

L'ENFANT HPI CONTRE L'ÉCOLE

Mythes, science et réalité.

Ce manuscrit est publié dans le cadre de la démarche **“Write in Public”**.

Il est protégé par une licence **Creative Commons BY-NC-ND 4.0** :

sa lecture est libre, sa reproduction interdite sans autorisation.

Aucun usage commercial ni adaptation n'est permis.

Toute citation ou diffusion doit mentionner l'auteur : **Philippe Vivier**.

Ce texte est en cours de finalisation et fait l'objet d'un dépôt régulier des versions successives. Toute tentative d'appropriation, de copie ou de plagiat sera juridiquement contestée.

Essai Critique

Philippe Vivier

Introduction

L'éducation nationale s'est fixée comme mission d'être une école intégrative où tous les enfants, quelles que soient leurs particularités ou leurs difficultés seraient pris en charge pour développer au mieux leur potentiel et assurer leur futur épanouissement.

Il s'agit d'un objectif fort louable, si tant est que les moyens soient mis en œuvre et que tous les exécutants aient la même capacité et volonté de s'y consacrer.

Or, pour le parent soucieux, à double sens, c'est une injure à la réalité de ne pas avoir conscience des incohérences et des errances du système scolaire qui leur fait croire que tout y est fait pour accompagner au mieux leurs enfants dans leurs apprentissages, alors que bien trop souvent encore, le système reste axé sur la réaction plutôt que la prévention, en dépit des textes et de la logique d'une volonté d'apporter des solutions. Cette réalité, qui sur le terrain, née en premier lieu de l'envie des enseignants et de la nature de l'évaluation, des acquis d'abord, mais également de l'évaluation en elle-même, ne concerne pas que les surdoués, même si c'est le sujet de cet ouvrage.

Tous les enfants y compris les précoces n'ont pas de problèmes, tous leurs parents ne sont pas désemparés. Par contre, existe-t-il des éléments qui permettraient de penser qu'un tel système ne va pas justement développer des problèmes qui n'existaient pas, quel que soit les particularités de l'élève ? Beaucoup d'auteurs avancent l'importance pour les surdoués de s'adapter au système scolaire car c'est l'antichambre de la vie sociale et du travail en entreprise.

C'est faire un raccourci facile pour échafauder un argument douteux que de considérer que le système scolaire est un calque du système sociétal ou encore de celui de l'entreprise, que ce soit du point de vue des relations interpersonnelles, du travail en groupe ou même de la structure hiérarchique.

Sans rentrer dans le détail, une telle analogie me paraît scabreuse et injustifié, les deux systèmes étant très éloigné ne serait-ce que par la nature même du contexte, de la nature de la liberté du sujet, et des enjeux, au minimum. Bien sûr, on y retrouve certains éléments comme le copinage hypocrite, les coups de Trafalgar, la soumission à un fonctionnement, l'obéissance au pouvoir, la contrainte et l'obligation face aux tâches, l'impossibilité de questionner ouvertement le travail, le système et ses acteurs, etc. Bref, un véritable épouvantail à enfant hautement intelligent.

Le surdoué enfant ou adulte est un individu qui ne peut réellement faire des concessions sur ses valeurs et sa vision du monde et à l'école comme dans l'entreprise, il lui est demandé de jouer un jeu, de « faire comme si » pour s'adapter au système qui implique justement de faire comme les autres et de naviguer parmi les incohérences, les dysfonctionnements, les injustices et l'absence de valeurs fondamentales, sans tenter d'y changer quoi que ce soit.

Or, peut-être qu'il s'agit là d'une des différences les plus fondamentales entre le surdoué et les autres, c'est l'impossibilité de ne pas voir la réalité, de la questionner, d'identifier les problèmes et de tenter de proposer et mettre en place des solutions pour les résoudre et de s'accommoder d'une vie avec des œillères, de continuer à faire quand même ce qui pose problème ou ne fonctionne pas.

Et si ce parallèle social entre école et entreprise était sensé, alors pourquoi l'adulte surdoué éprouve toujours bien des difficultés, notamment, à s'intégrer en société et à se plier aux systèmes internes de son entreprise ? Cette intégration n'est qu'une façade conceptuelle puisqu'il ne peut se penser comme appartenir à un groupe qui se satisfait de ce qui lui est offert comme environnement. Cela ne tient généralement qu'un temps et il y a fort à parier que pour ceux qui tiennent bon et arrivent à s'en accommoder, c'est je pense, par exemple, qu'ils doivent en retirer bien des sources de plaisir, ou qu'ils évoluent parmi des milieux intellectuels stimulants, sinon, cela serait certainement au prix d'une suradaptation coûteuse et énergivore au quotidien.

