire et concise de la précocité intellectuelle n'existe pas à ce jour et d'autre part, parce que les débats idéologiques alimentent cette thématique. Pour qui croit profondément en l'égalité des chances, il est tentant de se ranger du côté des sociologues afin d'éviter de favoriser une élite. Pourtant, il est difficile d'ignorer les difficultés réelles dont sont victimes au moins un tiers des EIP et le désarroi des familles qui ne savent plus quelle attitude adopter face à ces enfants dont le fonctionnement leur échappe.

Entre mythologie et réalité, où se placent les enseignants concernant la précocité intellectuelle ? Les quelques recherches que nous avons trouvées à ce sujet tendent à montrer que seuls les enseignants concernés par la question (à titre professionnel et/ou personnel) ont une vision au plus proche de la réalité. Les autres semblent encore croire en la figure du petit génie selon les auteurs cités précédemment.

Nous allons chercher dans cette enquête à comprendre si les EIP sont considérés et traités dans les classes comme des élèves à besoins éducatifs particuliers, d'une part ; et si les enseignants, au fait des caractéristiques de la précocité intellectuelle, adaptent leur enseignement et prennent en considération les caractéristiques socioaffectives des EIP, d'autre part. C'est ce double aspect de la question de la précocité intellectuelle à l'école que nous formulons ici sous la question de recherche suivante : ***Quelles sont les représentations enseignantes sur ces élèves à besoins éducatifs particuliers ?***

La connaissance des indices cliniques pour le repérage de la précocité intellectuelle « sert indéniablement à éviter les écueils exprimés par une posture idéologique extrême : la négation

de l'existence des difficultés rencontrées par ces enfants qui entraîne un désintérêt des pédagogues ou des soignants » (Cellier, 2007 : 25). C'est l'approche théorique que nous choisissons de suivre. D'après nous, il est essentiel de faire évoluer les représentations concernant les EIP afin de les détecter et de les prendre en charge au mieux pour qu'ils puissent vivre une scolarité sereine et sans embûche. L'objectif poursuivi n'étant évidemment point de former des petits génies ou de construire une élite ; il n'est néanmoins pas acceptable que ces enfants soient les pertes collatérales d'un débat idéologique largement politisé. Il s'agit, au contraire, d'accompagner au mieux ces enfants comme tous les autres enfants afin qu'ils puissent s'épanouir et devenir des adultes accomplis et socialement insérés. C'est pourquoi il est important de déterminer si les EIP sont effectivement considérés et pris en charge comme des élèves à besoins éducatifs particuliers par la population enseignante, comme le préconise l'institution.

Ce mémoire vise donc à recueillir les représentations enseignantes concernant les EIP. Par EIP (enfant intellectuellement précoce), nous entendons un enfant présentant des aptitudes intellectuelles hors-norme (QI au-dessus de 130) et dont les caractéristiques socioaffectives diffèrent elles aussi de la norme (hypersensibilité, créativité).

« Un enfant surdoué est un enfant présentant des caractéristiques particulières de fonctionnement ainsi qu'un potentiel intellectuel significativement élevé. » (Siaud-Facchin, 2012 : 21)

Il est admis par l'institution que les EIP sont des élèves à besoins éducatifs particuliers et par là, nous entendons des élèves dont le parcours scolaire nécessite une adaptation du fait de leurs spécificités.

« Cette notion, relativement récente dans le champ de l'Adaptation et de l'Intégration Scolaire, peu usitée dans le cadre de l'école ordinaire, correspond bien à une volonté d'ajuster des pratiques pédagogiques et éducatives jugées trop monolithiques, à des situations d'enfants éloignés de la norme. Cette notion de besoins éducatifs particuliers présente l'intérêt majeur de ne pas figer dans des catégorisations trop rigides la nature des besoins et des réponses à fournir. Elle impose cependant au corps enseignant de prendre l'initiative d'aménagements pédagogiques nécessaires. » (Cellier, 2007 : 18)

Ainsi, notre hypothèse de travail est la suivante :

Lorsque les représentations enseignantes au sujet des enfants intellectuellement précoces sont proches de la description que font de ces enfants les publications spécialisées, ces derniers sont alors considérés comme des élèves à besoins éducatifs particuliers nécessitant une personnalisation de leur parcours.

III) Cadre méthodologique

A- Démarche

Notre démarche se veut à la fois quantitative et qualitative.

Quantitative, d'une part, car elle cherche à établir un état des lieux sur les représentations enseignantes en termes de statistiques. Nous anticipons sur les résultats en gageant qu'à l'instar de la recherche menée par Tavani, Zenasni, & Pereira-Fradin, les représentations des enseignants seront au plus proche de ce que décrivent les ouvrages consacrés aux EIP lorsqu'ils déclareront être concernés par la question à titre professionnel et/ou personnel. Avec des questions sur le degré d'ancienneté, nous chercherons également à établir un parallèle avec la formation et la mise au jour de cette question.

Qualitative, d'autre part, car une fois ces représentations dévoilées, nous chercherons à comprendre dans quelle mesure elles influent sur la prise en charge de ces élèves à besoins éducatifs particuliers. Les enseignants au fait de la précocité intellectuelle adaptent-ils leur enseignement et prennent-ils en considération les caractéristiques socioaffectives des EIP ? Nous chercherons également à mettre en relation la réponse à cette question avec les émotions personnelles des enseignants vis-à-vis de la précocité intellectuelle.

B- Outil de recueil de données

Nous avons choisi de mettre à l'épreuve notre hypothèse à l'aide d'un questionnaire visant à recueillir les représentations enseignantes au sujet de la précocité intellectuelle. Ce questionnaire s'adresse aux enseignants du premier degré et s'articule en quatre parties :

En guise d'introduction, le questionnaire débute par quelques questions simples visant à catégoriser notre population et à définir si les enseignants répondant au questionnaire ont déjà été en contact avec un EIP à titre professionnel ou personnel. Nous souhaitons également, ici, déterminer grâce à ces premières questions – et ce, si les résultats le permettent – un lien de cause à effet entre la réponse à la question « êtes-vous personnellement concerné par la précocité intellectuelle ? » et la réponse à la question « avez-vous déjà eu un élève intellectuellement précoce dans votre classe ? ». En effet, d'après Tavani, Zenasni & Pereira-Fradin, il existe un lien entre nos représentations sur la précocité intellectuelle et le fait d'avoir côtoyé des EIP ; nous souhaitons déterminer si les enseignants concernés à titre personnel par la précocité intellectuelle sont plus enclins à déclarer l'être aussi à titre professionnel, c'est-à-dire en conséquence, à dépister d'éventuels EIP.

Ces questions d'introduction sont suivies par une première série de questions visant à recueillir les représentations des enseignants sur les caractéristiques générales de la précocité intellectuelle. Les réponses apportées à ces questions sont à mettre en résonance avec les recherches citées dans la première partie. Selon l'hypothèse retenue, les réponses à cette série de questions devraient influencer de manière significative sur les réponses des séries suivantes. Ainsi, la question « quelles sont, d'après vous, les cinq caractéristiques principales des enfants intellectuellement précoces ? » vise à déterminer si les enseignants se représentent la précocité intellectuelle en termes de facultés intellectuelles hors-norme ou s'ils évoquent également les caractéristiques socioaffectives que nous avons détaillées plus avant. Cette série vise également à déterminer si l'échec scolaire des EIP est une possibilité envisagée par les enseignants ou s'ils ont d'eux l'image stéréotypée du premier de la classe.

Dans un deuxième temps, des questions sur l'adaptation du parcours scolaire sont abordées. Leur vocation est de déterminer si les EIP sont considérés comme des élèves à besoins éducatifs particuliers et si leur parcours scolaire est adapté en conséquence. Pour l'analyse, il s'agira de déterminer si la bonne connaissance de la précocité intellectuelle a un lien direct avec l'adaptation du parcours ou si des réticences persistent. Nous souhaitons

notamment savoir si des mesures telles que l'enrichissement ou l'accélération sont mises en œuvre conformément aux recommandations exprimées par l'institution.

Ces questions sur l'adaptation du parcours sont suivies de questions sur la prise en compte de l'hypersensibilité et des caractéristiques socioaffectives des EIP dans les pratiques pédagogiques enseignantes. En effet, comme nous avons pu le voir, la perception du climat scolaire joue un rôle encore plus important chez les EIP et nous chercherons à comprendre si les enseignants du premier degré en sont conscients.

La dernière série de questions vise à recueillir l'opinion des enseignants sur la prise en charge des EIP. Cette série de questions n'est pas en lien direct avec les hypothèses mais elle a pour but d'enrichir l'analyse des questions précédentes, d'explorer des pistes nouvelles et d'ouvrir le débat sur d'autres horizons.

Enfin, en guise de conclusion, quelques questions simples sur le cursus de ces enseignants seront abordées et ils auront alors la possibilité de s'exprimer librement grâce à un commentaire facultatif. Nous chercherons à comprendre si un lien existe entre l'expérience ou le degré d'expertise et la connaissance du thème abordé. Le champ d'expression libre du commentaire facultatif a une visée qualitative. Certains commentaires permettront probablement d'enrichir l'analyse et notre réflexion.

C- Technique d'analyse

À l'aide de ce questionnaire, nous cherchons à dégager des statistiques concernant les représentations enseignantes des EIP d'un point de vue quantitatif, d'une part, mais également à comprendre dans quelle mesure les EIP sont-ils considérés comme des élèves à besoins éducatifs particuliers et quelles sont les mesures prises en classe à leur attention, d'un point de vue qualitatif, d'autre part. Nous chercherons à mettre en résonance les données recueillies avec les recherches effectuées au préalable et tenter ainsi d'analyser ces données afin de répondre à notre question de recherche.

D- Terrain et population

1. Diffusion du questionnaire

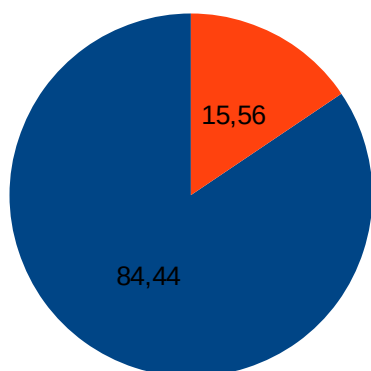
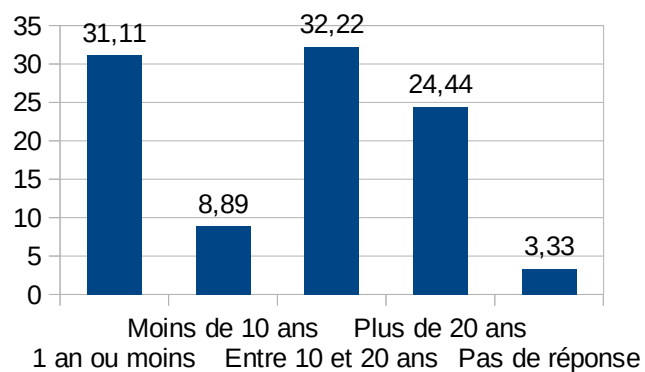
Le questionnaire a été diffusé par le biais des circonscriptions de Petite-Île, Saint-Pierre 1 et Tampon 1 dans l'académie de La Réunion. La circonscription de Petite-Île qui accueille actuellement notre stage en responsabilité a diffusé le lien de la version « en ligne » du

questionnaire auprès de chacune de ses écoles. La circonscription de Tampon 1 a diffusé le questionnaire par courriel au format PDF. Concernant la circonscription de Saint-Pierre 1, nous n'avons pas de précision concernant le mode de diffusion ; nous avons cependant reçu une réponse favorable à la diffusion. Le questionnaire a également été diffusé au format papier grâce aux PES de notre groupe qui les ont déposés dans leur école, ils ont également été distribués aux enseignants que nous avons pu rencontrer durant toute la période de collecte des données qui s'est étendue sur six semaines.

2. Le panel de participants

Nous avons enregistré un total de 62 participations sur internet ainsi que 35 questionnaires papier. Certains questionnaires étant trop incomplets ou étant apparus en double sur internet, ont été retenus 56 réponses en ligne et 34 questionnaires papier constituant ainsi un panel de 90 enseignants composé comme l'indiquent les graphiques suivants⁵ :

- Nombre d'années d'enseignement :



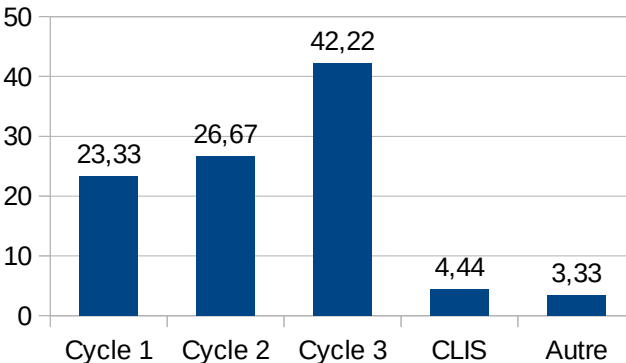
■ Non
■ Oui

- Avec qualification ou spécialisation particulière (maître E, maître D, enseignant spécialisé ASH, maître d'accueil, maître formateur, psychologue scolaire, etc.) ou sans :

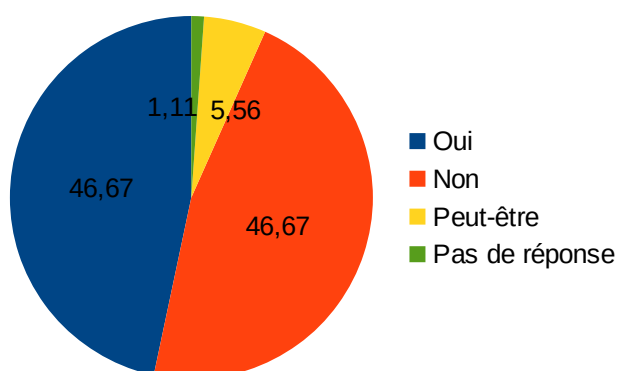
5 Les valeurs indiquées dans tous les graphiques de ce mémoire sont exprimées en pourcentages. Ces graphiques sont disponibles dans un format permettant un meilleur confort de lecture dans les annexes.

- Niveau de classe actuel :

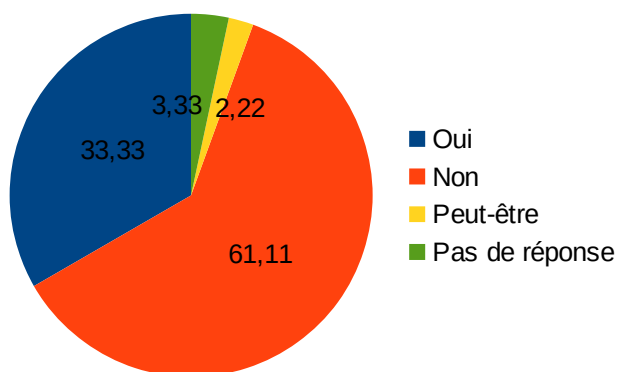
Ayant initialement demandé aux participants d'indiquer leur niveau de classe, les réponses ont été regroupées par cycle. Pour les enseignants à cheval sur plusieurs cycles, le cycle le plus élevé est celui retenu. Il est à noter 3,33 % des participants n'ont pas de poste dans une classe (direction, psychologue scolaire, ZIL).



- Ayant déjà eu un enfant intellectuellement précoce dans sa classe ou non :



- Personnellement concerné par la précocité intellectuelle ou non :



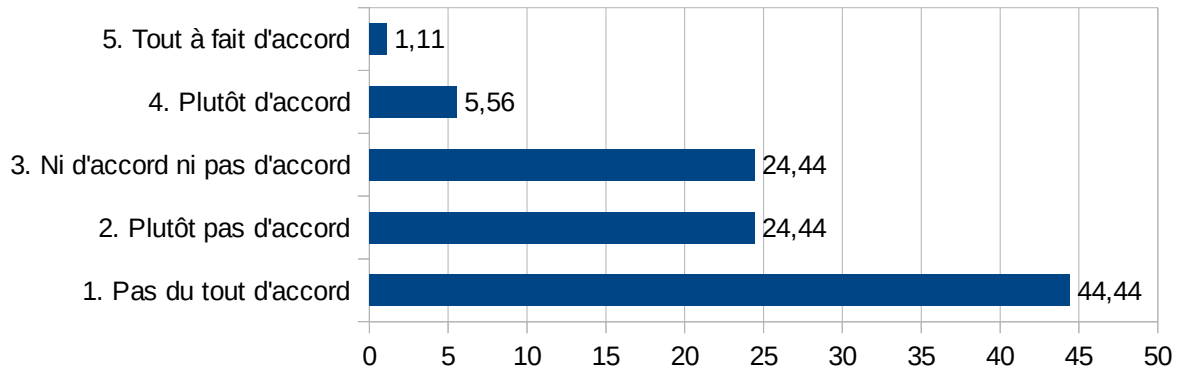
IV) Les données

Nous présentons dans cette partie les données brutes de l'enquête sous forme de graphiques. Nous rappelons que les valeurs de ces graphiques sont exprimées en pourcentages.

A- Questions sur les caractéristiques des EIP

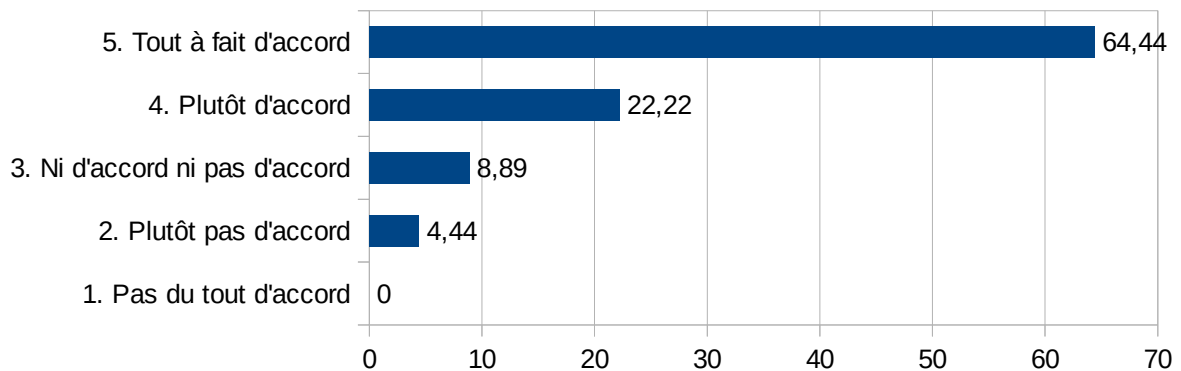
- Sur une échelle de 1 à 5, êtes-vous d'accord avec cette affirmation :

« Les enfants intellectuellement précoces réussissent dans tous les domaines à l'école » ?

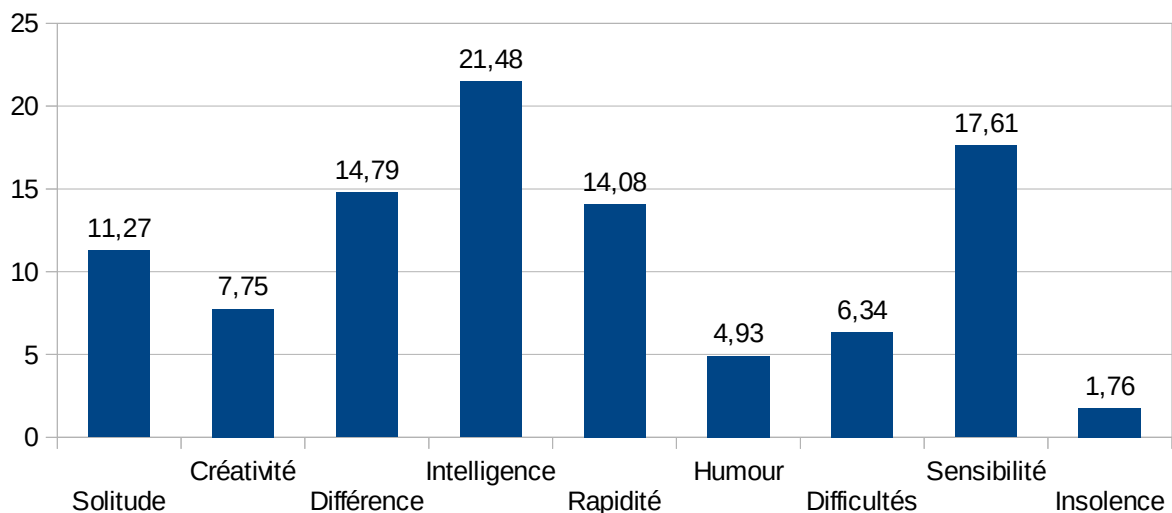


- Sur une échelle de 1 à 5, êtes-vous d'accord avec cette affirmation :

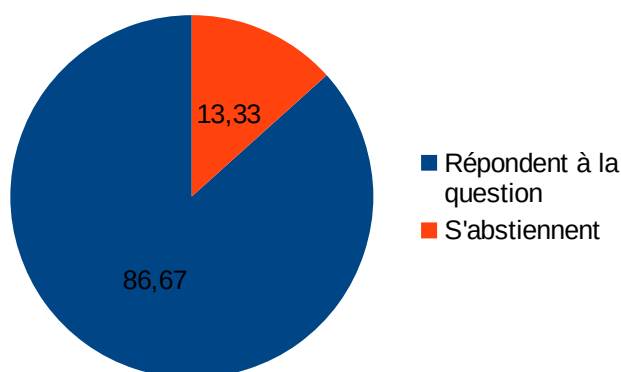
« Les enfants intellectuellement précoces peuvent présenter des difficultés scolaires » ?



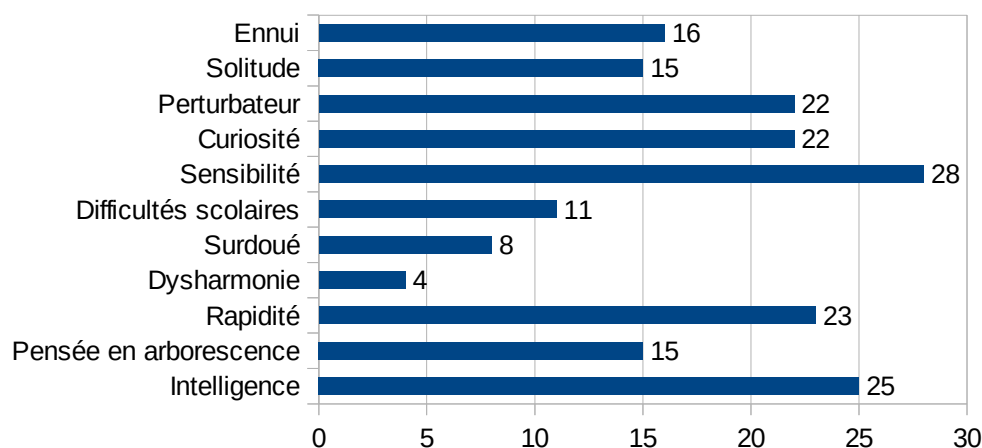
- Cochez les trois mots qui, d'après vous, correspondent le mieux aux enfants intellectuellement précoces :



- Quelles sont, d'après vous, les trois caractéristiques principales des enfants intellectuellement précoces ?



La liste exhaustive des réponses est disponible en annexe. Nous les avons catégorisées comme suit ci-dessous :

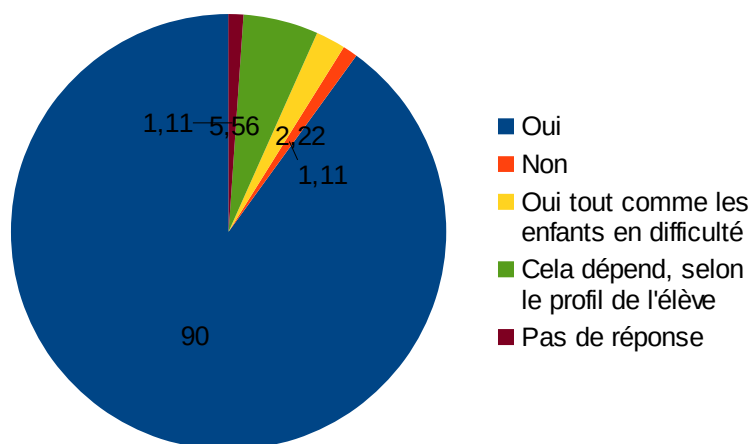


Concernant les caractéristiques intellectuelles et cognitives des EIP, nous relevons des occurrences relatives à l'intelligence, le QI, les capacités intellectuelles, la logique, la mémoire, le langage, la lecture précoce, des occurrences évoquant un mode de pensée différent ou une pensée en arborescence ainsi que des occurrences au sujet de la rapidité d'exécution. Concernant les caractéristiques socioaffectives des EIP, nous relevons des occurrences évoquant la sensibilité ou l'hypersensibilité, l'aspect émotif des EIP, les difficultés émotionnelles et la souffrance, des occurrences soulignant la curiosité, l'ouverture d'esprit et le côté « touche à tout » des EIP, d'autres décrivant des enfants bavards ainsi que des occurrences au sujet de la créativité. Au niveau des difficultés relationnelles, nous relevons des occurrences telles que « perturbateur », « agité », « hyperactif », « manque d'attention », « trouble du comportement » ou encore « agaçant », d'autres occurrences évoquent une certaine vivacité, d'autres encore la solitude, une sociabilité complexe ou des problèmes relationnels. Sur le plan scolaire, les EIP sont parfois décrits comme fluctuants,

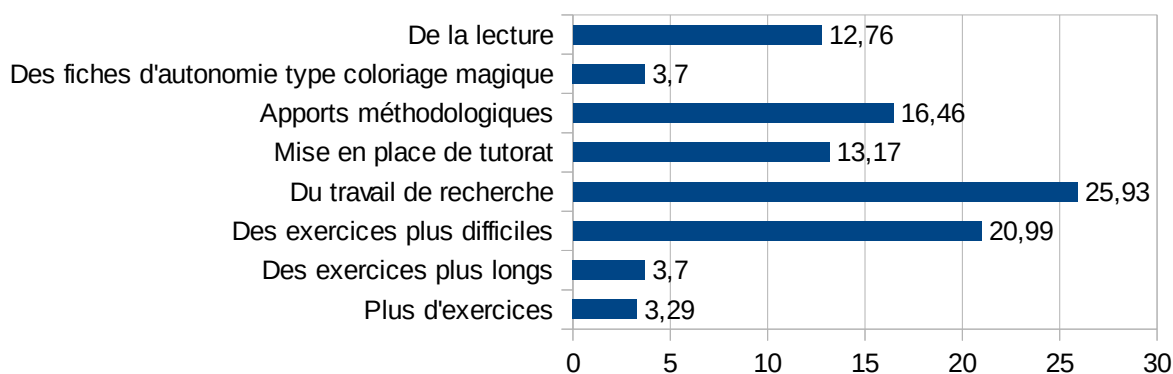
bons dans certains domaines et mauvais dans d'autres, nous relevons également des descriptions stéréotypées avec des occurrences telles qu'« aucune difficulté scolaire », « surdoué » ou encore « grande maturité ». Des difficultés d'ordre méthodologique sont évoquées, ainsi que des difficultés orthographiques et un rapport à l'écrit difficile, une occurrence évoque un manque du sens de l'implicite et une autre évoque des difficultés à expliciter les procédures. On relève également des occurrences mentionnant l'échec scolaire, l'ennui et le perfectionnisme.

B- Questions sur l'adaptation du parcours scolaire

- D'après vous, les enfants intellectuellement précoces sont-ils des élèves nécessitant un accompagnement particulier ou une pédagogie différenciée ?



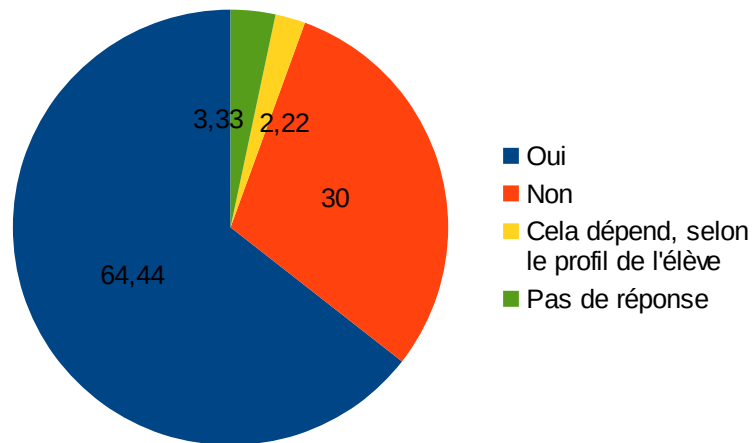
- Si oui, quel type d'adaptation mettriez-vous en œuvre :



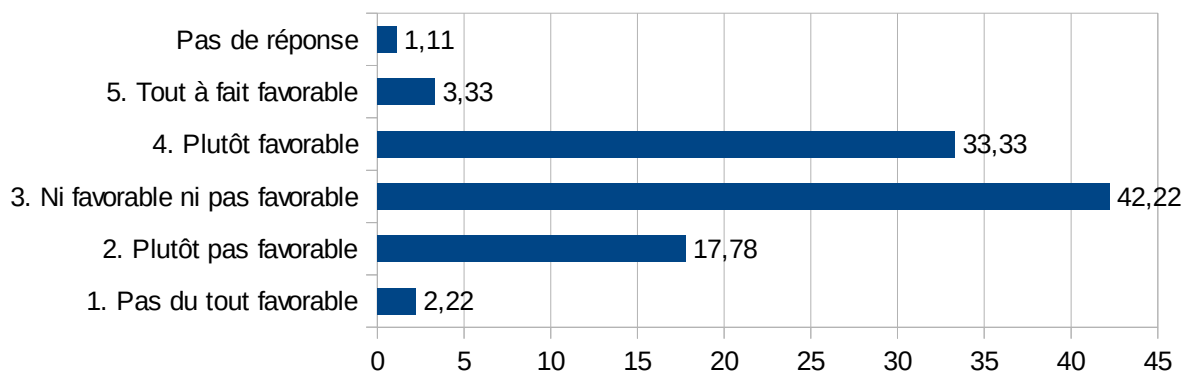
Parmi les réponses « autre » cochées, on relève : 3 occurrences suggérant des exercices type casse-tête, exercices de logique, énigmes ; 3 occurrences évoquent un décloisonnement au niveau supérieur, 3 occurrences proposent une ouverture culturelle plus ciblée sur les arts ;

8 occurrences évoquent des exercices au cas par cas adaptés aux besoins de l'enfant et 3 occurrences évoquent un travail ciblé selon les goûts de l'enfant.

- Donneriez-vous des exercices hors programme à faire à un élève intellectuellement précoce ?



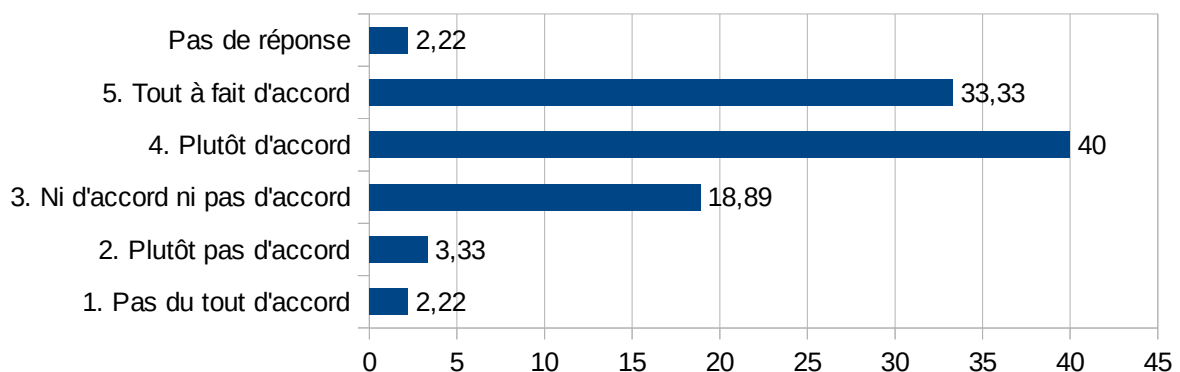
- Sur une échelle de 1 à 5, êtes-vous plutôt favorable au saut de classe ?



C- Questions sur la prise en compte de l'hypersensibilité des EIP

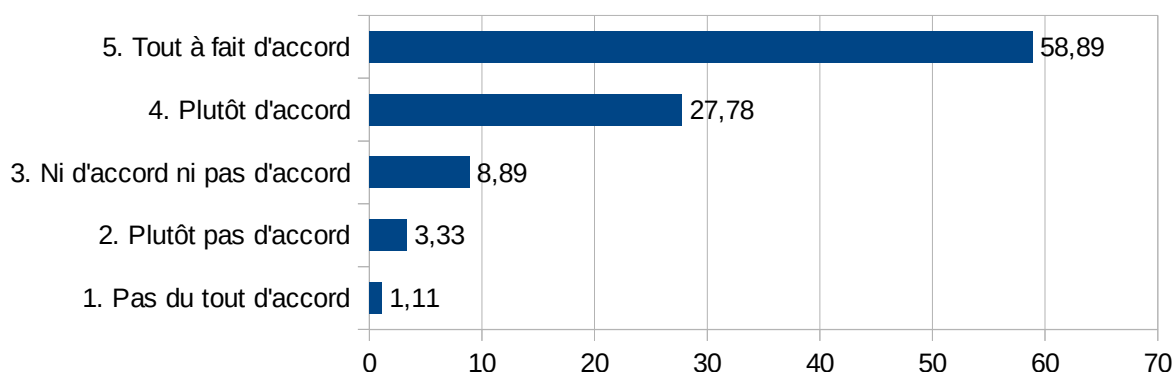
- Sur une échelle de 1 à 5, êtes-vous d'accord avec cette affirmation :

« Les enfants intellectuellement précoces ont une perception différente de l'ambiance de classe par rapport aux autres élèves » ?



- Sur une échelle de 1 à 5, êtes-vous d'accord avec cette affirmation :

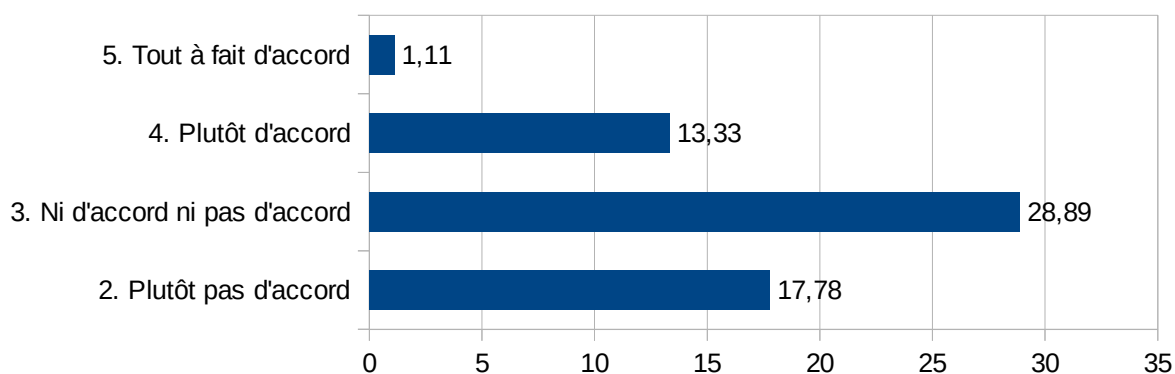
« Il est important de tenir compte de la sensibilité des enfants intellectuellement précoces dans sa pratique pédagogique » ?



D- Questions sur le ressenti des enseignants vis-à-vis de la prise en charge des EIP

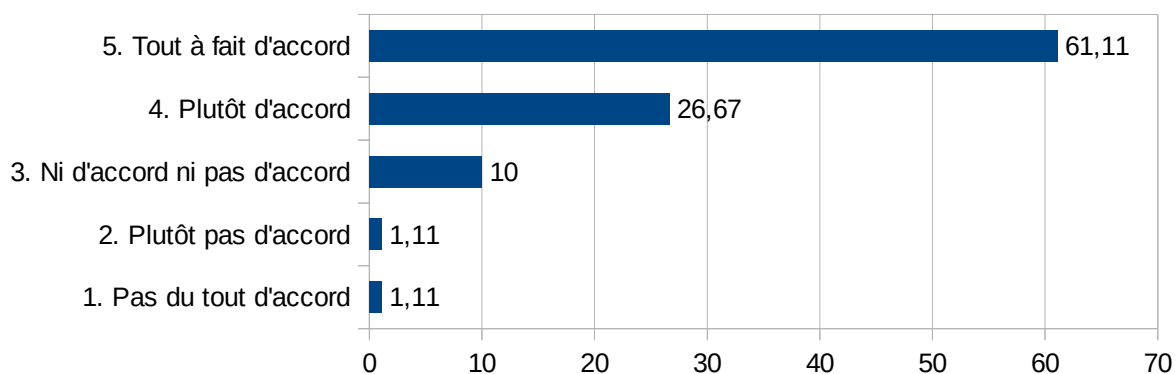
- Sur une échelle de 1 à 5, êtes-vous d'accord avec cette affirmation :

« Le débat sur la prise en charge des enfants intellectuellement précoces est un débat stérile » ?



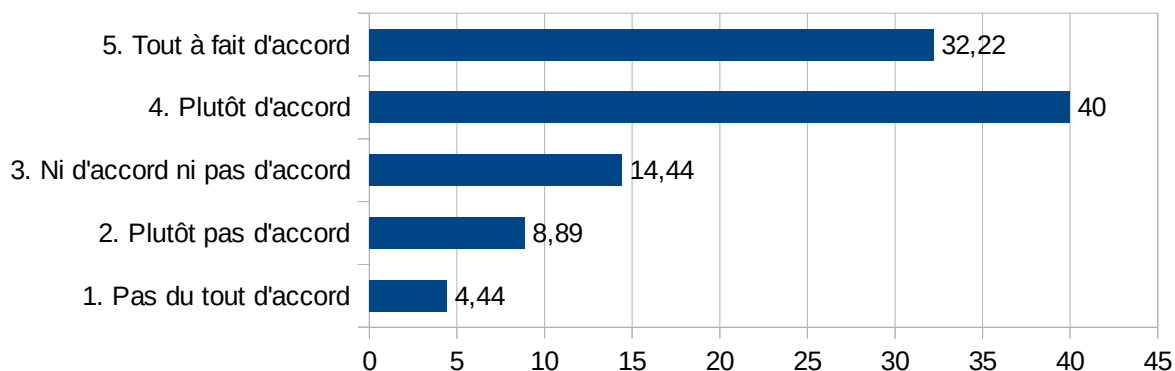
- Sur une échelle de 1 à 5, êtes-vous d'accord avec cette affirmation :

« Les enseignants manquent de formation au sujet de la précocité intellectuelle » ?

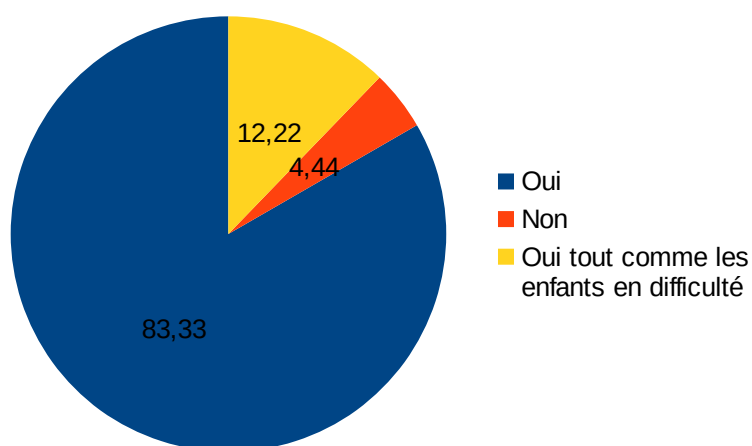


- Sur une échelle de 1 à 5, êtes-vous d'accord avec cette affirmation :

« Les enseignants se sentent démunis face aux élèves intellectuellement précoces » ?

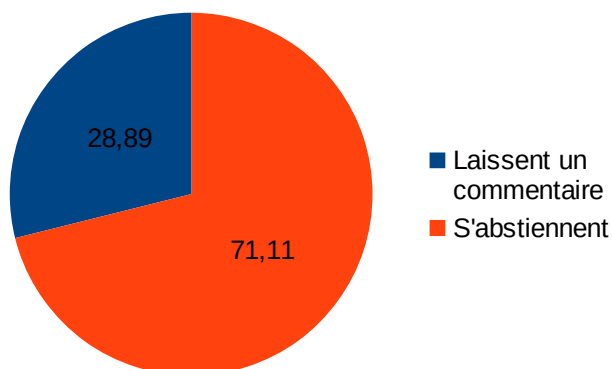


- Pensez-vous que le sujet des enfants intellectuellement précoces soit important ?



E- Commentaires libres

Un champ d'expression libre en fin de questionnaire était à disposition des participants souhaitant s'exprimer davantage sur le thème de la précocité intellectuelle, apporter des précisions ou des compléments d'information, faire des remarques personnelles ou professionnelles sur la prise en charge des enfants précoces à l'école :



La liste exhaustive de ces commentaires est disponible en annexe.

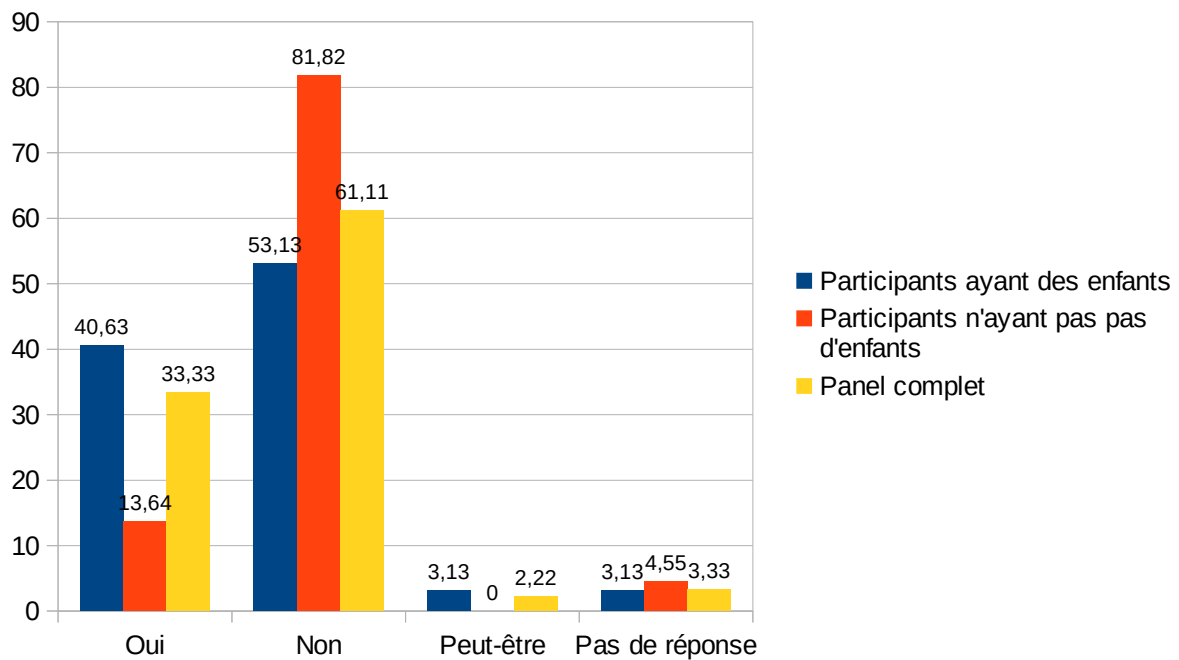
Il est à noter que certains participants ont souhaité justifier certaines réponses au cours du questionnaire. Ces différentes annotations seront considérées comme appartenant à la catégorie des commentaires libres pour l'analyse bien qu'elles n'aient été ni comptabilisées dans les statistiques ci-dessus, ni reportées dans les annexes.

V) Analyse des données et discussion

A- Analyse

1. Quels sont les sujets personnellement concernés par la précocité intellectuelle ?

Intéressons-nous dans un premier temps à la question « êtes-vous personnellement concerné par la précocité intellectuelle ? » : ils sont un peu plus de 33 % à répondre « oui » à cette question. Voyons si le fait d'avoir des enfants a une influence sur la réponse à cette question :

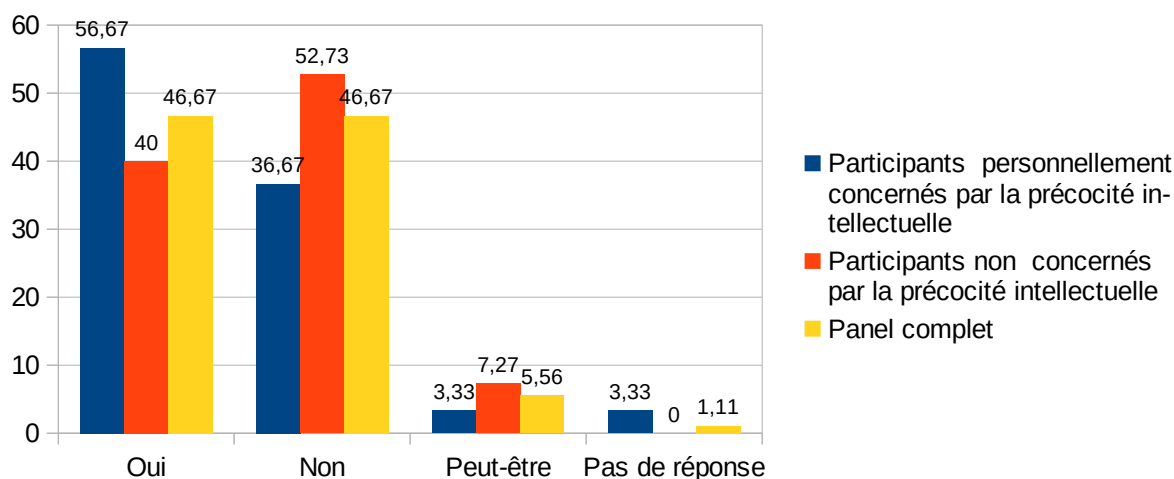


Notre enquête révèle, comme on peut le constater sur ce graphique, que le fait d'avoir des enfants augmente la probabilité d'être concerné par la précocité intellectuelle à titre personnel. Il est à noter que les personnes sans enfant déclarant être concernées personnellement par la précocité intellectuelle appartiennent toutes à la tranche d'âge la plus jeune, celle des 20-30 ans.

2. Qui sont les participants ayant déjà eu un élève intellectuellement précoce dans leur classe ?

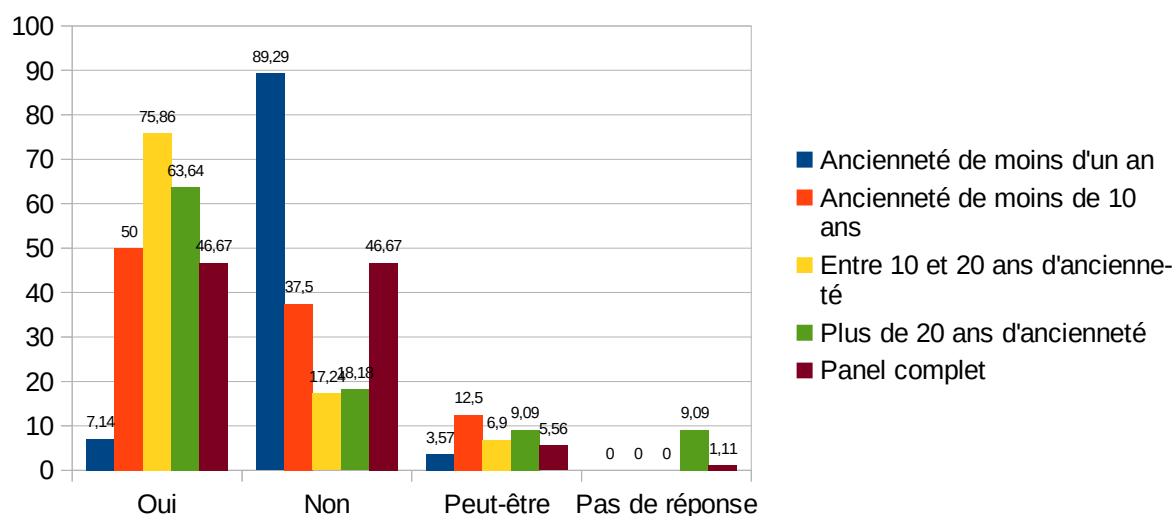
Nous allons nous intéresser, maintenant, à la question « avez-vous déjà eu un élève intellectuellement précoce dans votre classe ? » et tenter de déterminer si certains facteurs peuvent induire ou non une réponse positive à cette question.