Dans quelle mesure est-il possible d'avancer que le fonctionnement de l'école est générateur de problèmes, que certains surmontent et pas seulement pour les précoces d'ailleurs ?

L'enjeu de cet ouvrage est avant tout de connaître, comprendre le système scolaire et la façon dont le surdoué qui n'a pas d'autres difficultés associées ou ancrées y évolue, la nature des différents problèmes que soulèvent l'accompagnement de l'école, et bien sûr, quelques pistes de solutions pour y remédier, scolaires, organisationnelles ou sociales.

Pour parfaire cette introduction, si vous avez lu d'autres livres sur la douance, vous êtes habitué au petit laïus sur la question de l'appellation et de l'interprétation connotée qui peut être faite de certains termes, et certains vont jusqu'à utiliser des noms d'animaux pour un effet marketing garanti, avec la petite explication qui va bien.

J'ai pris le parti d'embrasser la diversité des appellations et de les utiliser toutes à tour de rôle et ainsi me caler sur les appellations qui ont eu cours au sein de l'éducation nationale, soit, enfant précoce, surdoué, EIP, et désormais HPI, qui est celui qui usité actuellement au sein de l'éducation nationale qui accepte de prendre en compte ces enfants à partir de leurs résultats à un test de QI. Cet essai est en cours d'écriture depuis 10 ans, c'est également pour cette raison que les appellations évoluent, il est à considérer comme un travail de réflexion évoluant sur le temps long.

Ceci est à considérer sous l'angle de ses performances cognitives qui sont donc, d'après les tests d'intelligence, supérieures à la moyenne, et vous admettrez sans doute, que c'est plus simple que de parler d'« enfant cognitivement plus performant en moyenne sur certaines des composantes de l'intelligence humaine testées ».

J'en profite ici, pour indiquer au lecteur que ce livre n'a pas pour objectif de reprendre tout ce qui a pu être dit auparavant dans la littérature sur le sujet ou les études scientifiques et suppose quelques connaissances préalables, comme au niveau de la question du test de QI, cité dans le paragraphe ci-dessus. En l'occurrence, sur la question du test de QI, vous aurez beaucoup de ressources très pertinentes sur Internet pour faire le tour de la question, même si vous devrez quand même faire preuve de discernement dans le choix de vos sources.

Vous ne trouverez donc pas dans mon ouvrage de définition de ce qu'est un enfant surdoué, ni de recueil de tous les aspects cliniques ou non, qui peuvent constituer sa personnalité, son mode de pensée, ni même l'éventail complet des problèmes qu'il peut rencontrer dans sa vie personnelle ou scolaire. Cela a déjà été repris à de multiples reprises dans la littérature, qu'elle soit, ou non, validée par la recherche scientifique ou les statistiques, et ne seront abordées dans cet ouvrage que pour servir l'intérêt de la compréhension du propos. Je me bornerais simplement à présenter, selon moi, certains éléments de ce qui les différencient principalement des autres enfants, dans leur appréhension du monde qui les entourent, dans le cadre strict de la réflexion sur les composantes de la situation qu'ils rencontrent, notamment à l'école, et pas forcément dans leurs interactions à l'extérieur de celle-ci.

Il est souvent perceptible dans la littérature, sur le sujet des enfants surdoués face à l'école ou aux difficultés scolaires, un discours de convenance visant à apaiser les esprits et les systèmes qui s'opposent, et promouvoir la compréhension des enseignants qui font ce qu'ils peuvent avec une classe de 30 élèves dont certains en grande difficulté. Bref ce n'est pas de leur faute, il ne faut pas leur en vouloir, ni leur jeter la pierre, ils font ce qu'ils peuvent. Il y a également une tendance à laisser penser que l'enfant doit respecter le système, même si ce système ne le respecte pas, pas dans sa différence et ses besoins, tout du moins, et que plutôt que de le questionner, il faut l'accepter et réussir à sortir son épingle du jeu. D'autres pourraient même aller plus loin et soulever le manque d'analyse.