Tout d'abord, voyons si le fait d'être personnellement concerné par la précocité intellectuelle induit une réponse positive à cette question :



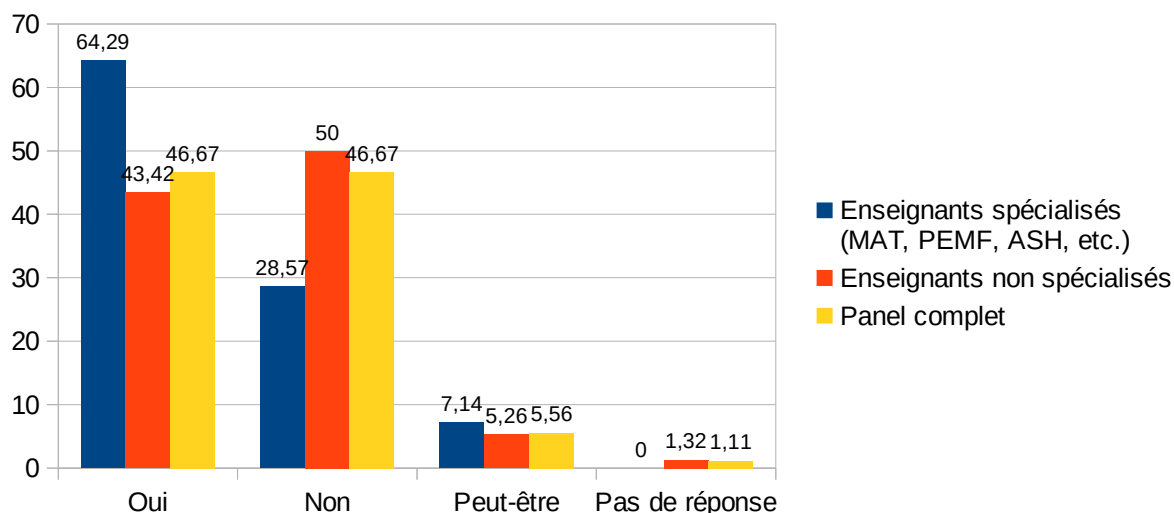
Nous constatons lors de notre enquête que la proportion d'enseignants ayant eu un EIP dans leur classe est plus élevée chez les enseignants personnellement concernés par la précocité intellectuelle que chez les autres (56,67 % contre 40 %). Nous voyons également qu'ils sont plus nombreux à s'interroger sur une éventuelle précocité chez les enseignants non concernés.

Analysons à présent les réponses à cette question en fonction du nombre d'années d'enseignement :



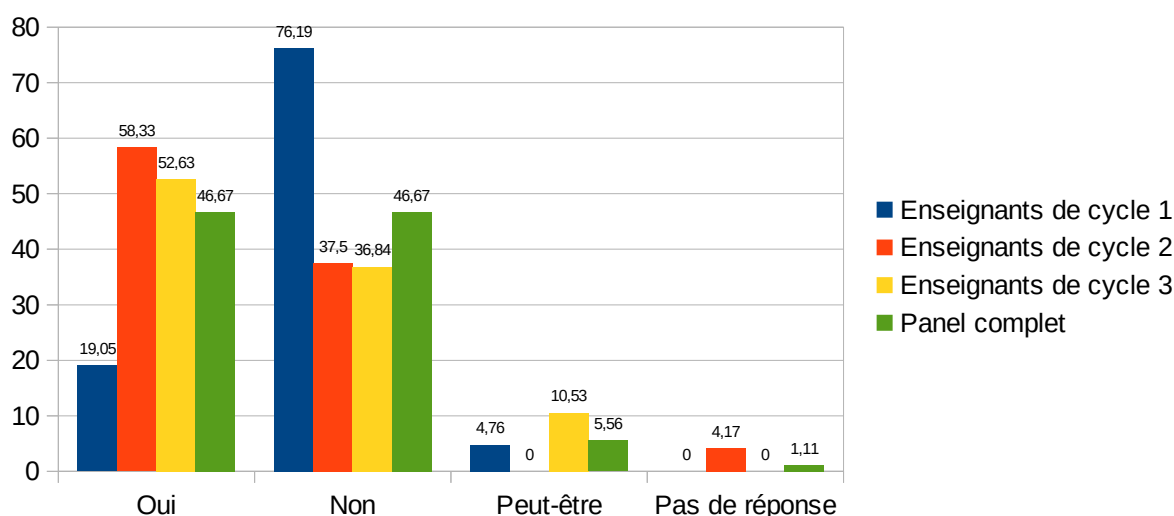
Il apparaît que la probabilité que les participants déclarent avoir eu un EIP dans leur classe augmente avec l'ancienneté pour décroître au-delà de 20 ans de carrière. Ils sont très peu nombreux la première année (7,14 %) à déclarer avoir un EIP dans leur classe alors qu'ils atteignent 75,86 % entre 10 et 20 ans de carrière à déclarer en avoir eu un jour au moins un.

Voyons si une fonction ou une spécialité particulière peuvent influencer sur la réponse :



Nous constatons que la proportion d'enseignants ayant eu un EIP dans leur classe est plus élevée chez les enseignants spécialisés ou experts (MAT, PEMF, ASH, etc.). Néanmoins, les enseignants spécialisés sont plus nombreux à s'interroger sur une éventuelle précocité que les autres enseignants.

Enfin, intéressons-nous au niveau de classe et voyons si l'âge des enfants accueillis influe sur la réponse à cette question :



Il apparaît dans cette enquête que les EIP sont plus facilement repérés à partir du cycle 2. En effet, seulement 19,05 % des enseignants de cycle 1 déclarent avoir déjà eu un EIP dans leur classe.

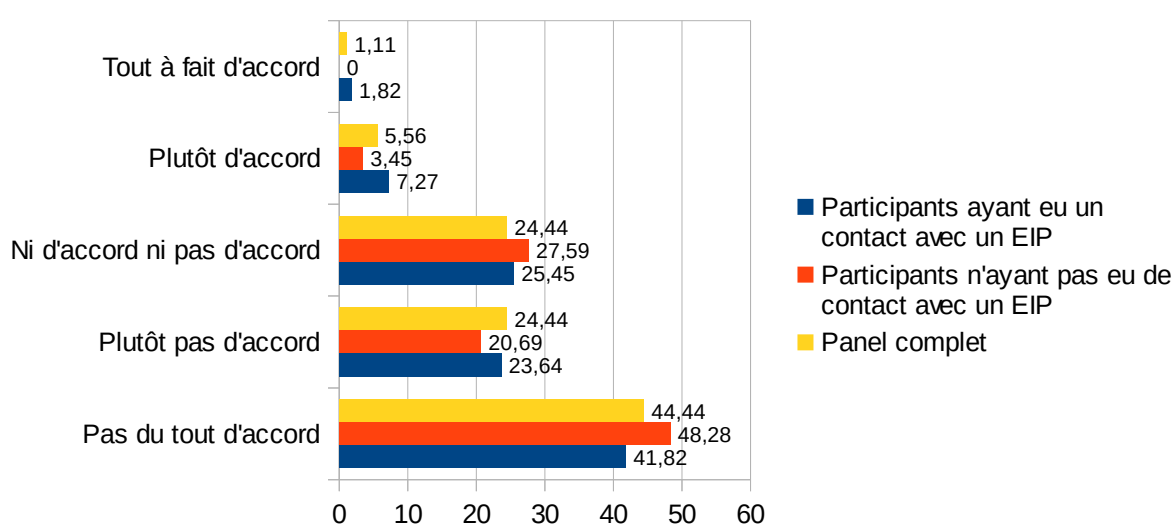
Nous avons donc passé en revue les différents facteurs identifiés par notre enquête pouvant intervenir sur la réponse à la question « avez-vous déjà eu un élève intellectuellement précoce dans votre classe ? ». Il apparaît que les profils d'enseignants suivants sont les plus concernés par la précocité intellectuelle dans leur classe : enseignants personnellement concernés par la précocité intellectuelle, enseignants expérimentés de par leur ancienneté ou leur degré d'expertise et enseignants de cycle 2 ou 3.

3. Les représentations des enseignants s'écartent-elles du stéréotype du surdoué lorsque ceux-ci ont été en contact avec un EIP ?

Voyons si le fait d'être personnellement concerné ou d'avoir eu un enfant précoce dans sa classe permet de faire évoluer les représentations enseignantes au sujet de la précocité intellectuelle. Pour un meilleur confort de lecture, dans cette partie, nous désignerons les enseignants ayant répondu « oui » à la question « êtes-vous personnellement concerné par la précocité intellectuelle ? » et/ou à la question « avez-vous déjà eu un EIP dans votre classe ? » comme des enseignants ayant été en contact avec un EIP et les enseignants ayant répondu « non » aux deux questions comme des enseignants n'ayant pas été en contact avec un EIP.

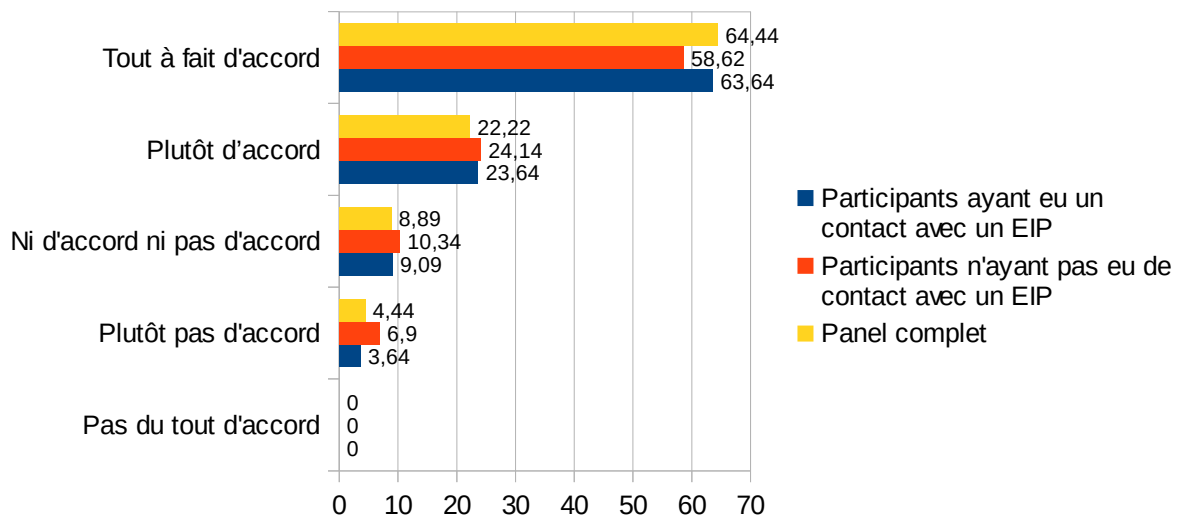
Intéressons-nous dans un premier temps aux affirmations à échelle d'évaluation suivantes :

- « Les enfants intellectuellement précoces réussissent dans tous les domaines à l'école. »



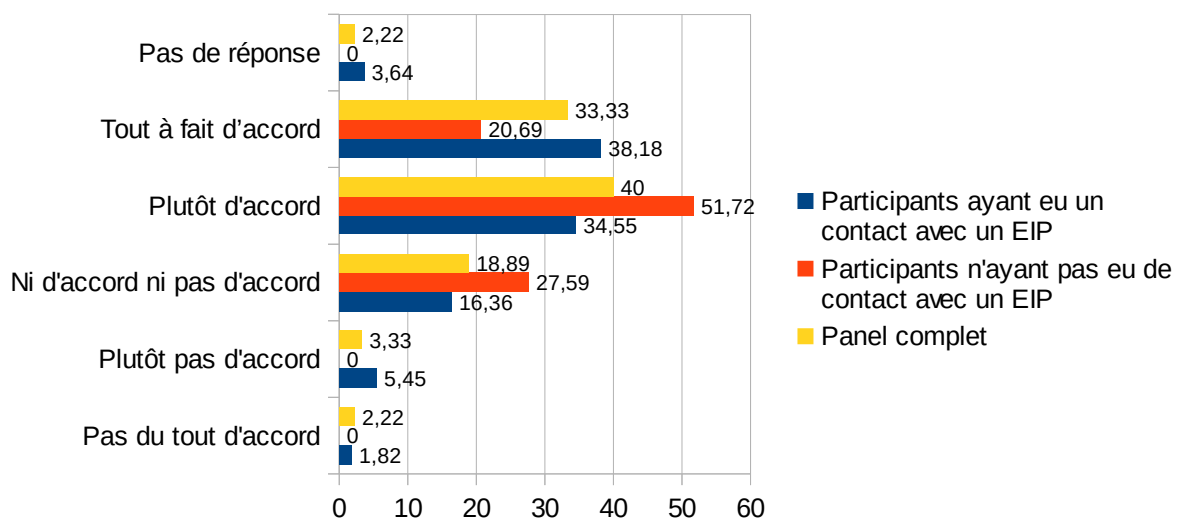
Concernant cette première affirmation, les enseignants ayant été en contact avec un EIP semblent avoir une vision plus homogène de la précocité intellectuelle. En effet, les enseignants n'ayant jamais été en contact avec un EIP réfutent davantage cette affirmation.

- « Les enfants intellectuellement précoces peuvent présenter des difficultés scolaires. »



Concernant cette deuxième affirmation, les enseignants en contact sont légèrement plus nombreux à être plutôt d'accord ou tout à fait d'accord avec cette affirmation que les autres.

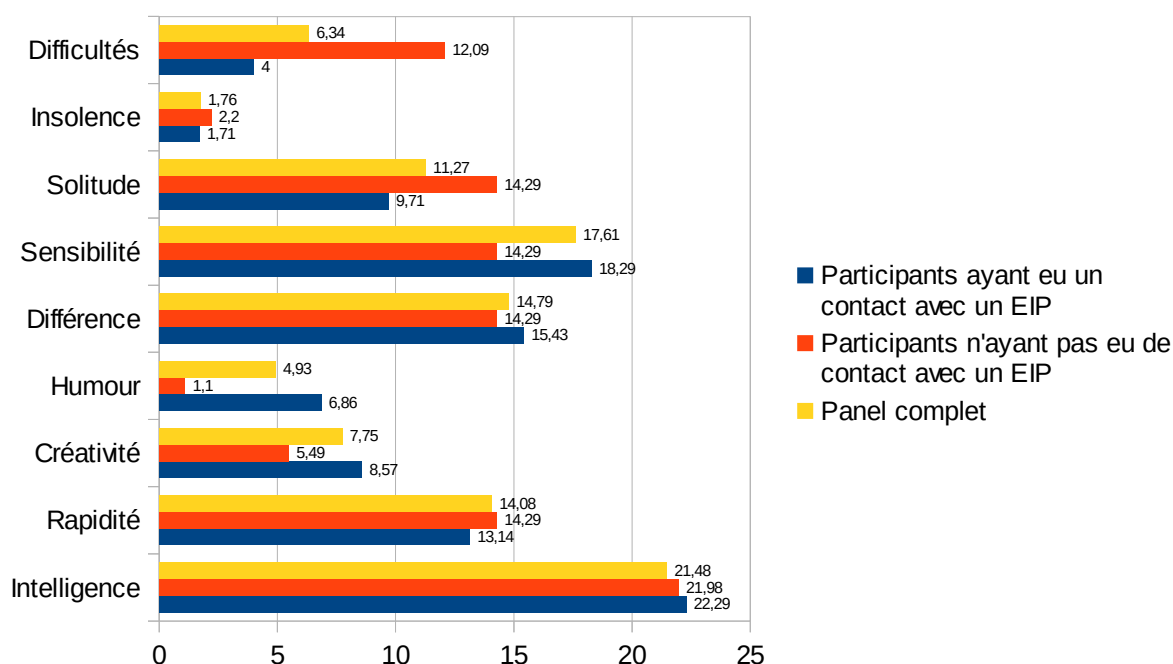
- « Les enfants intellectuellement précoces ont une perception différente de l'ambiance de classe par rapport aux autres élèves. »



Concernant cette troisième affirmation, les résultats semblent moins tranchés. Si de manière globale, le stéréotype du surdoué ne se dégage pas des réponses aux deux premières affirmations (que l'on ait été en contact ou non avec un EIP), les réponses à la troisième affirmation semblent se concentrer sur les échelles 3 à 5. La majorité des enseignants semble

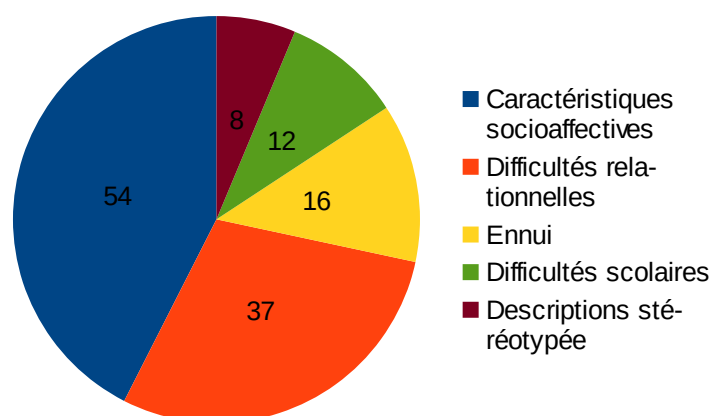
au fait des difficultés scolaires pouvant être rencontrées par certains EIP mais se prononce plus difficilement sur la perception du climat scolaire des EIP. Ils sont tout de même largement majoritaires à être plutôt d'accord ou tout à fait d'accord avec cette affirmation qu'ils aient été en contact avec un EIP ou non. Pour cette série de questions à échelle d'évaluation, la catégorisation des participants (ayant été en contact avec un EIP ou non) n'est donc pas concluante et ne semble pas influencer sur les réponses.

Analysons maintenant les occurrences parmi les caractéristiques suggérées par le questionnaire avant de nous pencher sur les réponses libres :

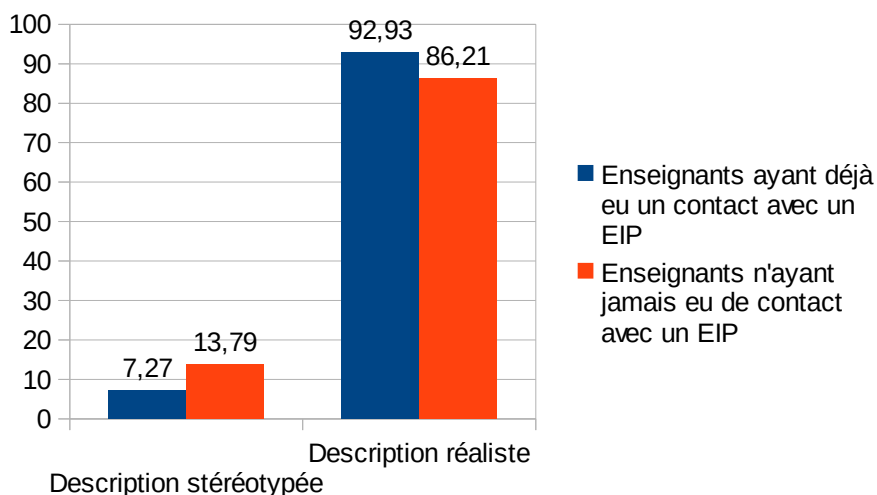


Si l'on se cantonne aux caractéristiques cognitives des EIP, il semblerait que le fait d'avoir été en contact ou non avec un EIP n'influe pas sur les représentations des enseignants comme les affirmations à échelle d'évaluation précédentes pouvaient l'indiquer. En effet, les statistiques des occurrences « intelligence », « rapidité » et « différence » ne varient que très peu. Notons que si le terme « différence » peut être perçu comme une caractéristique socioaffective, il peut également faire référence à la pensée en arborescence des EIP. En revanche, du côté des caractéristiques socioaffectives, les données s'équilibrent différemment selon que l'on ait été en contact ou non avec un EIP. Les enseignants en contact pensent, en effet, davantage aux EIP en termes de « créativité », d'« humour » et de « sensibilité » que les autres, alors que, les enseignants n'ayant pas eu de contact avec un EIP évoquent plus souvent la « solitude » et les « difficultés ».

Voyons enfin si les réponses libres donnent des résultats différents. Pour rappel, à la question « quelles sont, d'après vous, les trois caractéristiques principales des enfants intellectuellement précoces ? », 13,33 % des participants se sont abstenus. Parmi les réponses, nous avons relevé, entre autres, 63 occurrences concernant les caractéristiques intellectuelles et cognitives des EIP faisant référence à l'intelligence et à la rapidité notamment, 54 occurrences concernant leurs caractéristiques socioaffectives évoquant, entre autres, leur sensibilité, 37 occurrences évoquant des difficultés relationnelles, 16 occurrences évoquant l'ennui. Enfin, nous avons relevé 8 occurrences correspondant à des descriptions stéréotypées et 12 occurrences évoquant des difficultés scolaires.



Il est à noter que 5,45 % des participants ayant été en contact avec un EIP s'abstiennent de répondre à cette question alors qu'ils sont 27,59 % chez les enseignants n'ayant jamais eu de contact avec un EIP. Pour ceux qui répondent, la description qu'ils en font ne diffère pas des enseignants qui ont déjà été en contact avec des EIP. Néanmoins 4 des 8 descriptions stéréotypées apparaissent chez les enseignants n'ayant jamais été en contact avec un EIP, elles représentent donc 13,79 % contre 7,27 % chez les autres enseignants (exemple de description stéréotypée : « aucune difficulté scolaire, ennui » ; « avance, rapidité, surdoué »).

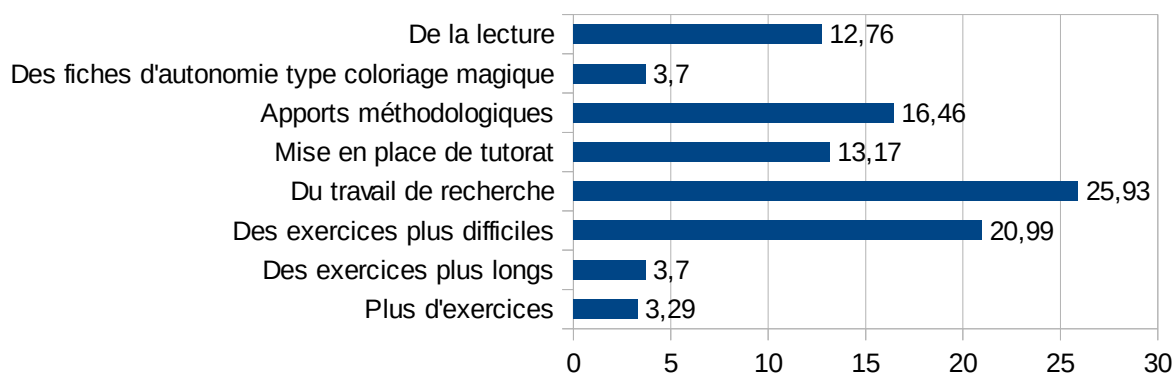


Nous avons vu que lorsque les enseignants sont concernés personnellement par la précocité intellectuelle, ils déclarent davantage avoir eu un EIP dans leur classe. Cependant, le fait d'être personnellement concerné ou d'avoir déjà eu un EIP dans sa classe n'influe pas, dans notre enquête, de manière significative sur les représentations des participants au sujet de la précocité intellectuelle. Les enseignants ont de façon globale une bonne idée de ce que représente la précocité intellectuelle. Le fait d'avoir côtoyé un EIP permet tout au plus d'affiner ces représentations, notamment sur le plan psychoaffectif.

4. Quelles adaptations pédagogiques pour ces élèves ?

Les enseignants sont majoritairement d'accord avec l'affirmation « il est important de tenir compte de la sensibilité des enfants intellectuellement précoces dans sa pratique pédagogique ». Seuls 4,44 % d'entre eux déclarent n'être plutôt pas d'accord ou pas du tout d'accord. Parmi ces 4,44 %, la moitié déclare être personnellement concernée par la précocité intellectuelle et l'autre moitié déclare avoir déjà eu un EIP dans la classe. La totalité des participants n'étant pas d'accord avec cette affirmation a donc déjà eu un contact avec un EIP.

Voyons quelles sont les adaptations pédagogiques mises en place par les enseignants à destination des EIP. Nous avons demandé aux enseignants quel type d'adaptation pédagogique ils mettraient en œuvre ; voici les réponses cochées parmi les suggestions proposées :



Pour rappel, 20 réponses libres ont été répertoriées : 3 occurrences suggèrent des exercices type casse-tête, exercices de logique, énigmes ; 3 occurrences évoquent un décloisonnement au niveau supérieur, 3 occurrences proposent une ouverture culturelle plus ciblée sur les arts ; 8 occurrences évoquent des exercices au cas par cas adaptés aux besoins de l'enfant et 3 occurrences évoquent un travail ciblé selon les goûts de l'enfant. Dans l'ensemble, les enseignants semblent vouloir éviter les exercices répétitifs (seulement 3,70 % des occurrences

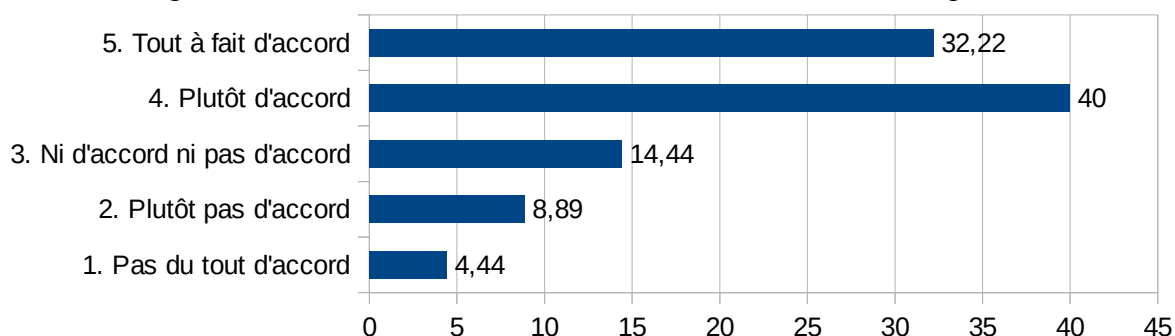
suggèrent des exercices plus longs) et proposent des adaptations pédagogiques en lien avec les besoins de l'enfant.

À la question « donneriez-vous des exercices hors programme à faire à un élève intellectuellement précoce ? », plus de la moitié des participants répondent « oui » et un peu moins d'un tiers répondent « non » (cf. graphique inséré dans le chapitre « données »). Pour répondre à la question à échelle d'évaluation concernant le saut de classe, les enseignants se montrent majoritairement indécis. Nombre d'entre eux justifie leur réponse en précisant qu'il faut décider cela au cas par cas notamment en fonction de la maturité de l'élève. 20 % des participants déclarent n'être pas du tout favorables ou plutôt pas favorables au saut de classe. Ils sont 36,66 % à y être plutôt favorables ou tout à fait favorables.

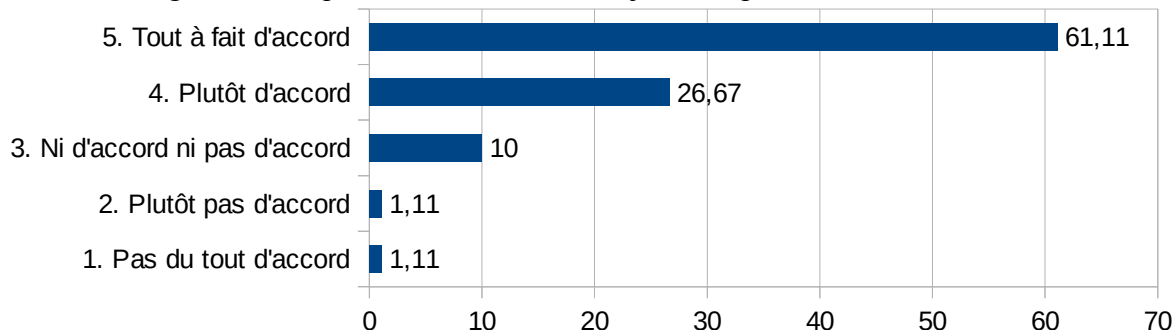
5. Les enseignants face à la précocité intellectuelle

Dans cette partie, nous allons tenter d'analyser le ressenti des enseignants face aux EIP dans leur classe. Pour cela, nous allons mettre en résonance les deux questions à échelle d'évaluation relatives aux affirmations suivantes :

« Les enseignants se sentent démunis face aux élèves intellectuellement précoces. »



« Les enseignants manquent de formation au sujet de la précocité intellectuelle. »



Nous voyons que les enseignants se sentent majoritairement démunis face aux élèves intellectuellement précoces. En effet, beaucoup d'entre eux ont évoqué l'aspect

« perturbateur » de ces élèves lorsqu'il leur a été demandé de donner les trois caractéristiques principales qui selon eux définissaient le mieux les EIP (pour rappel, 16 occurrences telles que « perturbateur », « agité », « hyperactif », « manque d'attention », « trouble du comportement » ou encore « agaçant » sont relevées ; 6 occurrences évoquent une certaine vivacité). À ce titre, ils sont également majoritaires à penser manquer de formation au sujet de la précocité intellectuelle. L'enquête a pourtant montré que ces mêmes participants, lesquels déclarent manquer de formation, sont très au fait de ce qu'est la précocité intellectuelle.

Afin de déterminer si le sujet des EIP est un sujet important aux yeux des enseignants, nous leur avons posé une question à échelle d'évaluation sur le débat autour de la prise en charge des EIP à l'école ainsi qu'une question fermée sur la précocité intellectuelle en général. Devant l'affirmation « le débat sur la prise en charge des enfants intellectuellement précoces est un débat stérile » 56,67 % des participants déclarent n'être pas d'accord manifestant ainsi leur intérêt pour ce sujet. À la question « pensez-vous que le sujet des enfants intellectuellement précoces soit important ? », 83,33 % des participants répondent « oui ». Ces résultats montrent que dans l'ensemble, les enseignants considèrent le sujet de la précocité intellectuelle comme un sujet important.

Concernant les commentaires libres, nous rappelons que 28,89 % des participants ont souhaité s'exprimer davantage au sujet de la précocité intellectuelle. Nous n'analyserons pas ces commentaires dans cette partie mais ils nourriront notre réflexion lors de la discussion qui suit.

B- Discussion

1. Quel intérêt les enseignants portent-ils à la question de la précocité intellectuelle ?

Depuis le rapport Delaubier, la précocité intellectuelle est une problématique forte et reconnue par l'institution. Il s'agit, en effet, d'une thématique importante aux yeux de l'Éducation nationale, laquelle fait l'objet de diverses circulaires. Ainsi, les ressources à disposition sur les différents sites académiques s'enrichissent afin d'informer au mieux les enseignants accueillant ces élèves à besoins éducatifs particuliers. Lors de notre enquête, nous avons cherché à comprendre si les enseignants du premier degré accordaient beaucoup d'importance à ce sujet. Il est à noter que si le taux de participation au questionnaire ne peut être estimé précisément, il semble extrêmement faible. Sur les 200 questionnaires papier

imprimés, seulement 34 nous sont revenus. Quant à la participation en ligne, elle n'est guère plus élevée puisque nous n'avons récolté qu'une soixantaine de réponses sur trois circonscriptions. Nous en déduisons que le questionnaire n'a pas suscité l'intérêt des personnes atteintes. Bien que Cellier affirme que les enseignants ne portent que peu d'intérêt à ce sujet, nous n'avons néanmoins pas suffisamment d'éléments afin de déterminer si c'est la forme du questionnaire en lui-même ou le sujet sur lequel il portait qui a fait l'objet de ce désintérêt. Ainsi, nous pouvons imaginer que la grande majorité des participants représente des personnes intéressées par le sujet ou sensibilisées à la question de la précocité intellectuelle (en effet, seules 29 personnes déclarent n'être ni concernées personnellement par la précocité intellectuelle ni n'avoir jamais eu un EIP dans leur classe). Nous pouvons évoquer ici le fait que Cellier a également réalisé une enquête à l'aide d'un questionnaire diffusé auprès de tous les Inspecteurs de l'Éducation nationale, enquête pour laquelle il obtient 28 % de retour. D'autre part, nous avons noté que 33,33 % des participants déclarent être personnellement concernés par la précocité intellectuelle. Il s'agit là d'un taux bien supérieur aux 2,3 % de la population que sont censés représenter les EIP. Cette donnée ne peut que nous interroger. Elle est à mettre en résonance avec le taux de participation évoqué ci-dessus d'une part, et avec l'avis de spécialistes tels Louis & Ramond d'autre part, lesquels pensent que la part de la population estimée comme intellectuellement précoce serait bien en deçà de la réalité. Notre enquête a, en outre, révélé que le fait d'avoir des enfants augmente la probabilité d'être concerné par la précocité intellectuelle à titre personnel. En effet, s'agissant d'un phénomène sur lequel la recherche ne s'est penchée que récemment, c'est souvent par le biais de ses propres enfants que l'on découvre ce qu'est la précocité intellectuelle. Or, la grande majorité des participants concernés personnellement par la précocité intellectuelle déclare avoir des enfants et les rares personnes sans enfant déclarant être concernées personnellement par la précocité intellectuelle appartiennent toutes à la tranche d'âge la plus jeune, celle des 20-30 ans. Nous supposons que le dépistage (pour ses propres enfants) au sein la population enseignante se fait plus aisément puisque d'une part, les enseignants connaissent les rouages de l'Éducation nationale et peuvent faire appel plus naturellement aux psychologues scolaires et d'autre part, ils ont un meilleur accès aux cabinets privés que les catégories sociales défavorisées comme pouvait l'évoquer Gauvrit.

Afin de déterminer si la problématique des EIP était importante pour les participants, nous leur avons posé deux questions : une sur le débat autour de la prise en charge des EIP à l'école

ainsi qu'une autre sur l'importance de la question de manière plus générale. Au regard des considérations précédentes, c'est sans surprise qu'ils sont majoritaires à accorder de l'importance à cette thématique. En effet, ils sont près de 95 % à penser que la précocité intellectuelle est un sujet important. Certains, toutefois, estiment que « nous lui donnons beaucoup trop d'importance ». Concernant le débat autour de la prise en charge des EIP à l'école, les avis sont plus partagés : ils ne sont plus que 56,67 % à déclarer n'être pas du tout d'accord ou plutôt pas d'accord avec l'affirmation « le débat sur la prise en charge des enfants intellectuellement précoces est un débat stérile ».

Il est intéressant de noter qu'une grande proportion d'enseignants ressent le besoin d'évoquer les autres élèves en difficulté (élèves porteurs de troubles dys ou autres difficultés) que ce soit lors de cette question ou précédemment dans le questionnaire.

« C'est le même problème que les élèves en échec scolaire: on doit leur apporter une attention égale et accompagner leurs parents qui sont aussi démunis que nous. »

Au total, 19 commentaires mentionnant les élèves en difficulté ont été comptabilisés ; ce sont donc 21,11 % des enseignants participant à ce questionnaire qui ont souhaité élargir le débat aux autres élèves à besoins éducatifs particuliers.

« La précocité intellectuelle est aussi déstabilisante pour un professeur que la difficulté scolaire [...]. C'est le paradoxe que j'observe au quotidien : nous nous devons d'être des précepteurs malgré le fait que nous ayons une quantité importante d'élèves à gérer en même temps. L'EIP tout comme l'enfant en difficulté peuvent « déranger » dans un système où ce qui paraît facile serait l'homogénéité d'un groupe de niveau. »

Les différents commentaires recueillis tendent donc à montrer qu'au-delà de la simple question de la précocité intellectuelle, c'est la personnalisation des parcours qui représente un enjeu fort pour les enseignants participant à notre enquête.

« Il est important de tenir compte de l'individu dans sa différence, quelle qu'elle soit et en particulier à l'école. »

2. La mise à l'épreuve de notre hypothèse

Notre objectif était, dans cette enquête, d'une part, de déterminer quelles sont les représentations des enseignants au sujet de la précocité intellectuelle et de comprendre, d'autre part, si les EIP sont accueillis dans les classes comme des élèves à besoins éducatifs particuliers ; et, à ce titre, quelle adaptation pédagogique les enseignants proposent-ils et tiennent-ils compte des caractéristiques socioaffectives des EIP dans leur pratique. C'est ce que nous formulons sous la question de recherche « quelles sont les représentations

enseignantes sur ces élèves à besoins éducatifs particuliers ? ». Pour rappel, notre hypothèse était la suivante : lorsque les représentations enseignantes au sujet des enfants intellectuellement précoces sont proches de la description que font de ces enfants les publications spécialisées, ces derniers sont alors considérés comme des élèves à besoins éducatifs particuliers nécessitant une personnalisation de leur parcours. Nous nous sommes appuyée, pour émettre cette hypothèse, sur les recherches de Tavani, Zenasni, & Pereira-Fradin, lesquels ont montré que la représentation stéréotypée de l'EIP évolue lorsque l'on a été en contact avec un EIP vers des caractéristiques indépendantes de l'intelligence telles que la sensibilité. D'après eux, une meilleure compréhension des sentiments des EIP permettrait aux acteurs de l'éducation de proposer une pédagogie adaptée au mieux à ces enfants. Nous avons donc supposé, à l'instar de Tavani, Zenasni, & Pereira-Fradin que les représentations enseignantes seraient proches de la description que font de ces enfants les publications spécialisées lorsque les enseignants ont été confrontés à la précocité intellectuelle. Nous avons vu que lorsque les enseignants sont concernés personnellement par la précocité intellectuelle, ils déclarent davantage avoir eu un EIP dans leur classe. Cependant, le fait d'être personnellement concerné ou d'avoir déjà eu un EIP dans sa classe n'influe pas de manière significative sur les représentations des participants au sujet de la précocité intellectuelle. Les enseignants ayant participé à cette enquête ont de façon globale une bonne idée de ce que représente la précocité intellectuelle. Seul un commentaire nous a réellement interpellée à ce sujet :

« 1 % de nos élèves... contre 50 % en très grande difficulté. Ils sont intelligents... vont s'en sortir. Don't worry !⁶ »

L'on voit, dans ce commentaire, se dégager la figure stéréotypée de l'EIP. Comme Duc pouvait l'évoquer, certains enseignants demeurent « aux prises avec leurs représentations de la précocité ». En effet, l'échec ou les difficultés scolaires ne sont point envisagés dans ce témoignage alors que d'autres participants commentent :

« Il m'apparaît important que l'équation enfant précoce = excellence scolaire soit réfutée auprès de tous les enseignants et également dans le secondaire où il vaut mieux cacher sa précocité. »

Dans l'ensemble, l'enquête a donc montré une bonne connaissance de la précocité intellectuelle auprès des participants et avant de nous intéresser de plus près à notre hypothèse, il est à noter que les données recueillies nous semblent moyennement pertinentes

6 Ne vous inquiétez pas !

afin de valider ou d'invalider notre hypothèse. En effet, comme nous l'avons évoqué, les participants semblent en grande majorité intéressés par le sujet et les résultats de l'enquête ont montré chez eux une bonne représentation des EIP – il nous est donc difficile de distinguer deux groupes dans notre population : ceux qui auraient des représentations proches de la réalité et ceux dont les représentations s'en éloigneraient.

Constatons que les enseignants choisissent d'adapter leur pratique pédagogique à ces élèves : rappelons qu'à la question « d'après vous, les enfants intellectuellement précoces sont-ils des élèves nécessitant un accompagnement particulier ou une pédagogie différenciée ? », les participants répondent massivement « oui ». Cette donnée semble *a priori* confirmer notre hypothèse : puisqu'ils connaissent les caractéristiques des EIP, les enseignants ayant répondu à cette enquête choisissent majoritairement d'adapter leur pratique pédagogique aux profils de leurs élèves. Cependant, le seul participant ayant répondu « non » à cette question déclare non seulement avoir déjà eu un EIP dans sa classe mais être également personnellement concerné par la précocité intellectuelle. Ce participant répondra néanmoins à la question suivante sur le type d'adaptation pédagogique à mettre en place, allant même au-delà des suggestions proposées dans le questionnaire et indiquant vouloir adapter les exercices proposés en fonction du « domaine de précocité dominant » de l'élève. En conséquence, nous ne pouvons nous prononcer sur la pertinence de ce « non ». Nous avons également souhaité déterminer si les enseignants prenaient les caractéristiques socioaffectives des EIP en compte dans leur pratique et notamment s'ils étaient sensibilisés aux particularités émotives des EIP. À la question à échelle d'évaluation au sujet de l'affirmation : « Il est important de tenir compte de la sensibilité des enfants intellectuellement précoces dans sa pratique pédagogique. » ? Ils sont là encore majoritaires à être d'accord avec cette affirmation déclarant ainsi vouloir tenir compte des caractéristiques socioaffectives de leurs élèves. Parmi les 4,44 % déclarant ne pas être d'accord, la moitié déclare être personnellement concernée par la précocité intellectuelle et l'autre moitié déclare avoir déjà eu un EIP dans la classe. Cette question ne permet donc pas de confirmer notre hypothèse.

Ainsi, les résultats de l'enquête ne vont pas toujours dans le sens de notre hypothèse de travail et ne nous permettent pas de la confirmer. Nous allons chercher à comprendre, dans le chapitre suivant, si les adaptations pédagogiques mises en place par les enseignants correspondent à ce qui est préconisé par la recherche pour les EIP.

3. Vers une pédagogie différenciée

Pourquoi est-il nécessaire d'adapter le parcours scolaire des EIP ? Nous avons vu que selon Lignier, adapter le parcours scolaire des EIP signifie creuser le fossé entre les différentes classes et favoriser une élite intellectuelle. Duc évoque, quant à lui, de fortes réticences de la part des enseignants à différencier leur pédagogie pour quelques rares élèves. Pourtant, les données statistiques sont celles-ci : environ un tiers des EIP se trouve en situation d'échec scolaire, et c'est non seulement pour contrer ce phénomène de sous-réalisation qu'une adaptation de leur parcours scolaire est nécessaire mais également pour mettre fin au « scandale que constitue une forme de dédain institutionnel face à l'ennui créé chez les enfants précoces » évoqué par Gauvrit.

Nous avons demandé aux enseignants quel type d'adaptation pédagogique ils mettraient en œuvre. Dans l'ensemble, les participants déclarent vouloir adapter leur pédagogie selon les besoins de l'enfant et semblent avoir une bonne connaissance des adaptations à proposer. En effet, ils évoquent des exercices type casse-tête, exercices de logique ou énigmes, des ouvertures, du travail ciblé selon les goûts de l'enfant. Ils semblent vouloir éviter les exercices répétitifs entraînant lassitude et ennui et proposent des adaptations pédagogiques en lien avec les besoins de l'enfant. Il est à noter que 3 participants suggèrent un décroisement, ce qui met en évidence une volonté de travailler en équipe afin de répondre aux besoins de l'enfant, adaptant ainsi l'école à l'enfant et non l'enfant à l'école contrairement à l'idée évoquée par Duc, selon laquelle les enseignants souhaitent que « l'enfant s'adapte au système avant tout ».

Mais au-delà d'une pratique pédagogique différenciée, nous nous sommes intéressée aux deux dispositifs majeurs préconisés afin de faciliter la scolarité des EIP par la recherche que sont l'enrichissement et l'accélération :

- L'enrichissement, mesure la mieux adaptée selon l'Éducation nationale, « consiste à proposer aux enfants doués, pendant certaines périodes dédiées de la semaine, des enseignements hors programme. [...] Pendant ces périodes, les enfants les plus doués apprendront de nouveaux concepts, de nouvelles connaissances qui ne sont pas inscrites dans les programmes scolaires. Ainsi, on limite le risque que ces connaissances neuves fassent perdre de l'intérêt aux apprentissages futurs. » (Gauvrit, 2014 : 244). Ainsi, l'on nourrit intellectuellement l'enfant en réduisant le risque de voir survenir un éventuel ennui lié à un effet de lassitude dans les années successives. À la question « donneriez-vous des exercices hors programme à faire à un élève intellectuellement précoce ? » un peu plus de la moitié des

participants répondent « oui ». Ce qui nous intéresse, c'est de voir comment certains des 30 % de participants répondant « non » à la question justifient leur réponse. Cette question visait à déterminer si les enseignants étaient enclins à proposer un travail d'enrichissement pour ces élèves ou s'ils étaient disposés à s'adapter aux goûts de l'élève. Un enseignant précisera qu'il est disposé à donner du travail d'un niveau supérieur mais pas à sortir du cadre des programmes, c'est justement là l'écueil que l'enrichissement vise à éviter. L'enfant à qui l'on aura donné du travail d'un niveau supérieur sera plus enclin à l'ennui une fois dans le niveau supérieur ; il pourra en découler un désinvestissement des apprentissages scolaires. Un autre participant justifiera son refus de donner du travail hors programme par un « pas payé pour ! ». Pourtant, le rapport Delaubier se prononce en faveur d'un enrichissement évoquant « le besoin d'apports supplémentaires : aller plus loin dans le programme officiel ou découvrir des domaines *hors programme*, acquérir des connaissances *supplémentaires*, traiter des problèmes plus difficiles ... Il s'agit de répondre au désir de savoir et d'éviter l'ennui, la distraction et le *décrochage*. » (Delaubier, 2002).

- Bien que l'enrichissement soit retenu comme mesure la plus adaptée par l'Éducation nationale, les recherches sur les effets des différentes mesures montrent que c'est l'accélération qui a l'effet le plus important. Concernant cette accélération, Vrignaud se posait la question d'enseignants réfractaires au saut de classe. Nous avons donc souhaité vérifier s'il existait chez les enseignants des réticences au passage anticipé. Pour répondre à la question à échelle d'évaluation concernant le saut de classe, les enseignants se montrent majoritairement indécis. Nombre d'entre eux justifient leur réponse en précisant qu'il faut décider cela au cas par cas notamment en fonction de la maturité de l'élève. Au sujet de la maturité émotionnelle, il semblerait que c'est le profil dysharmonique de certains EIP qui fait souvent obstacle à l'accélération de leur parcours. Ainsi, un participant relevant de la catégorie des « spécialistes » écrit en commentaire libre :

« Il convient de nuancer la réflexion sur le saut de classe. Il m'apparaît souvent utile dans le cursus mais... À quel moment ? Ça dépend de la personnalité de l'enfant, de sa maturité, de son avis (souvent oublié), de l'avis de la famille. On oublie souvent que pour ces enfants il y a dyssynchronie et que l'affectivité demeure celle de son âge. Pour ma part et cette raison, je suis moins favorable au saut de classe en maternelle... Ce sont des classes où l'enfant peut jouer, s'exprimer davantage et je trouve dommage de l'en priver. »

Un autre participant nous livrera son expérience personnelle à ce sujet :

« J'ai été moi-même confrontée à cela lorsque j'étais élève. J'ai d'ailleurs « sauté » deux classes. Je ne suis pas pour le saut de classe parce qu'il ne faut pas prendre en compte uniquement la dimension « scolaire ». Il faut aussi s'intéresser à mon sens à la « maturité sociale ». Se retrouver dans des classes et être de loin le plus jeune, ne pas vivre les expériences au même moment que ses camarades de classe est parfois difficile. On peut se sentir « en décalage ». Bien sûr je parle plutôt là de la période de l'adolescence mais il faut y penser avant. »

Il existe néanmoins certaines réticences telles que Vrignaud les évoquait puisque 20 % des participants déclarent n'être pas du tout favorables ou plutôt pas favorables au saut de classe (c'est-à-dire indépendamment du profil de l'élève). Ils sont cependant plus nombreux à se déclarer en faveur de l'accélération puisqu'ils sont 36,66 % à y être plutôt favorables ou tout à fait favorables.

Les enseignants participant à notre enquête se prononcent donc largement en faveur d'une pédagogie différenciée bien que les résultats soient plus nuancés en ce qui concerne l'enrichissement et l'accélération.

C- Des données qui interrogent

Ainsi, nous avons souhaité établir, dans ce mémoire, un rapide état des lieux concernant les représentations enseignantes vis-à-vis de la précocité intellectuelle. Or, les résultats notre recherche nous ont interpellée sur deux thématiques fortes se dégageant des données et que nous présentons brièvement ici.

1. Quels outils pour les enseignants ?

« La nécessaire adaptation des pratiques pédagogiques à la singularité de l'élève intellectuellement précoce concerne en premier lieu la « gestion du quotidien », parfois délicate, qui au départ déstabilise, remet en questionnement, pour ne pas dire nie les difficultés. » (Louis & Ramond, 2013 : 139)

La Circulaire n° 2007-158 parue au BO n° 38 du 25 octobre 2007 concernant le parcours scolaire des élèves intellectuellement précoces ou manifestant des aptitudes particulières à l'école et au collège préconise une amélioration de la détection et une amélioration de l'information des enseignants. Elle stipule que l'une des compétences professionnelles des enseignants doit être « la capacité à prendre en compte la diversité des élèves », ainsi, il est important de « les sensibiliser à cette problématique [afin de] leur permettre de différencier leurs pratiques » dès la formation initiale. La dernière série de questions visait à recueillir l'opinion des enseignants sur la prise en charge des EIP. À ce titre – bien qu'ayant des représentations au plus proche de la description des EIP faite par les publications spécialisées

sur ce thème et malgré la grande quantité de ressources disponibles à ce sujet – ils sont majoritaires à penser manquer de formation au sujet de la précocité intellectuelle.

Il semblerait qu'une bonne connaissance de la précocité intellectuelle ne facilite pas pour autant la prise en charge de ces élèves à besoins éducatifs particuliers. En effet, la majorité des participants déclare se sentir démunie face à la précocité intellectuelle. Nous pensons que c'est le manque d'outil qui transparaît en filigrane au travers de ces données. Comment, concrètement, accompagner au mieux ces élèves, parfois perturbateurs, chaque jour dans la classe ? C'est la question que formule cet enseignant avec ces quelques mots synthétiques :

« Formation des enseignants à mettre en place. Outils d'aide pour la classe. »

En tant que PES, les différents témoignages recueillis allant dans ce sens font particulièrement écho en nous puisque la présence d'un EIP plutôt énergique sur notre terrain de stage nous a désarçonnée au quotidien malgré le travail de recherche que nous menions en parallèle. L'accueil de cet élève nous a notamment interrogée sur la gestion du groupe-classe. Nous pensons qu'il serait assurément intéressant de se pencher plus en profondeur lors de recherches ultérieures sur les outils à mettre en place dans la classe afin d'accueillir au mieux ces élèves, outils qui pourraient d'ailleurs bénéficier à l'ensemble du groupe-classe.

2. École maternelle et précocité intellectuelle

« Je trouve qu'on est complètement démunie par rapport aux enfants intellectuellement précoces. On a parfois du mal à les dépister et je crois que, plus ils sont petits, plus c'est dur. Il y a de telles différences entre des enfants d'une même classe d'âge. »

Nous avons pu voir dans l'analyse de nos données que les enseignants de cycle 2 et de cycle 3 déclarent en plus grand nombre que les enseignants de cycle 1 avoir déjà eu un EIP dans leur classe. En effet, seuls 19,05 % des enseignants de cycle 1 sont dans ce cas de figure. Cette donnée soulève la question de la détection de la précocité intellectuelle à l'école maternelle. Il est probable que les enseignants s'appuient sur les caractéristiques cognitives de leurs élèves et sur des indices tels qu'un apprentissage de la lecture précoce afin d'aiguiller les familles, au besoin, vers le psychologue scolaire en vue de la mise au jour d'une éventuelle précocité intellectuelle – quand ce n'est pas parce que l'élève en question pose problème. Or, en maternelle, ces indices peuvent être plus difficiles à déceler. Le problème qui se pose est alors celui-ci : certains disent que, concernant la scolarisation et l'entrée dans les apprentissages, tout se joue à la maternelle et l'on sait que chez les enfants d'âge jeune,

l'affectivité joue un rôle prépondérant, notamment à l'école, d'une part ; Esparbès-Pistre & Pigem ont montré que les EIP, de par leur sensibilité, ont une perception différente du climat scolaire d'autre part ; alors, comment garantir à ces enfants la sécurité affective nécessaire à leur épanouissement si l'on ne peut les détecter aisément – y compris lorsqu'ils posent problème. En effet, les différents témoignages de familles que nous avons pu recueillir en nous rendant à une réunion de l'association ANPEIP évoquent une relation difficile à l'école surtout en maternelle. Nous avons également pu converser avec des collègues PES démunis face aux comportements d'enfants dont ils ne comprennent pas le mode de fonctionnement. Cette question de la précocité intellectuelle et de la maternelle nous apparaît alors, au cours de nos recherches, comme une thématique complexe qu'il serait certainement passionnant d'approfondir.

Conclusion

Ainsi, l'humanité a de tout temps été troublée par ces enfants à l'intelligence hors-norme, ils ont notamment interrogé les penseurs sur la nature elle-même de l'intelligence, sur les façons de la définir et de la quantifier. Pourtant, la précocité intellectuelle ne se résume pas à des aptitudes intellectuelles particulières, en effet, les caractéristiques socioaffectives des EIP sont elles aussi tout à fait particulières. D'autre part, leur QI élevé confère aux EIP un certain potentiel. Néanmoins, ce potentiel, ne s'actualise pas toujours puisqu'un tiers des « surdoués » se retrouve en situation d'échec scolaire. C'est pourquoi l'institution considère aujourd'hui ces enfants comme des élèves à besoins éducatifs particuliers nécessitant une adaptation de leur parcours scolaire. La recherche a montré que les représentations à leur égard évoluaient à leur contact. Nous avons cherché, dans ce mémoire, à comprendre quelles étaient les représentations enseignantes au sujet des EIP. Nous avons émis l'hypothèse que lorsque les représentations enseignantes au sujet des enfants intellectuellement précoces sont proches de la description que font de ces enfants les publications spécialisées, ces derniers sont alors considérés comme des élèves à besoins éducatifs particuliers nécessitant une personnalisation de leur parcours.

Bien que le taux de participation à notre enquête nous ait interpellée sur l'intérêt que pouvaient montrer les enseignants du premier degré en général vis-à-vis cette thématique, les enseignants ayant participé à l'enquête ont montré de bonnes connaissances sur la précocité intellectuelle et accordent massivement de l'importance au sujet. Néanmoins, ils sont

nombreux à souhaiter élargir le débat autour des élèves en difficulté posant ainsi la question de la personnalisation des parcours et conférant par là même le statut d'élèves à besoins éducatifs particuliers aux EIP. À ce titre, les enseignants ayant participé à notre enquête choisissent d'adapter leur pratique pédagogique aux besoins des élèves, néanmoins, ils se prononcent de manière plus contrastée concernant les deux dispositifs majeurs facilitant la scolarisation des EIP que sont l'enrichissement et l'accélération. Dans l'ensemble, ils proposent des solutions qui leur paraissent adaptées aux EIP et se montrent enclins à tenir compte de leurs caractéristiques socioaffectives.

Bien que, compte tenu du taux de participation à notre enquête, il nous ait été difficile de confirmer notre hypothèse de travail, les données se sont révélées riches à analyser. Nous voulions obtenir un panorama concernant les représentations enseignantes et celles des participants nous ont été dévoilées empreintes de professionnalisme et de bienveillance. Si notre enquête présente quelques limites, elle nous interroge également sur d'autres thématiques fortes se dégageant des données. Ainsi, il serait intéressant de réfléchir davantage aux outils à mettre en place pour accompagner au mieux ces élèves et favoriser leur intégration au groupe-classe d'une part, et il conviendrait de s'interroger sur l'accueil et le dépistage des EIP en maternelle, d'autre part.

Bibliographie

Ouvrages

CELLIER, H., *Précocité à l'école : le défi de la singularité*. Paris, L'Harmattan, 2007.

GARDNER, H., *L'intelligence et l'école : la pensée de l'enfant et les visées de l'enseignement*. Paris, Retz, 1996.

GAUVRIT, N., *Les surdoués ordinaires*. Paris, PUF, 2014.

GRUBAR, J-C. ; DUyme, M. ; CÔTE S., *La précocité intellectuelle : de la mythologie à la génétique*. Bruxelles, Mardaga, 1998.

LIGNIER, W., *La petite noblesse de l'intelligence : une sociologie des enfants surdoués*. Paris, La Découverte, 2012.

LOUIS, J-M. ; RAMOND, F., *Scolariser l'élève intellectuellement précoce*. Paris, Dunod, 2013.

MACKINTOSH, N-J., *QI et intelligence humaine*. Bruxelles, De Boeck, 2004.

PIAGET, J. ; INHELDER, B., *La psychologie de l'enfant*. Paris, PUF, 1971.

SIAUD-FACCHIN, J., *L'enfant surdoué. L'aider à grandir, l'aider à réussir*. Paris, Odile Jacob, 2012.

SIAUD-FACCHIN, J., *Trop intelligent pour être heureux ? L'adulte surdoué*. Paris, Odile Jacob, 2008.

TOURRETTE, C. ; Dir. LIEURY A. « Le développement de l'enfant » in *Psychologie pour l'enseignant*, Paris, Dunod, 2010.

WALLON, H., « Les âges successifs de l'enfance » in *L'évolution psychologique de l'enfant*. Paris, Armand Colin, 1941.

Conférence

FREUD, S., *Cinq leçons de psychanalyse*. Cinq leçons prononcées à la Clark University, 1904.

Mémoires

BAILLY-ASUNI, B., « Enquête d'opinion : la précocité intellectuelle en France en 2012 ». Université de Lyon, 2012.

DEBOUCHER, C. ; Dir. FEYTE E. « La précocité intellectuelle ». IUFM Centre Val de Loire, 2011.

Articles et articles scientifiques

ESPARBÈS-PISTRE, S. ; PIGEM, N., « Perception du climat scolaire et du stress scolaire auprès d'une population d'enfants et de préadolescents intellectuellement précoces ou typiques ». 6e Colloque du RIPSYDEVE. Actualités de la Psychologie du développement et de l'Éducation, France, 2013.

DUC, P., « On m'a mis un EIP dans ma classe ! ». Revue RSSU, 2009.

GAUVRIT, N., « La reproduction scolaire des inégalités sociales en France : Le cas des enfants précoces ». LDAR Université Paris 7 et Université d'Artois, 2011.

GOLDMAN, C., « Lorsque l'enfant surdoué est une fille. Spécificités du féminin à la lueur du bilan psychologique ». L'évolution psychiatrique, 2011.

TAVANI, J.-L. ; ZENASNI, F. ; PEREIRA-FRADIN, M., « Social representation of gifted children : A preliminary study in France ». Gifted and Talented International, 2009.

VRIGNAUD, P., « La scolarisation des enfants intellectuellement précoces en France : présentation des différentes mesures et de résultats de recherches ». Bulletin de psychologie, numéro 485, 2006.

Textes institutionnels

Loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école de 2005.

BO n° 38 du 25 octobre 2007

Circulaire n° 2007-158 du 17-10-2007

Parcours scolaire des élèves intellectuellement précoces ou manifestant des aptitudes particulières à l'école et au collège.

BO n° 45 du 3 décembre 2009

Circulaire n° 2009-168 du 12-11-2009

Guide d'aide à la conception de modules de formation pour une prise en compte des élèves intellectuellement précoces.

Rapport

DELAUBIER, J.-P., « La scolarisation des enfants précoces ». Rapport MEN, 2002.

Sitographie

[HTTP://eduscol.education.fr](http://eduscol.education.fr)

[HTTP://www.fondationjeanpiaget.ch](http://www.fondationjeanpiaget.ch)

Annexes

Pour aller plus loin

Ouvrages

ADDA, A., *Le livre de l'enfant doué*. Paris, Solar, 1999.

GARDNER, H., *Les intelligences multiples*. Paris, Retz, 1996.

GRAND, C., *Toi qu'on dit « surdoué ». La précocité intellectuelle expliquée aux enfants*. Paris, L'Harmattan, 2011.

LUBART, T., Dir., *Enfants exceptionnels : précocité intellectuelle, haut potentiel et talent*. Paris, Bréal, 2006.

TERRASSIER, J.-C., *Les enfants surdoués ou la précocité embarrassante*. Paris, ESF, 1981.

Ressources pédagogiques d'accompagnement et ressources académiques

« Dossier de l'académie de Nice pour la scolarisation des élèves intellectuellement précoces ». C.T.A.S.H. du recteur de l'académie de Nice.

« Les élèves intellectuellement précoces. Comprendre, repérer, aider ». Inspection ASH Île de La Réunion.

« Les élèves intellectuellement précoces. Mieux les connaître pour mieux les scolariser ». Direction académique du Rhône.

« Outil d'aide au repérage des élèves susceptibles d'éprouver des difficultés scolaires liées à la précocité intellectuelle ». DSDEN de la Loire.

« Scolariser les élèves intellectuellement précoces (EIP) ». MEN/DGESCO.

Associations

AFEP : [HTTP ://www.afep.assoc.fr](http://www.afep.assoc.fr)

ALREP : [HTTP ://www.alrep.org/](http://www.alrep.org/)

ANPEIP : [HTTP ://anpeip.org](http://anpeip.org)

Quelques étapes du développement de l'enfant

D'après le site web Eduscol (<[HTTP://eduscol.education.fr/cid48426/le-developpement-de-l-enfant.html](http://eduscol.education.fr/cid48426/le-developpement-de-l-enfant.html)>, [consulté le 4 avril 2015])

Le développement langagier :

- 0-3 mois : produit des cris différents selon les stimulations, gazouillis, jeux vocaux, rires, vocalises. Discrimine les contrastes entre groupes de sons. Préfère la voix de sa mère à celle d'une autre femme, sa langue maternelle à une autre langue. Sensible à la prosodie, reconnaît une syllabe dans des énoncés différents.

- 4-6 mois : babillage, contrôle de la phonation. Préférence pour le langage adressé au bébé, catégorise les voyelles, premiers échanges communicationnels.

- 7-9 mois : produit plusieurs syllabes, chantonne. Comprend des mots en contexte, détecte les frontières des groupes de mots (syntagmes).

- 10-12 mois : production des premiers mots, essaye de nommer les objets montrés par l'adulte. Comprend des mots hors contexte. Détecte les frontières entre les mots.

- 1-2 ans : discours télégraphique. Comprend les mots familiers. Développement du premier lexique, de 20 mots à 200 mots.

- 2-3 ans : modifie ses demandes selon l'interlocuteur. Produit 200 à 300 mots. Comprend les demandes directes et les demandes indirectes.

- 3-4 ans : extension du vocabulaire et phrases courtes. Peut suivre une conversation, comprend des promesses, s'amuse des jeux de langage.

4-5 ans : produit des demandes indirectes et des justifications. Comprend le comparatif, l'identité et la différence.

- 5-6 ans : produit des énoncés de 5-6 mots, répond au téléphone. Début de lecture logographique. Identifie des rimes, comprend environ 2 500 mots.

- 7-11 ans : utilise la forme passive, produit des inférences, apprend à lire. Comprend les sarcasmes et les métaphores.

- Et après : poursuite du développement lexical et sémantique (vocabulaire technique) en compréhension et en production, développement de la production écrite, de la lecture-compréhension, des capacités argumentatives.

Le développement cognitif :

- 0-3 mois : discrimine des stimuli visuels ou auditifs. Anticipe du regard la trajectoire d'un objet. Manifeste une préférence pour la nouveauté.

- 4-6 mois : reproduit des événements fortuits intéressants, catégorise des éléments différents selon une propriété commune.

- 7-9 mois : ajuste ses comportements aux caractéristiques d'un objet (forme, volume, poids, etc.).

10-12 mois : anticipe les événements, construit une tour, peut suivre la ligne du regard de l'adulte.

- 1-2 ans : expérimentation active, identifie des parties du corps.

- 2-3 ans : identifie les objets par l'usage, prend en compte le point de vue d'autrui (oriente un objet pour qu'un adulte le voit).

- 3-4 ans : acquisition de concepts d'espace, de temps, de quantité. Utilise les principes du comptage.

- 4-5 ans : est attentif à sa performance, capable de classification et de sériation.

5 - 6 ans : début de la conservation (comprend que la grandeur d'une collection d'éléments reste la même quelle que soit la manière dont elle est présentée). Dessine un bonhomme, écrit son prénom.

- 7-11 ans : opérations concrètes, logique du nombre. Morale préconventionnelle : les conséquences des actions (exemple : punition), en déterminent la valeur morale.

- Et après : pensée hypothético-déductive, morale conventionnelle, capacité à se référer à des principes généraux plutôt qu'à des opinions particulières, relativisme des jugements.

Le développement socioaffectif :

- 0-3 mois : tourne les yeux en direction de la partie du corps touchée. Sourire social, mimique de surprise.

- 4-6 mois : tourne la tête vers une source sonore, prolonge l'interaction en souriant.

- 7-9 mois : réciprocité dans les échanges. Manifeste un attachement sélectif.

- 10-12 mois : réagit différemment aux proches et aux inconnus. S'ajuste à des demandes.
- 1-2 ans : comprend les expressions faciales d'autrui, répète les actions qui font rire.
- 2-3 ans : attachements multiples. Se reconnaît dans un miroir. Jeux symboliques.
- 3-4 ans : identifie plusieurs parties du corps. Attend son tour. Aime aider les autres.

Critique autrui.

- 4-5 ans : comprend l'état mental d'autrui. Joue à des jeux de compétition. Stabilité du genre (se reconnaît comme garçon ou fille).

- 5-6 ans : sait se contrôler. Choisit ses amis. Négocie avec l'adulte.

- 7-11 ans : identité de genre (conformité à des référents culturels) et ségrégation sexuelle.

Différencie réel et virtuel.

- Et après : évolutions de l'estime de soi. Relations amoureuses, puis de couple. Responsabilité pénale (13 ans). Évolution des relations parents/enfants et des rôles sociaux. Orientation scolaire et choix professionnels.

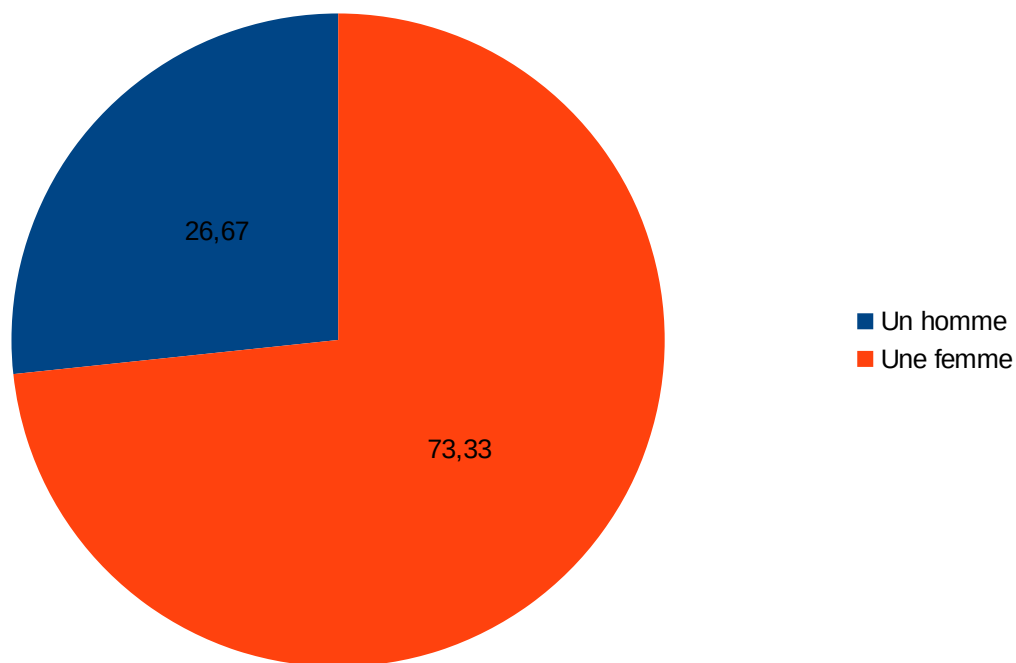
Le développement sensori-moteur :

- 0-3 mois : réaction à la voix, localisation visuelle. Maintien de la tête.
 - 4-6 mois : prise et transfert d'objets. S'assoit seul.
 - 7-9 mois : se tient debout avec un support. Montre un objet du doigt.
 - 10-12 mois : premiers pas. Coordonne plusieurs actions.
 - 1-2 ans : marche seul. Descend des escaliers à reculons. A une préférence pour une main.
 - 2-3 ans : monte et descend les escaliers, saute à pieds joints. Tourne les pages d'un livre, coupe avec des ciseaux.
 - 3-4 ans : court avec aisance, tape du pied dans un ballon. Fait du tricycle.
 - 4-5 ans : monte à une échelle, marche en arrière. Tient un papier d'une main en écrivant de l'autre.
 - 5-6 ans : fait du vélo sans roulettes, lace ses chaussures.
 - 7-11 ans : début de la puberté, poussée de croissance. Développement des activités physiques et sportives.
- Et après: fin de la puberté : 14-15 ans pour les filles ; 16-17 ans pour les garçons.

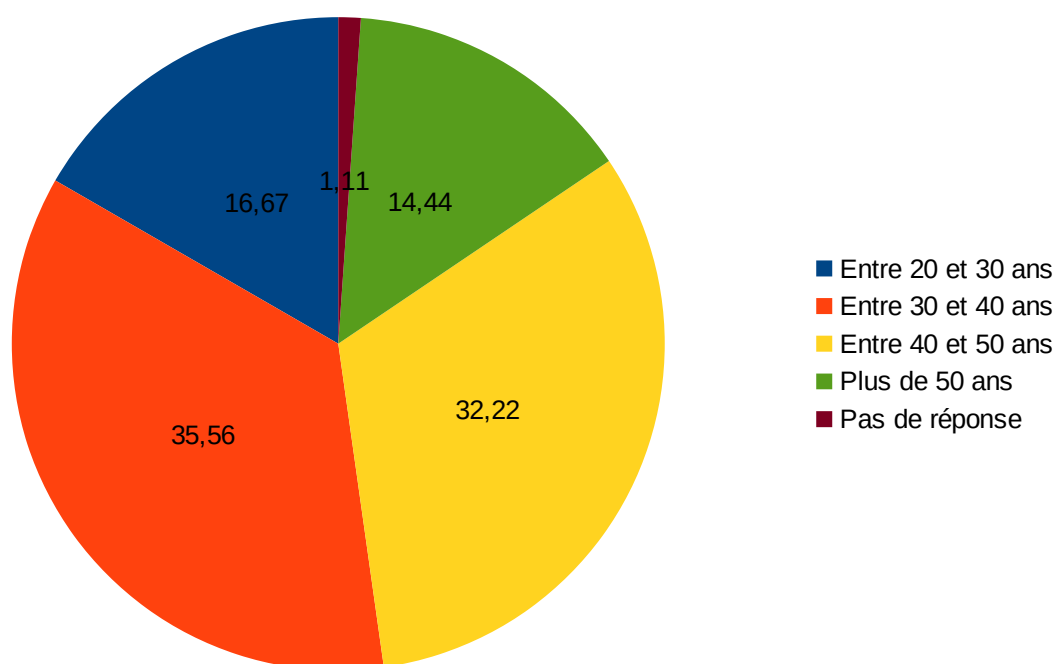
Résumé graphique des réponses au questionnaire

Les valeurs indiquées dans les graphiques suivants sont exprimées en pourcentages.

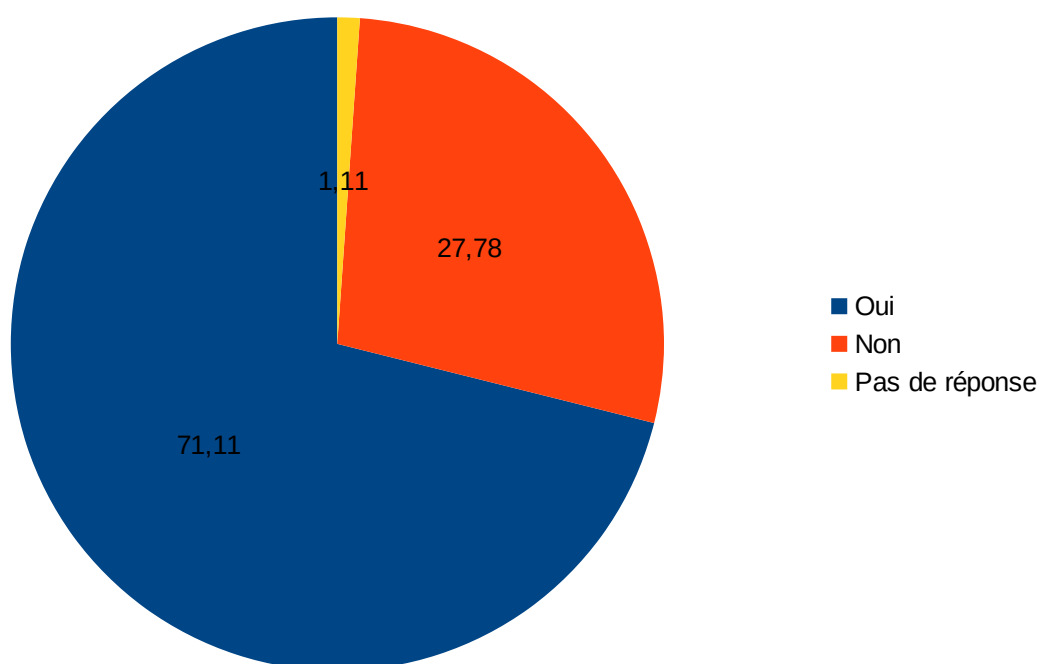
Vous êtes :



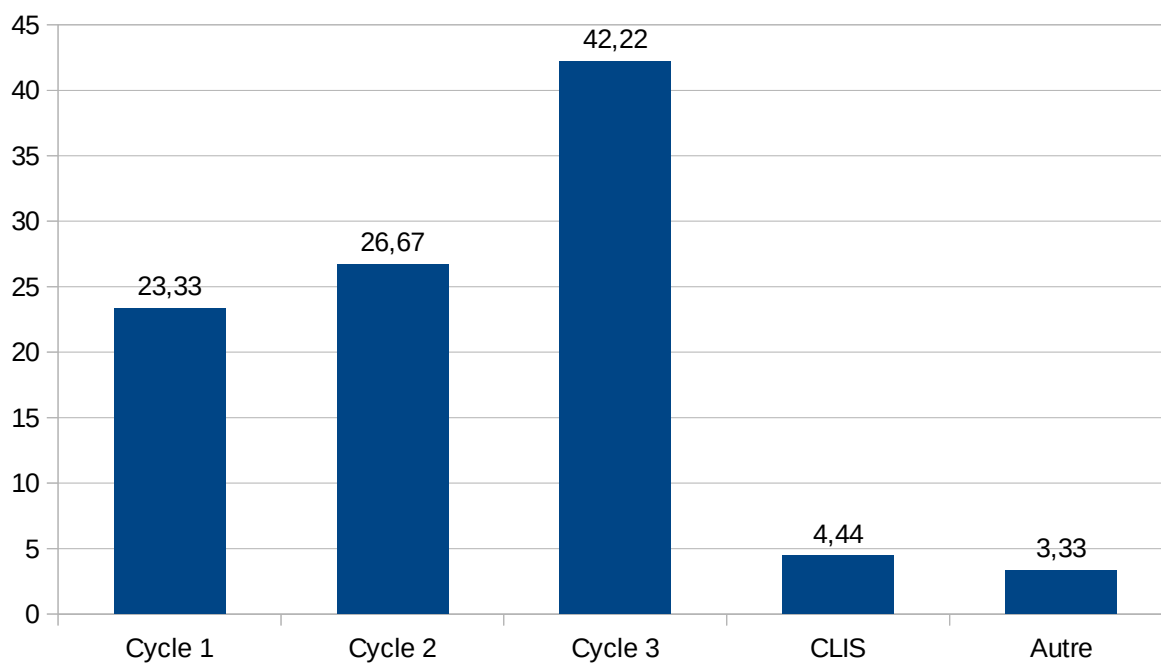
Vous avez :



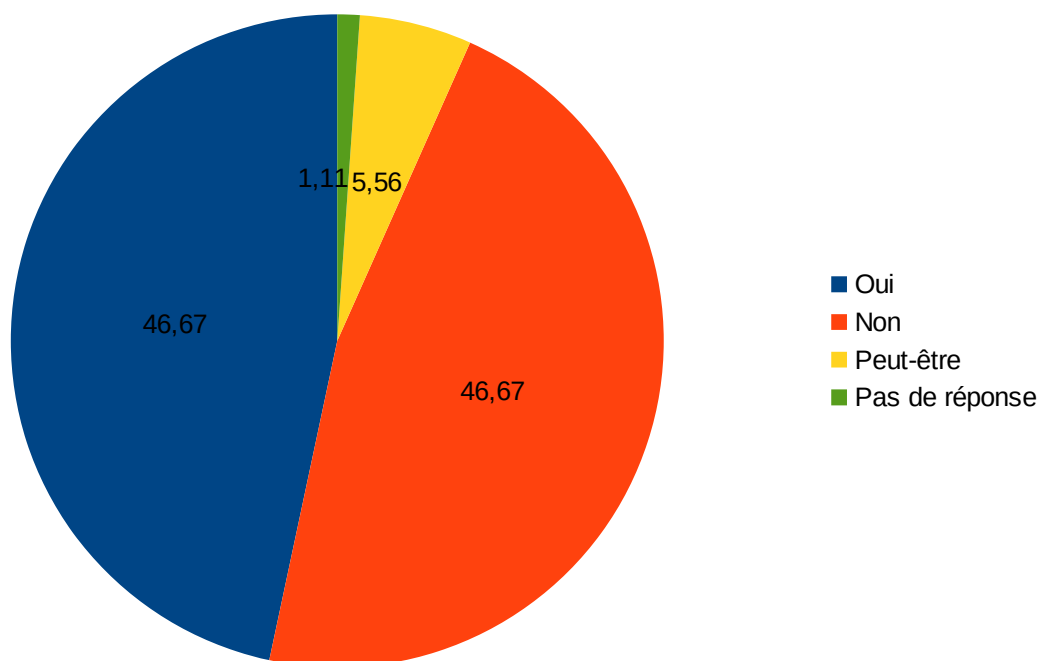
Avez-vous des enfants ?



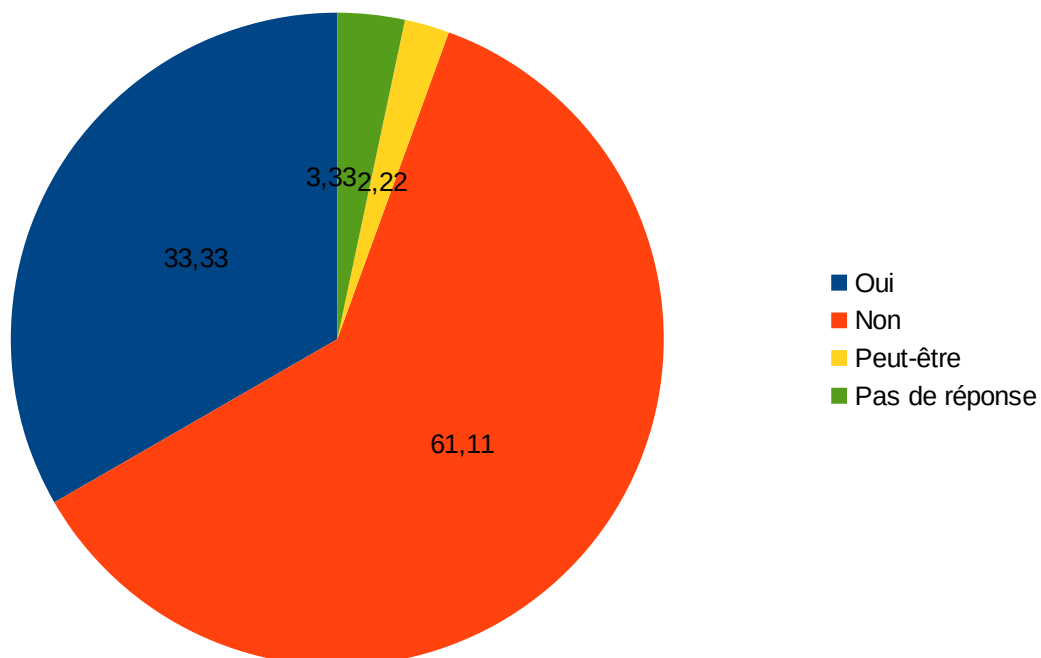
Quel est le niveau de classe dans lequel vous enseignez ?



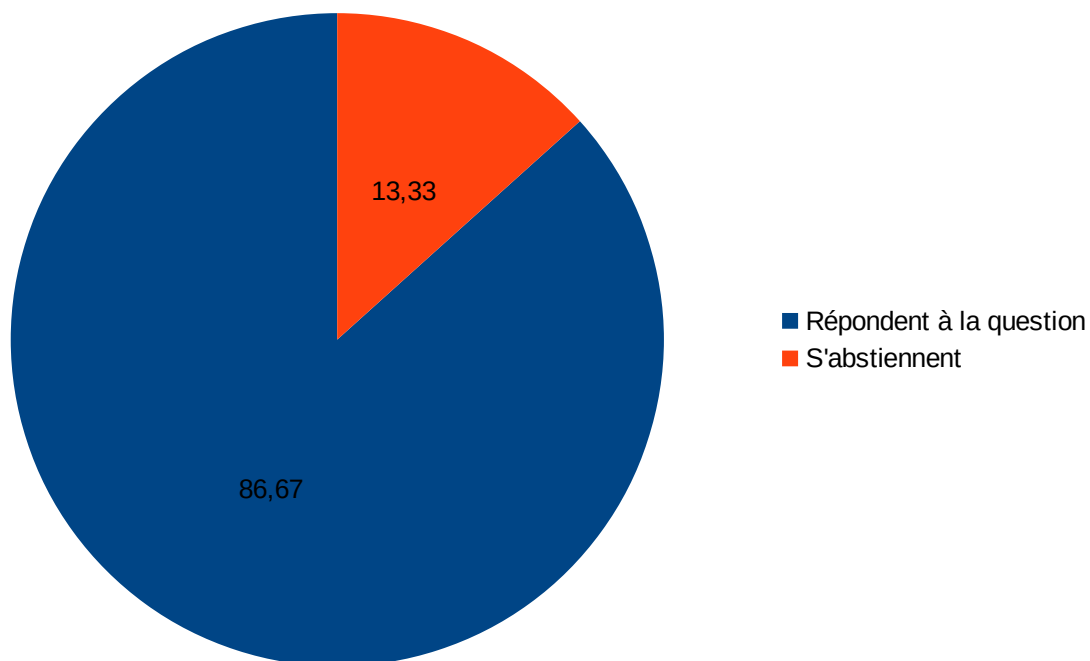
Avez-vous déjà eu un élève intellectuellement précoce dans votre classe ?



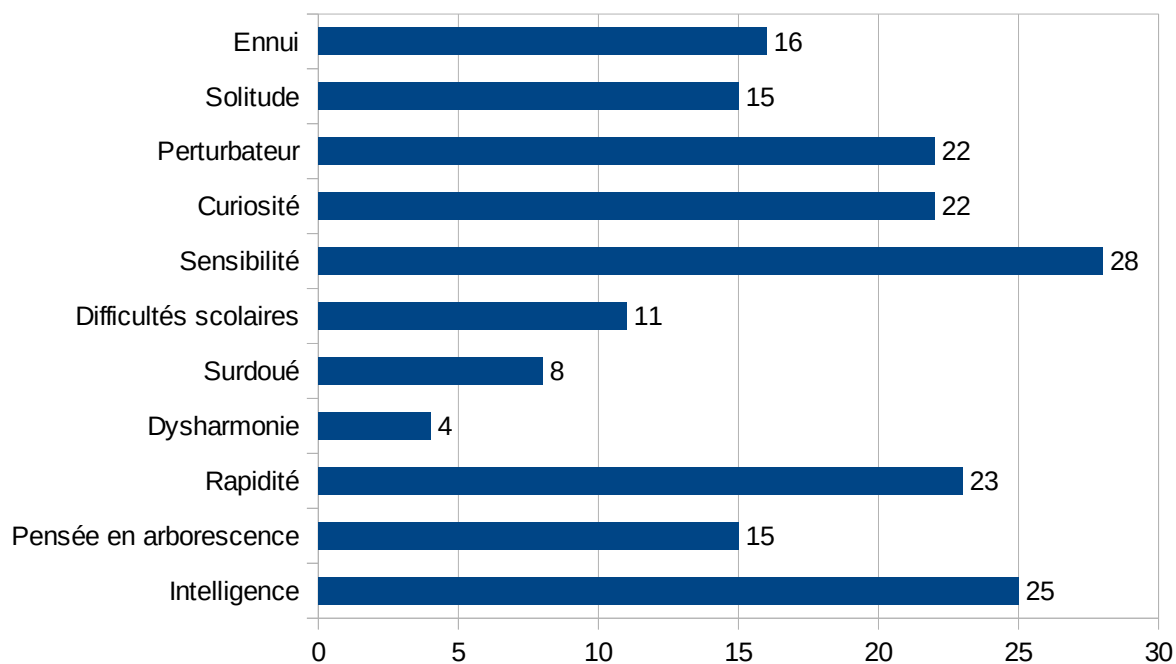
Êtes-vous personnellement concerné par la précocité intellectuelle (pour votre enfant, pour un proche, pour vous-même, etc.) ?



Quelles sont, d'après vous, les trois caractéristiques principales des enfants intellectuellement précoces ?

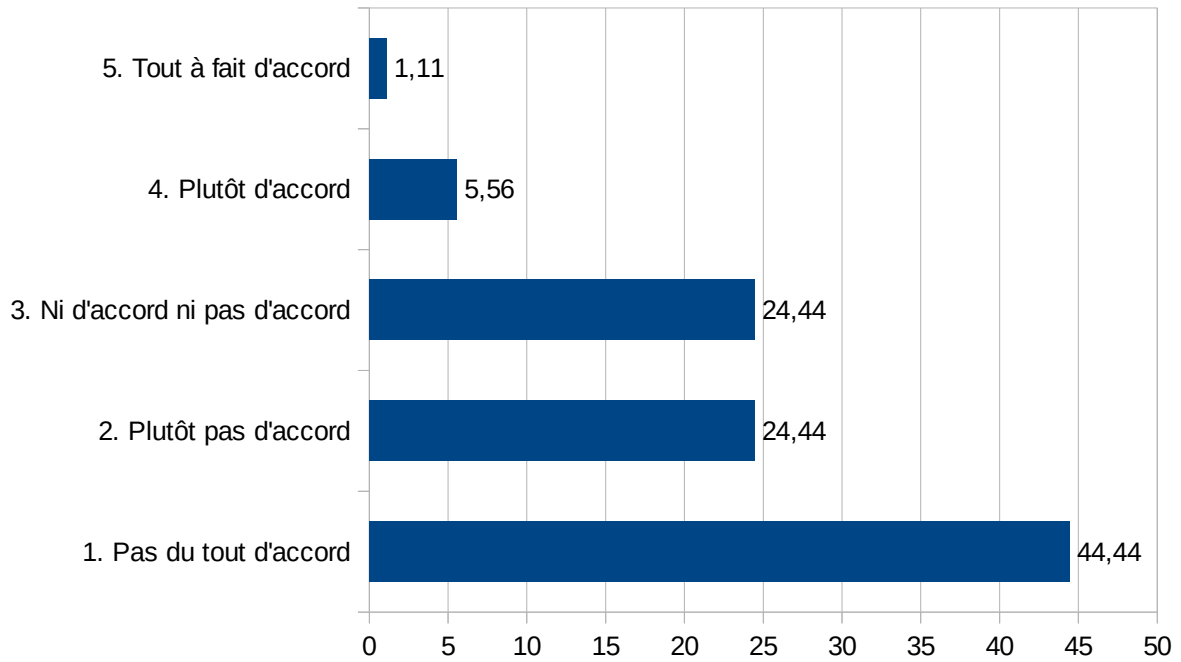


Les réponses ont été catégorisées comme suit :

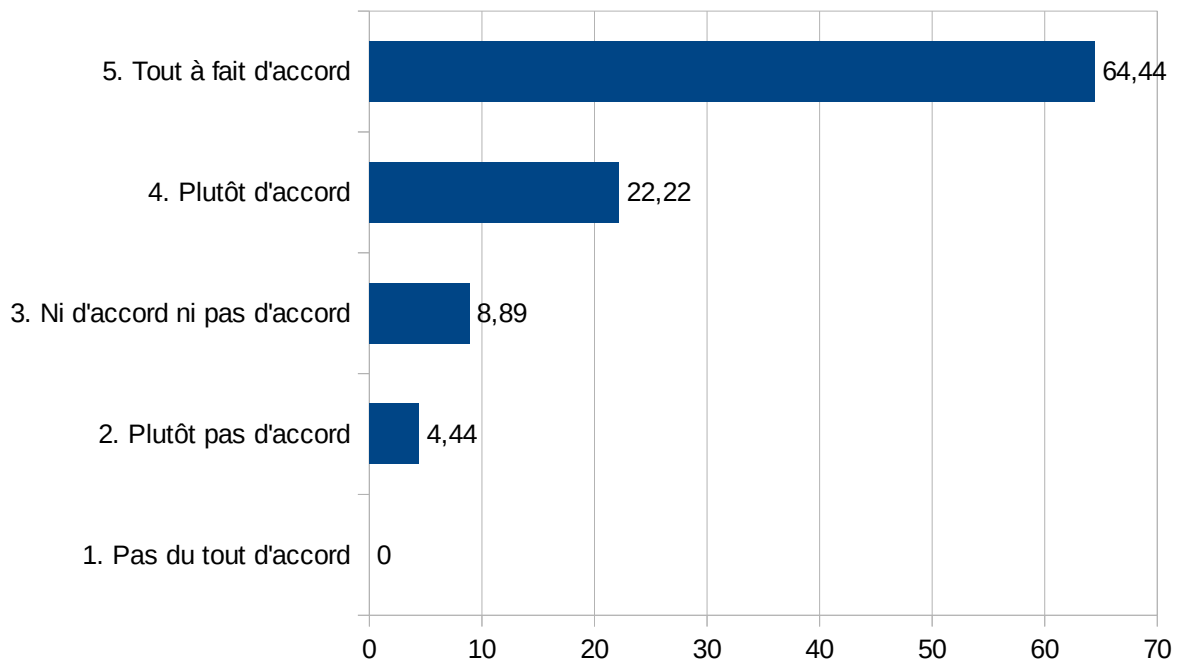


Cf. liste détaillée des réponses annexée ci-après.

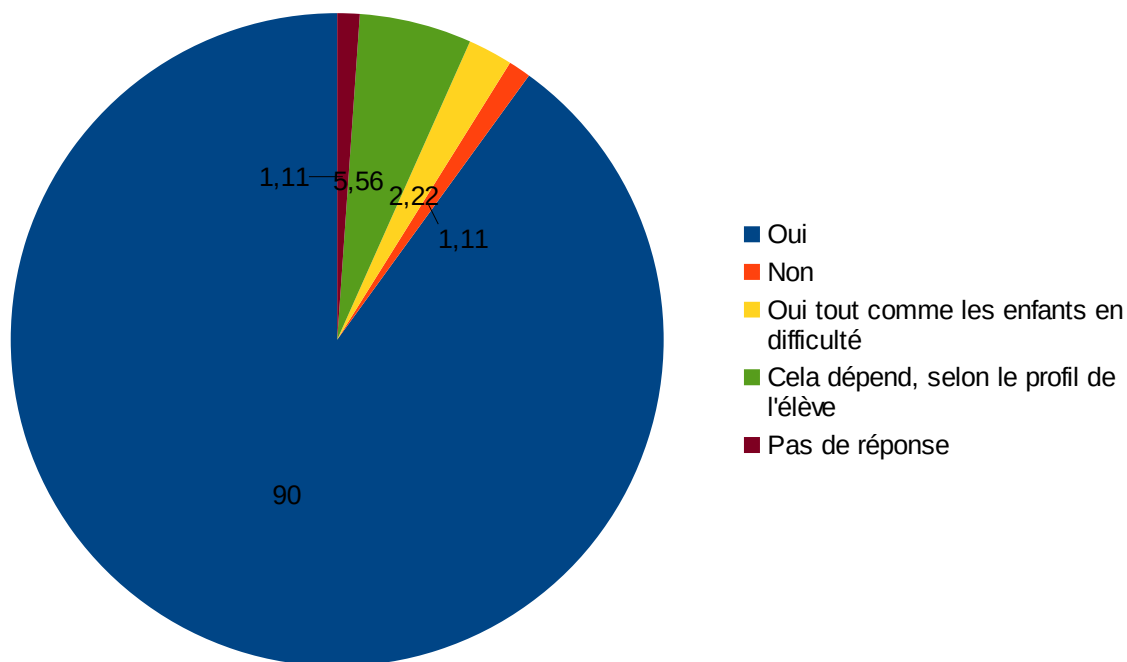
Sur une échelle de 1 à 5, êtes-vous d'accord avec cette affirmation :
« Les enfants intellectuellement précoces réussissent dans tous les domaines à l'école » ?



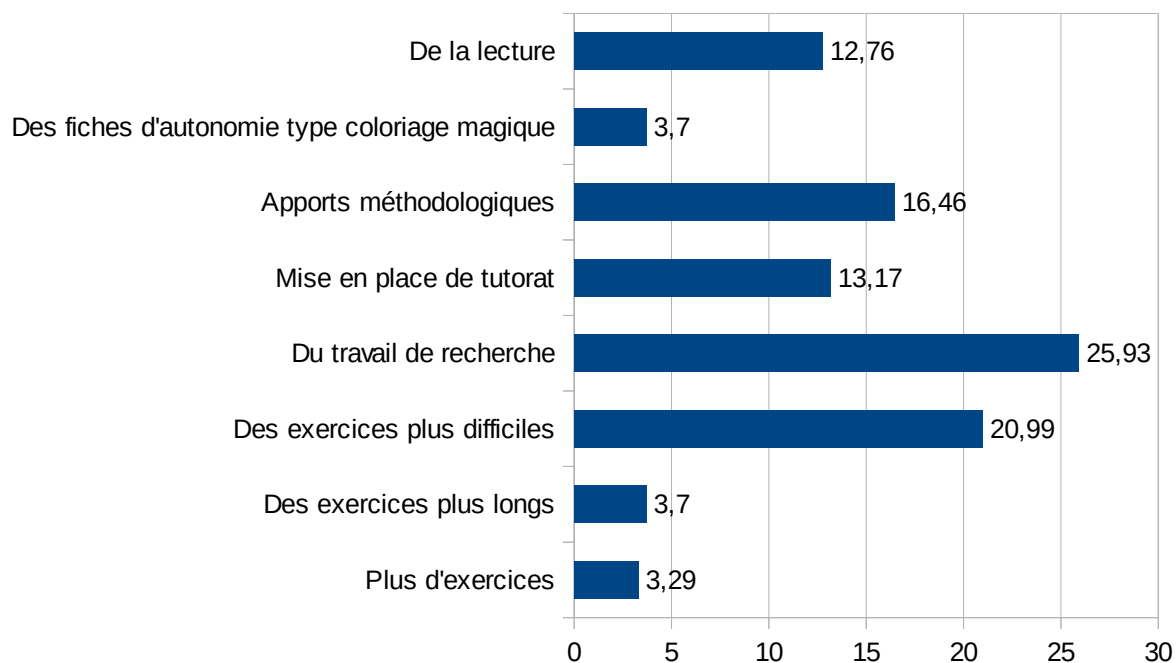
Sur une échelle de 1 à 5, êtes-vous d'accord avec cette affirmation :
« Les enfants intellectuellement précoces peuvent présenter des difficultés scolaires » ?



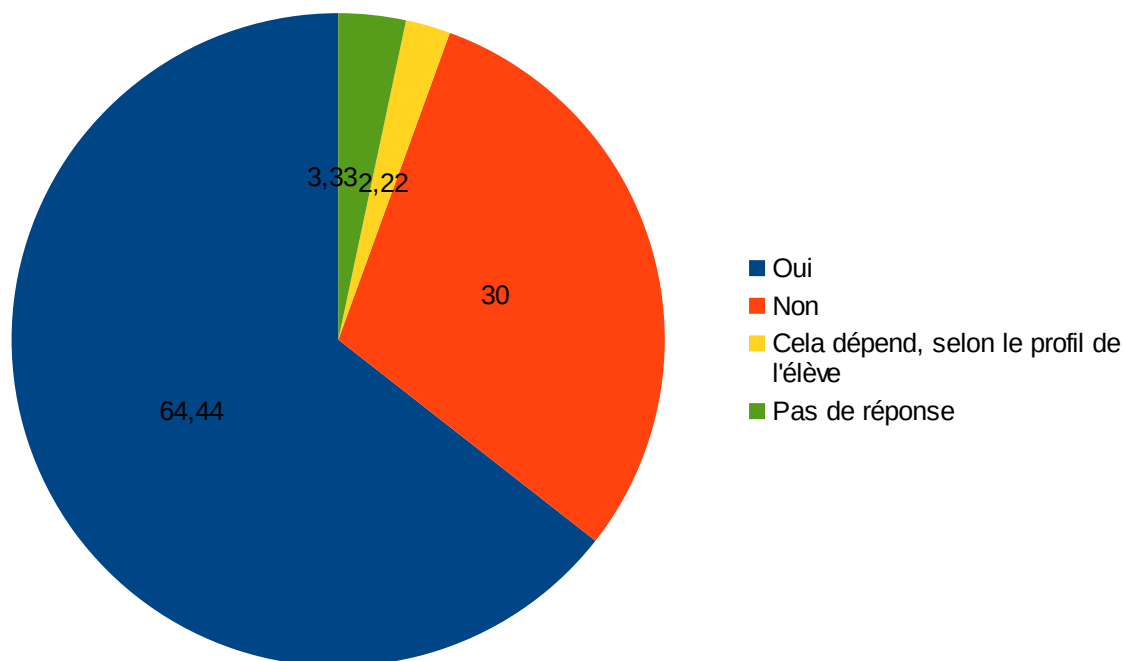
D'après vous, les enfants intellectuellement précoces sont-ils des élèves nécessitant un accompagnement particulier ou une pédagogie différenciée ?



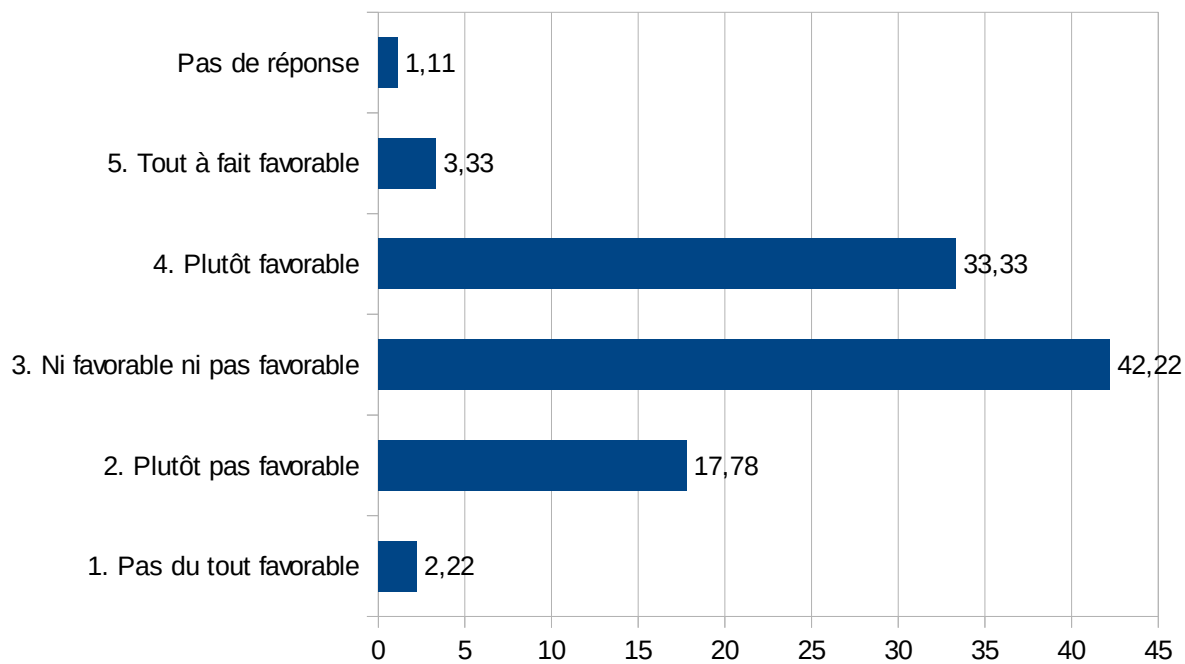
Si oui, quel type d'adaptation mettriez-vous en œuvre ?



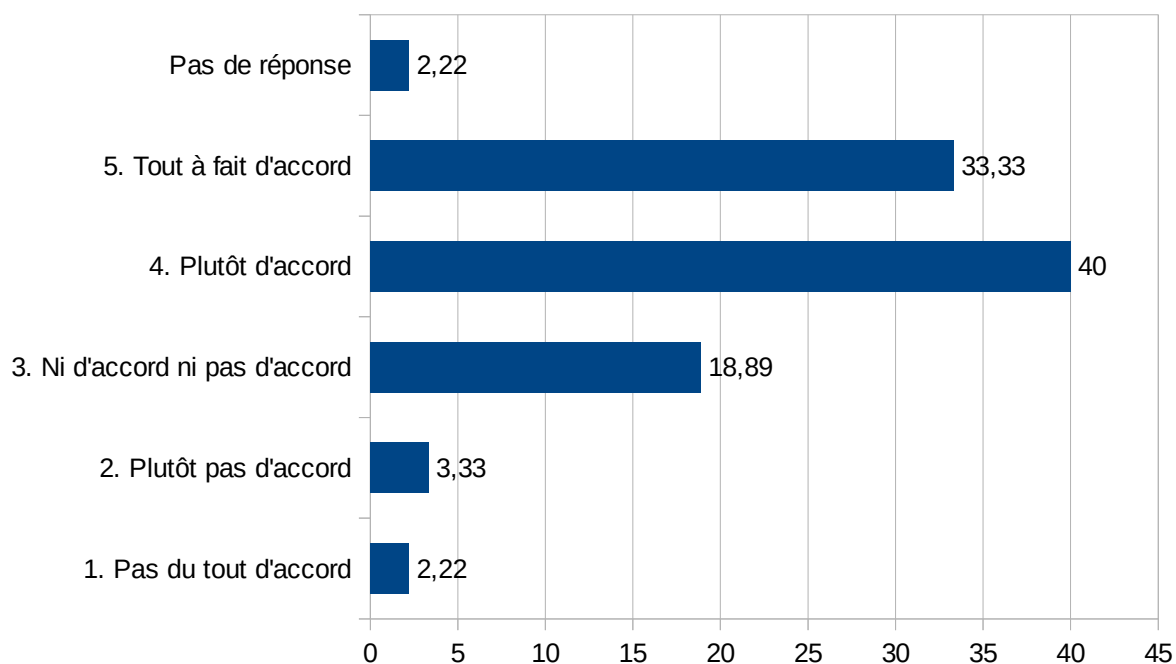
Donneriez-vous des exercices hors programme à faire à un élève intellectuellement précoce ?



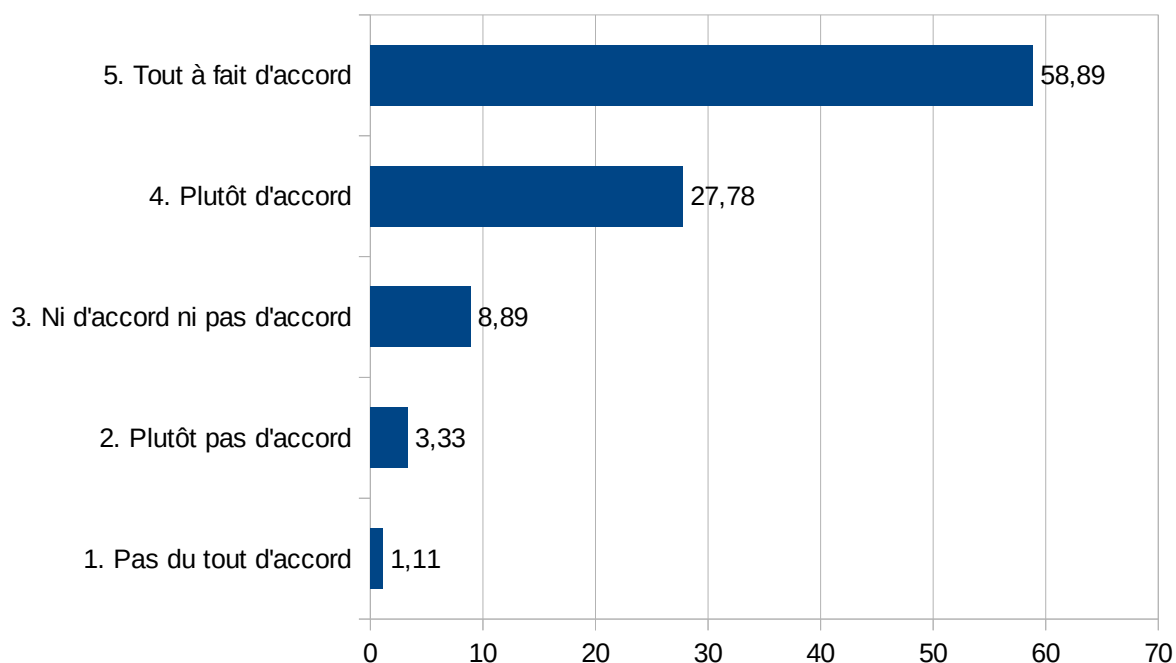
Sur une échelle de 1 à 5, êtes-vous plutôt favorable au saut de classe ?



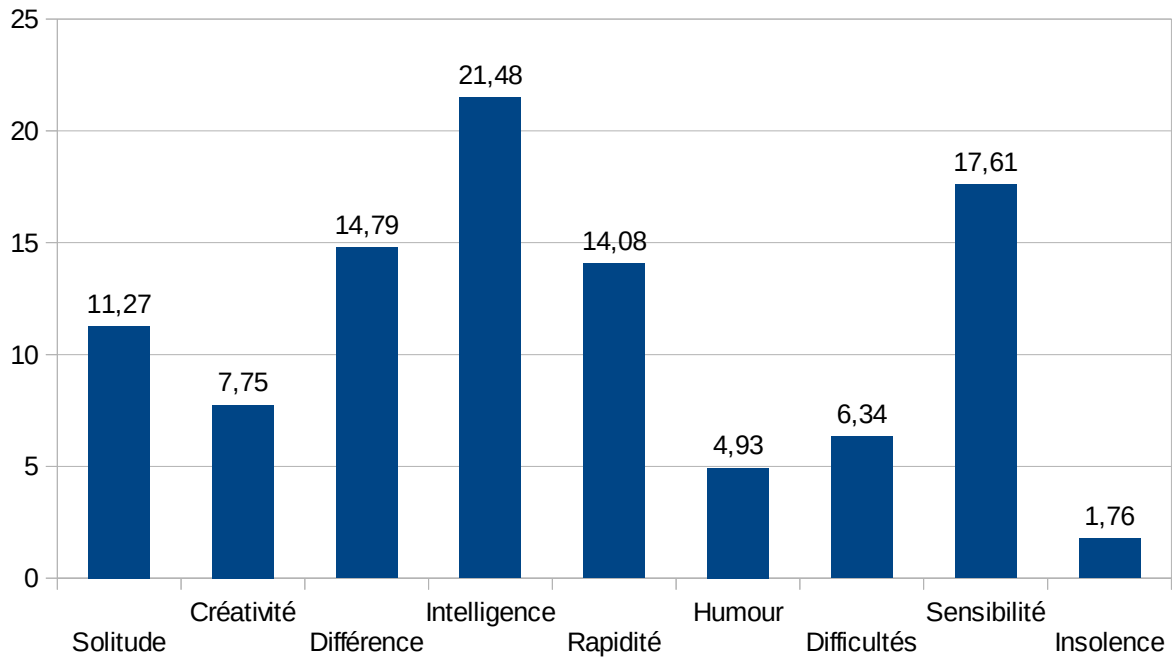
Sur une échelle de 1 à 5, êtes-vous d'accord avec cette affirmation :
« Les enfants intellectuellement précoces ont une perception différente de l'ambiance
de classe par rapport aux autres élèves » ?



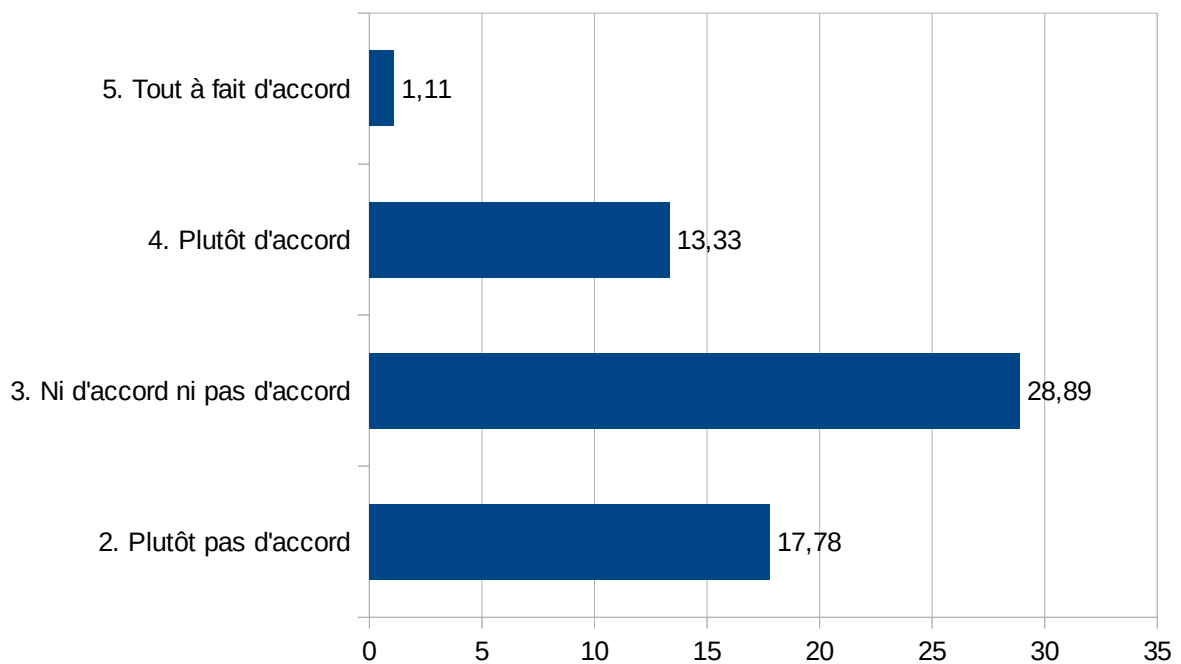
Sur une échelle de 1 à 5, êtes-vous d'accord avec cette affirmation :
« Il est important de tenir compte de la sensibilité des enfants intellectuellement
précoces dans sa pratique pédagogique » ?



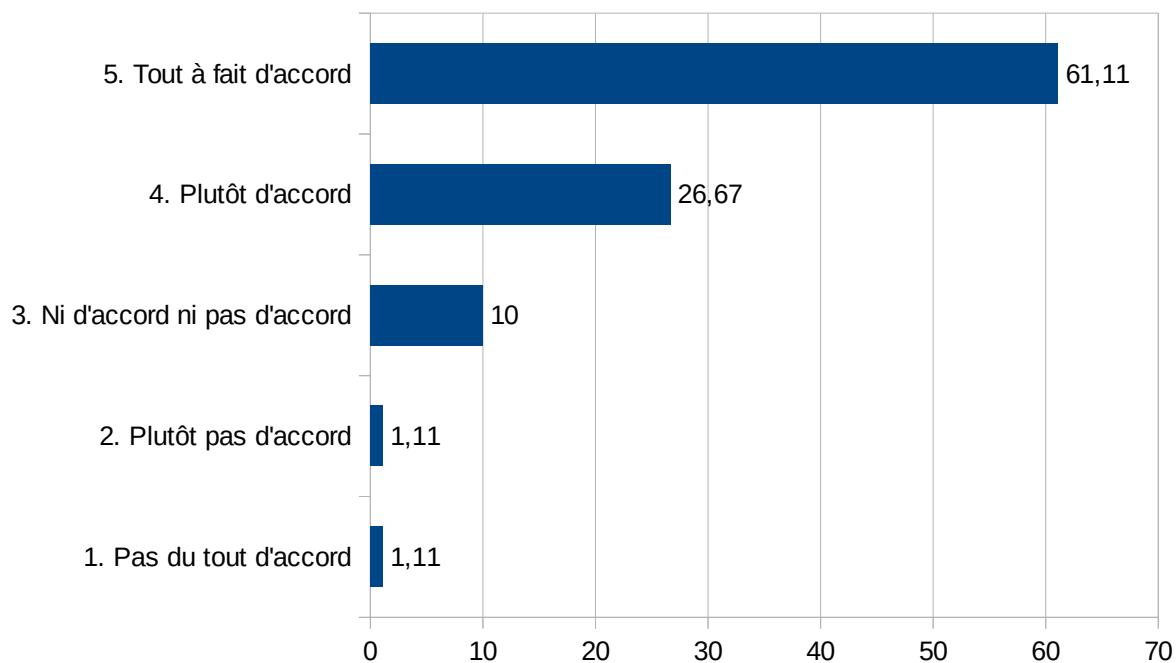
Cochez les trois mots qui, d'après vous, correspondent le mieux aux enfants intellectuellement précoces :



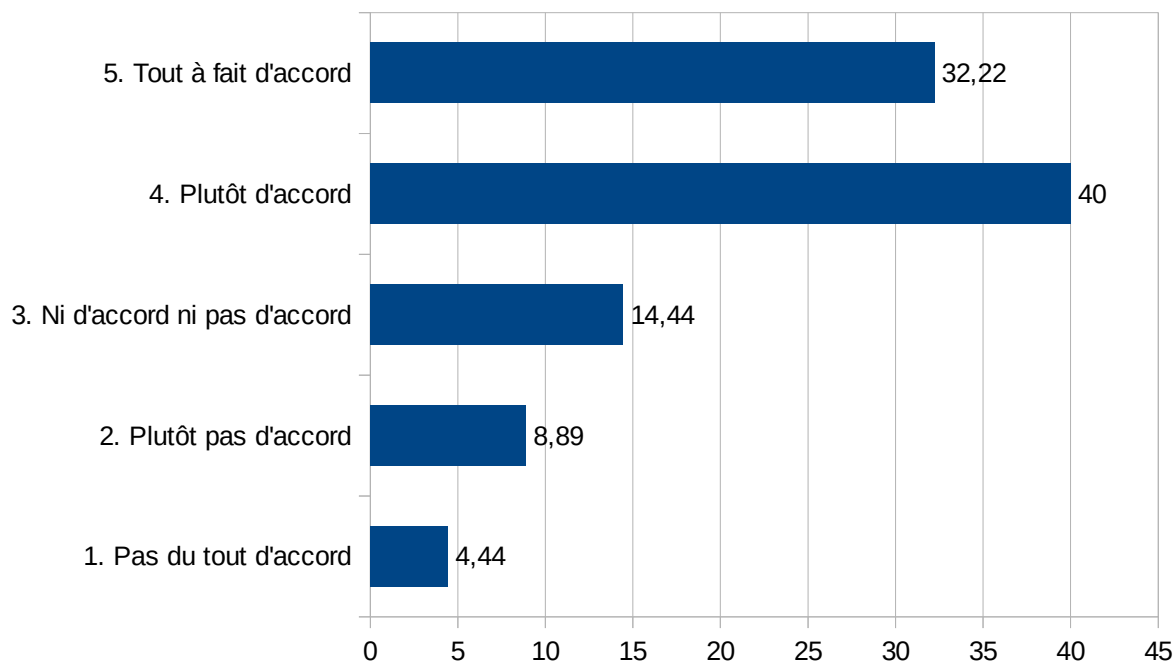
Sur une échelle de 1 à 5, êtes-vous d'accord avec cette affirmation :
« Le débat sur la prise en charge des enfants intellectuellement précoces est un débat stérile » ?



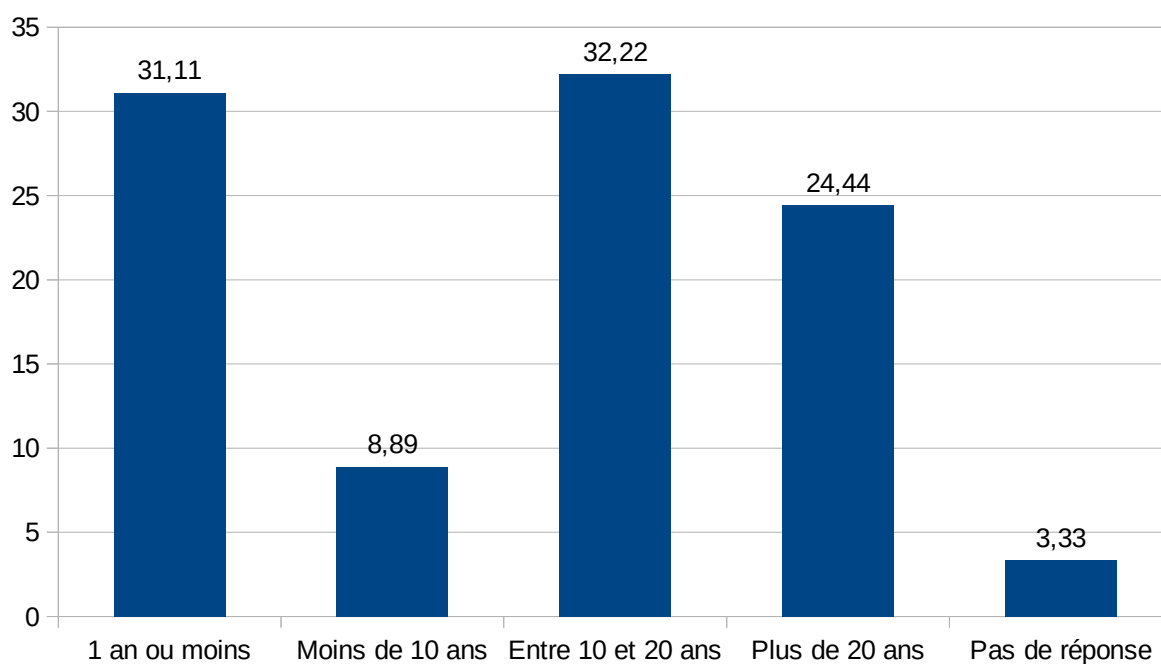
Sur une échelle de 1 à 5, êtes-vous d'accord avec cette affirmation :
« Les enseignants manquent de formation au sujet de la précocité intellectuelle » ?



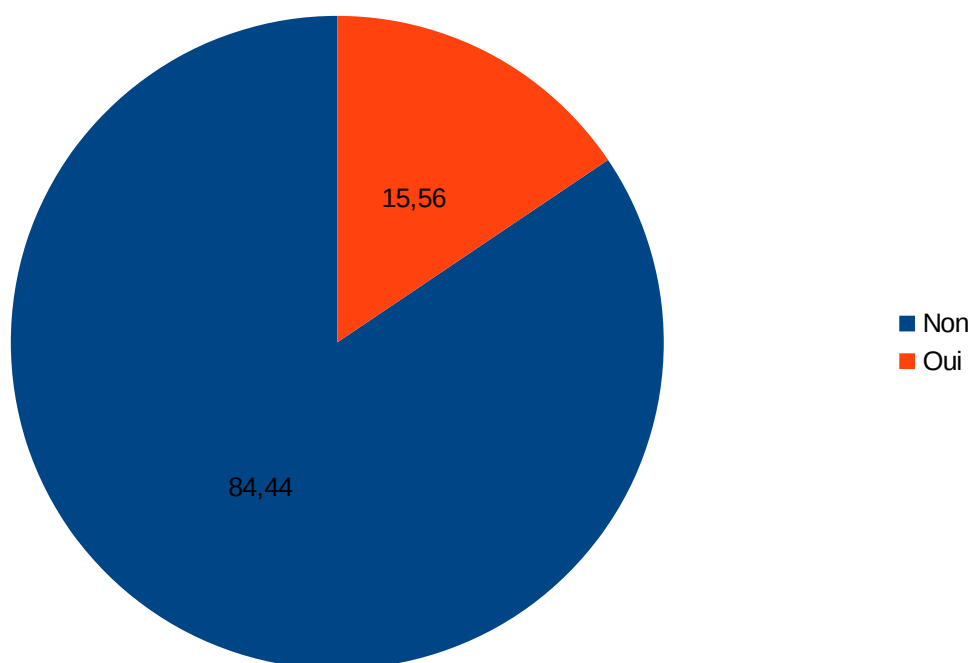
Sur une échelle de 1 à 5, êtes-vous d'accord avec cette affirmation :
« Les enseignants se sentent démunis face aux élèves intellectuellement précoces » ?



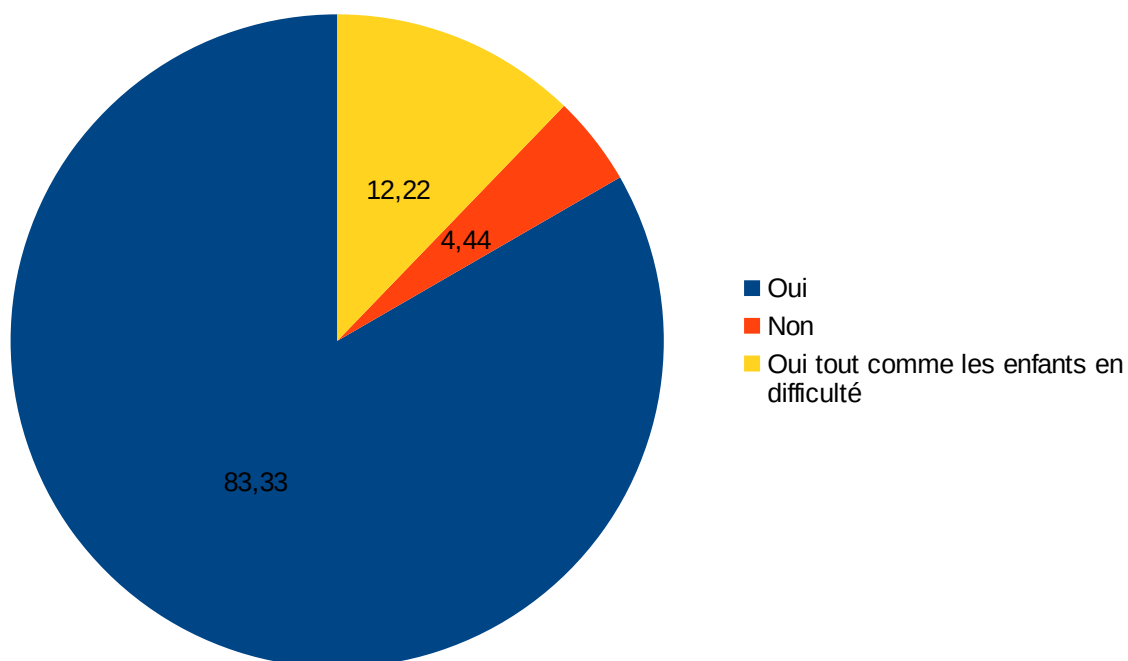
Depuis combien d'années enseignez-vous ?



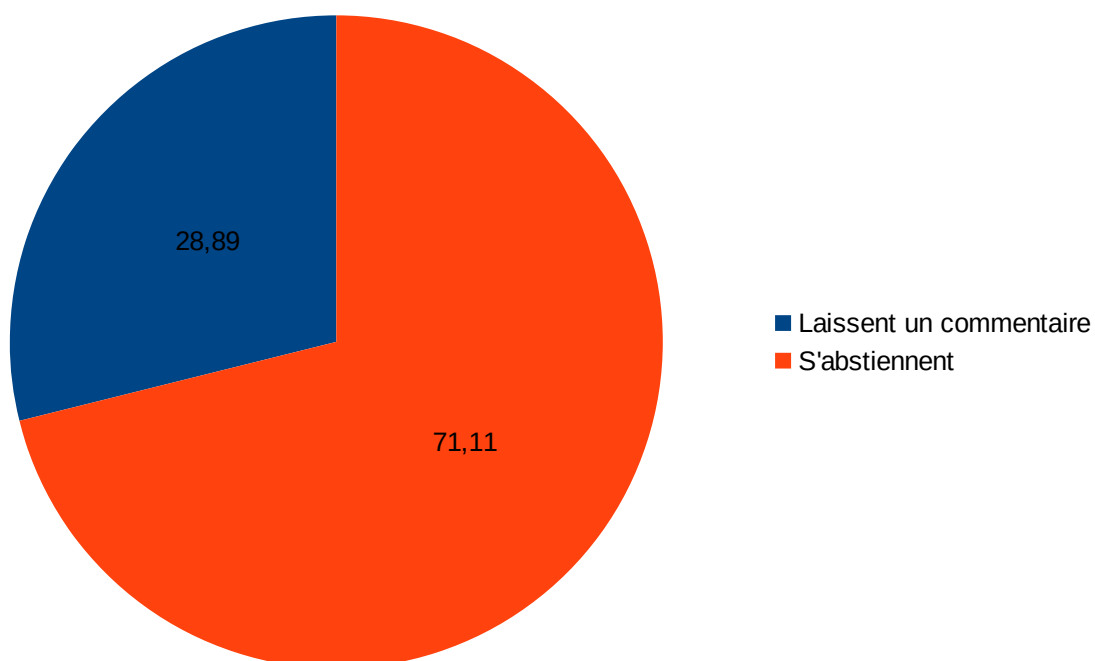
Avez-vous une qualification ou une spécialisation particulière (Maître E, maître G, enseignant spécialisé ASH, MAT, PEMF, CPC, psychologue scolaire, etc.) ?



Pensez-vous que le sujet des enfants intellectuellement précoces soit important?



Si vous souhaitez vous exprimer davantage sur le thème de la précocité intellectuelle, apporter des précisions ou des compléments d'information, faire des remarques personnelles ou professionnelles sur la prise en charge des enfants précoces à l'école, merci de bien vouloir remplir ce champ :



Cf. liste détaillée des commentaires annexée ci-après.

Liste des caractéristiques proposées concernant les EIP

- Incompréhension, solitude, besoin d'émulation.
- Rapide, s'ennuie, fluctuant.
- Résolution rapide des divers « exercices », ennui, cheminement de pensée différent.
- Trouble du comportement (ne trouve pas sa place dans la classe), gère mal la frustration, vivacité ou lenteur (dépendant du cas).
 - Très grande logique, hypersensibilité, sociabilité complexe.
 - Rapidité de travail, l'hyperactivité.
 - Hypersensibilité émotionnelle et sensorielle, vivacité d'esprit.
 - Cultivé, intéressé, désorganisé.
 - Curiosité, ouverture d'esprit, rapidité.
 - Sensible, curieux, bavard.
 - Curiosité, rapidité, sensibilité.
 - Indépendance, angoisse, affectueux.
 - Forte déduction logique, agité, rapide dans la compréhension.
 - Attaché au contenu mais désinvesti la forme, peut se mettre en retrait des autres, a du mal à respecter les règles.
- Épris de justice, direct dans ses propos, déteste la répétition.
- Il s'ennuie, échec scolaire, intégration difficile.
- S'ennuie en classe, a du mal à rédiger, intéressé par tout.
- Brillants pour certaines compétences, nul pour d'autres, problèmes relationnels.
- Ils bougent sans cesse, font beaucoup de fautes d'orthographe mais sont curieux de tout ce qui les entoure et posent plein de questions.
 - Une façon de penser différente, émotivité, mémoire.
 - Seul, s'ennuie, classe non adaptée.
 - Maturité, langage, volonté.
 - Hyperactif, manque d'attention envers le professeur des écoles, ne veut pas travailler si la tâche à exécuter est trop facile.
- Intelligence, perturbateur.

- Rapidité du travail, ennui, sociabilisation difficile.
- Il s'ennuie vite, bâcle son travail car le trouve inintéressant et est agité.
- Lecteur précoce, curiosité, perfectionnisme.
- Ennui dans la classe, enfant perturbateur, vif d'esprit.
- Différence, sensibilité, « rapidité » (mais schéma de pensée en arborescence, donc rapidité pas forcément mesurable).
- Rapides, raisonnement différent, difficultés d'intégration.
- Comprendre, raisonner vite et bien.
- Curieux, questionneur, parfois « agaçant » !
- Complexité, inadaptation, souffrance
- Agité, observateur, perfectionniste (ou tout le contraire, pas de juste milieu).
- Vif, perturbateur, hypersensibilité.
- Centres d'intérêt différents de sa classe d'âge.
- Culture, capacité à inférer et faire du lien, mémoire.
- Différent, sensible, rêveur.
- Ennui, distant, rapidité.
- Rapidité des idées, échanges avec les adultes, parfois isolement.
- Rapidité de réflexion et d'analyse, des savoirs très développés, autonomie.
- Ennui, envie, passion.
- Hyperémotifs, créatifs, avides de connaissances.
- Rapidité, exclusion, questionnement.
- Intelligence, besoin de tout comprendre, affectif.
- Rapidité, différence, intelligence.
- Différence, échec, ennui.
- Aucune difficulté scolaire, ennui.
- Rêveur, rapide, déphasé.
- Élève agité, rapport à l'écrit très difficile.
- Rapidité de compréhension, sensibilité, à l'aise à l'oral.

- En avance (progression école), logique (capacité de compréhension mathématique), compréhension (niveau de langage et lexique plus développé).
- QI élevé, aptitudes ou difficultés selon les domaines, difficultés d'adaptation.
- Différence, difficulté d'organisation, rapidité.
- Perception de ce qui est demandé, interprétation de ce qui est entendu, dérives par rapport à ce qui est attendu.
- Curiosité, mémoire, intelligence.
- Hypersensibilité, facultés d'apprentissage, perfectionnisme.
- Rapidité, cloisonné, spécialisé.
- Créatifs, sensibles, rêveurs.
- Pas organisé au niveau matériel, travail peu appliqué, écriture difficile, trouve vite les réponses mais a du mal à justifier ou expliciter une stratégie.
- Intelligence, maturité, rapidité.
- QI élevé, maturité intellectuelle.
- Homogène, comportement.
- Sensibilité, curiosité, solitude.
- Rapidité, curiosité, ennui.
- Difficulté de fonctionner comme les autres, langage très développé, capacité de compréhension supérieure à la moyenne.
- Centres d'intérêt différents de ceux des enfants de leur âge, façons de travailler différentes, grande sensibilité.
- Une pensée en arborescence, un fonctionnement de la réflexion différente, moins de facilité avec les relations sociales.
- Vif dans les apprentissages, curieux, difficulté d'acceptation d'une probabilité d'obstacle.
- Ennui, maturité, capacités intellectuelles très avancées.
- Sensibilité, isolement, langage oral +++ et langage écrit --- .
- Peu de concentration dans certaines disciplines, peu de soin dans leur travail, pose beaucoup de questions.

- Capacités intellectuelles, fonctionnements particuliers, psychologie particulière (décalage).

- Avance, rapidité, surdoué.

- Intelligence, très sensible, en souffrance.

- Connaissance, raisonnement, imaginatif, affectivité.

- Curiosité, sensibilité différente, difficulté d'adaptation.

- Intelligence, curiosité, vivacité.

Liste des commentaires libres

- Bonjour, je souhaiterais ajouter qu'avant d'être « précoces », ce sont des ENFANTS et il est nécessaire parfois, voire souvent, de tenir compte de leurs paroles. Par expérience, le fils cadet que j'élève n'a jamais voulu sauter de classe (et pourtant il savait déjà lire en milieu de GS et je n'avais rien soupçonné, il s'était, entre autres, imprégné des leçons de lecture que récitait son frère aîné). Cordialement, bon courage.

- Le soin apporté au travail par l'élève précoce est souvent négligé. L'enfant précoce semble être aussi multitâche en même temps. L'élève a aussi du mal à rester concentré et posé ! Il monopolise beaucoup la parole et l'attention. Il a un esprit très logique et matheux (mes remarques concernent ce que j'ai pu observer dans ma classe pour un élève !)

- La représentation de l'élève surdoué persiste avec l'appellation de l'enfant précoce.

- Souvent les enfants précoces souffrent beaucoup à l'école à cause du manque de compréhension des enseignants. J'ai déjà vu des reportages où on montrait bien qu'un enfant précoce avait lui aussi des difficultés d'adaptation, une très grande sensibilité, une peur de l'échec et un manque de confiance en soi. Il est difficile de déceler une précocité chez un enfant dans le sens où l'on peut vite croire que l'élève est paresseux, qu'il a des problèmes dans son entourage ce qui expliquerait son attitude, et qu'il ait des difficultés d'apprentissage (alors que cela serait plus au niveau de la méthodologie).

- J'espère que votre travail sera utile et fera avancer les choses pour les enfants « à profil particulier » et leurs parents qui sont en souffrance face au rouleau compresseur « Éducation nationale », ses programmes rigides et irréalistes et au manque de temps des professeurs surchargés pour tenir compte des élèves différents.

- Chaque enfant est différent et donc chaque enfant intellectuellement précoce est aussi différent. Il faut s'adapter à cet enfant pour lui permettre de s'épanouir socialement et intellectuellement.

- Difficile de faire tester un enfant, un quart d'heure d'observation d'un psychologue qui en conclut que l'enfant ne s'ennuie pas assez en classe suffit à bloquer toute démarche. C'est beaucoup plus facile que tout le monde soit dans le même moule, sinon cela demande des efforts...

- Sur l'ensemble de ma carrière je n'ai observé que deux élèves vraiment précoces. Un en moyenne section qui lisait et écrivait phonétiquement et bon dans les autres domaines mais si

sérieux à la limite du triste. Et une en grande section, pour laquelle j'ai demandé un passage anticipé au CE1 et elle était tellement solaire.

- Je trouve qu'on est complètement démuni par rapport aux enfants intellectuellement précoces. On a parfois du mal à les dépister et je crois que plus ils sont petits plus c'est dur. Il y a de telles différences entre des enfants d'une même classe d'âge.

- La précocité intellectuelle est aussi déstabilisante pour un professeur que la difficulté scolaire, dès lors que le professeur attend que sa classe rentre dans sa grille de travail et non pas d'évaluer à la base les compétences et les capacités de chaque élève pour l'accompagner sur son chemin de réussite. C'est le paradoxe que j'observe au quotidien : nous nous devons d'être des précepteurs malgré le fait que nous ayons une quantité importante d'élèves à gérer en même temps. L'EIP tout comme l'enfant en difficulté peuvent « déranger » dans un système où ce qui paraît facile serait l'homogénéité d'un groupe de niveau.

- Nous avons été sensibilisés cette année aux EABEP, plus que les autres années. Il y a eu un B.O. en janvier 2015 (29 ?) qui a précisé des pistes d'aménagement pour les élèves DYS mais je ne me souviens pas d'avoir vu une telle grille pour les EIP... Cela dit en CM2 on a environ 5-6 DYS contre 1 EIP en difficulté, et on est encore très en retard sur l'accompagnement des DYS en France. En résumé dans ma pratique : 1) Les DYS 2) Les EIP. PS : Quand je dis que je n'ai jamais eu d'EIP formellement identifiés, en revenant sur ces 15 ans de pratique et en connaissant le problème depuis 4-5 ans maxi, j'en identifie 4 sûrs (très sensibles, différents, brillantissimes sur des recherches « annexes », ...) ex : Étude de l'album *Macao et Cosmage* les deux héros vivent seuls et heureux sur une île déserte. Arrive au loin un paquebot. Question : Qu'est-ce qui arrive au loin ? Réponse basique : des étrangers, des touristes, ... Réponse de P. : « La civilisation, m'sieur ! »

- Il me semble qu'il y a plusieurs « profils » d'enfants intellectuellement précoces. Certains pour qui l'école est complètement inadaptée, qui ont vraiment des difficultés à « être », qui nécessitent un accompagnement personnalisé (dans un cadre particulier, adapté à leurs besoins) et d'autres qui arrivent à se mouvoir dans le système scolaire. Le problème est que les instits, les profs, même s'ils reconnaissent la précocité de l'élève, ne mettent pas grand-chose en place pour les « nourrir ». D'où parfois des problèmes d'ennui, qui entraînent parfois des comportements pénibles pour les enseignants.

- Le saut de classe peut être une réponse dans certains cas, on ne peut donc être ni tout à fait d'accord ni pas du tout d'accord !

- J'ai été moi-même confrontée à cela lorsque j'étais élève. J'ai d'ailleurs « sauté » deux classes. Je ne suis pas pour le saut de classe parce qu'il ne faut pas prendre en compte uniquement la dimension « scolaire ». Il faut aussi s'intéresser à mon sens à la « maturité sociale ». Se retrouver dans des classes et être de loin le plus jeune, ne pas vivre les expériences au même moment que ses camarades de classe est parfois difficile. On peut se sentir « en décalage ». Bien sûr je parle plutôt là de la période de l'adolescence. Mais il faut y penser avant. J'espère que mon questionnaire te sera utile. Bon courage.

- La prise en charge des enfants précoces est aussi importante que la prise en charge des dys, des « cas sociaux », des retards scolaires, des « peut mieux faire », etc. la prise en charge de l'enfant pour lui-même est importante, pas la prise en charge des programmes, des fiches de préparation et de cette idyllique classe de 24 élèves francophones, tous nourris correctement et équitablement affectivement, intellectuellement et physiquement parlant par leur famille, la société et nous-même, enseignants de l'Éducation nationale, miroir aux Alouettes.

- Je suis maman d'un enfant à haut potentiel. J'ai toujours senti qu'il était différent (hypersensibilité, comportement inapproprié, solitaire, timide dans certaines situations seulement ...). J'ai remarqué qu'il avait des facilités sans jamais penser qu'il pouvait être HP. Fin CE1, sa maîtresse m'a conseillé de lui faire passer des tests. En tant que parent, je ne me serais peut-être jamais posé la question du HP. Les résultats du test m'ont permis de comprendre le pourquoi de ce comportement parfois/souvent inapproprié et de nous « adapter davantage à lui ». Mon fils ne présente aucune difficulté scolaire, de comportement ou autre, juste « un peu d'inattention en classe », il aurait pu passer entre les mailles du filet. Plus de maîtres spécialisés sur le terrain permettraient de repérer ces enfants plus tôt et de les aider scolairement et psychologiquement. Ils n'ont pas tous besoin de sauter de classe mais d'être pris en charge de façon différente.

- Il est important de tenir compte de l'individu dans sa différence, quelle qu'elle soit et en particulier à l'école.

- Il convient de nuancer la réflexion sur le saut de classe. Il m'apparaît souvent utile dans le cursus mais... À quel moment ? Ça dépend de la personnalité de l'enfant, de sa maturité, de son avis (souvent oublié), de l'avis de la famille. On oublie souvent que pour ces enfants il y a dyssynchronie et que l'affectivité demeure celle de son âge. Pour ma part et cette raison, je

suis moins favorable au saut de classe en maternelle... ce sont des classes où l'enfant peut jouer, s'exprimer davantage et je trouve dommage de l'en priver.

- C'est le même problème que les élèves en échec scolaire: on doit leur apporter une attention égale et accompagner leurs parents qui sont aussi démunis que nous.

- Souffrance des élèves intellectuellement précoces par rapport au regard des autres.

- L'enfant précoce est ouvert aux autres, il est curieux et apprend en totale autonomie. Il peut maîtriser la lecture sans effort dès son jeune âge. Il a beaucoup d'empathie (capacité à ressentir les émotions des autres).

- 1 % de nos élèves... contre 50 % en très grande difficulté. Ils sont intelligents... vont s'en sortir. Don't worry !⁷

- Il m'apparaît important que l'équation enfant précoce = excellence scolaire soit réfutée auprès de tous les enseignants et également dans le secondaire où il vaut mieux cacher sa précocité.

- Formation des enseignants à mettre en place. Outils d'aide pour la classe. Prise en charge psychologique de ces élèves.

- Je me questionne sur la stigmatisation des EIP... Aussi, il ne faut pas que l'étiquette EIP soit trop « facile »; c'est-à-dire qu'elle soit apposée dès qu'on se trouve devant un élève qui fonctionne différemment.

- Dans l'accompagnement et la scolarisation de l'enfant intellectuellement précoce, le dépistage n'est pas systématique et devrait se faire au plus tôt. Les enseignants n'ont pas toujours les « outils » et les compétences pour le faire. Ils n'ont pas la formation pour reconnaître les « signes de précocité » (Attention à la formation des enseignants ; le manque de psychologues scolaires). La prise en charge est différente selon que l'enfant présente un profil de précocité intellectuelle « harmonieuse » ou pas. La scolarité doit être réellement adaptée à chaque cas. Le « saut de classe » peut être une alternative pour un élève précoce mais pas pour un autre. Il faut tenir compte de la capacité d'autonomie, la maturité « émotionnelle »... de chaque élève et de ses « attentes personnelles ». Le « traitement » doit se faire au cas par cas.

7 Ne vous inquiétez pas !

**Enseignants du premier degré et enfants intellectuellement précoces :
quelles représentations enseignantes sur ces élèves à besoins éducatifs particuliers ?**

Résumé

La précocité intellectuelle chez les enfants se caractérise par des aptitudes cognitives différentes et des fonctionnements socioaffectifs particuliers. Cette recherche vise à déterminer si les enfants intellectuellement précoces sont accueillis dans les classes comme des élèves à besoins éducatifs particuliers et à comprendre comment les enseignants adaptent leur pédagogie aux besoins de ces élèves. Ainsi, la question de recherche suivante est formulée : quelles sont les représentations enseignantes sur ces élèves à besoins éducatifs particuliers ? L'hypothèse avancée est que lorsque les représentations enseignantes au sujet des enfants intellectuellement précoces sont proches de la description que font de ces enfants les publications spécialisées, ces derniers sont alors considérés comme des élèves à besoins éducatifs particuliers nécessitant une personnalisation de leur parcours. Afin de mettre à l'épreuve cette supposition, nous avons réalisé une enquête à l'aide d'un questionnaire diffusé auprès des enseignants du premier degré de trois circonscriptions de l'académie de La Réunion.

Mots-clés : précocité intellectuelle, élèves à besoins éducatifs particuliers, représentations enseignantes, surdoués, différenciation pédagogique.

**Insegnanti di scuola primaria e bambini superdotati :
quali sono le rappresentazioni degli insegnanti di questi alunni con bisogni educativi speciali ?**

Riassunto

La precocità intellettuale dei bambini superdotati è data da facoltà cognitive diverse e da funzionamenti socio-affettivi peculiari. Questa ricerca è volta a mostrare se i bambini superdotati sono accolti nelle classi come degli alunni con bisogni educativi speciali e a capire come gli insegnanti scelgono di adattare la loro pedagogia ai bisogni di questi alunni. Il quesito di ricerca è quindi di mettere in luce quali siano le rappresentazioni degli insegnanti di questi alunni con bisogni educativi speciali. L'ipotesi avanzata suppone che quando le rappresentazioni degli insegnanti dei bambini superdotati coincidono con la descrizione fatta dalle pubblicazioni specializzate di questi bambini, questi ultimi vengono allora considerati come alunni con bisogni educativi speciali e quindi necessitano di una personalizzazione del loro percorso. Per testare questa supposizione, abbiamo realizzato un'indagine con un questionario destinato agli insegnanti di scuola primaria e diffuso su tre circoscrizioni dell'academia della Réunion.

Parole chiave : precocità intellettuale, alunni con bisogni educativi speciali, rappresentazioni degli insegnanti, superdotati, differenziazione pedagogica.