Jeanne Siaud Facchin, L'enfant surdoué, P.110, « Comment aider l'enfant à accepter le système scolaire ? » « Il n'est pas non plus question de dévaloriser le système scolaire, de le ridiculiser, de l'attaquer, de le considérer comme inférieur, ce qui n'est pas le cas. Le système scolaire correspond à la forme d'intelligence du plus grand nombre. Il a sa logique. Il faut aussi que l'enfant le respecte. »

Dans cet extrait, je ne suis d'accord qu'avec une chose, c'est que ridiculiser le système n'a aucun intérêt.

Par contre, il est évidemment de notre devoir de questionner l'école et d'afficher ses failles, l'éducation nationale le fait d'ailleurs elle-même via des missions internes, seule façon de faire changer un système, un processus ou une pensée. Et il est possible de commencer ce questionnement au niveau du premier maillon, celui de l'enseignant.

Combien d'entre eux se gargarisent de cette position de pouvoir et infligent aux élèves des menaces, remarques cinglantes ou des humiliations traumatisantes ? Combien d'enseignants désabusés ne cherchent qu'à minimiser les changements dans leur routine ? Combien considèrent qu'il ne faut surtout pas stigmatiser les moins performants en donnant un travail différencié aux plus performants ? Combien ne connaissent pas les principes de l'effet pygmalion ou n'en ont que faire ? Combien préfèrent discuter avec la collègue plutôt que de

s'intéresser aux interactions sociales réelles des élèves de leur classe afin de mieux cerner les problèmes et leurs origines ? Combien vont vraiment s'intéresser aux raisons de l'échec à un exercice ou une évaluation, afin d'évaluer finement la situation et définir s'il est réaliste de conclure que tel élève n'a pas les acquis attendus ?

Je pense aux remarques contrariantes voire insultantes dès le CP avec un : « si tu ne mets pas un chouchou, je te coupe les cheveux ! » ou même en prépa : « de toute façon Mr X, personne n'attend autre chose de vous qu'un échec ! ». Je pense aussi au coup de crayon près de l'oeil donné par un élève en primaire à un autre, dont le professeur ne fait aucun cas, jusqu'aux formes de harcèlement les plus sévères qui vont dans leur gestion par l'institution de la plus petite désinvolture enseignante à la plus grande entreprise de minimisation. Tous ces manquements et d'autres encore ponctuent les discussions de nombreux parents à la sortie des écoles, collèges et lycées et finissent parfois par se retrouver ensuite dans les groupes Facebook ou les forums de discussion. Ils sont devenus, malgré les efforts des hautes instances de l'éducation nationale, d'une déconcertante banalité et se sont même normalisées, rangées au niveau des brimades anodines ou des accidents de la vie qui forgent le caractère mais qui laissent une impression forte du système et de leurs acteurs sur les jeunes cerveaux influençables et impressionnables, que l'on ne peut ignorer et encore moins respecter.

Quel élève, s'il ne l'a pas vécu personnellement, n'en a jamais été le témoin au cours de sa scolarité ?

Ce serait une question philosophique intéressante de savoir s'il est envisageable pour un être humain, au-delà de toute question de douance ou de besoins, d'ailleurs, d'être en capacité de respecter une entité qui ne vous respecte pas.

Pour tous les professionnels, quel qu'en soit le secteur d'activité, du moins pour les plus consciencieux et objectifs, lorsque celui-ci échoue à sa mission, la sanction tombe, qu'elle soit personnelle ou issue d'une direction, une voix intérieure, réprimée, symbolique ou extérieure, nous dit : « tu as mal fait ton boulot ».

Et dans d'autres cas, qu'il s'agisse d'un magasin ou d'un libéral, lorsqu'il n'a pas la lucidité de se le dire, le professionnel qui n'a pas de hiérarchie est noté par ses clients via des avis Google, Yelp, etc. Soit, ceux-ci peuvent être manipulés ou avoir le dessein de plomber la compétition, mais un œil averti saura la plupart du temps discerner le vrai du faux.

Un enseignant est un professionnel, et à ce titre, il a une obligation de moyen. Il a une mission importante et des responsabilités gigantesques car en position de pouvoir et de sujet supposé savoir, capable, je le répète, de traumatismes importants sur les esprits vulnérables et influençables des élèves petits et grands. Car, l'humiliation et la volonté de soumettre se déroulent parfois jusque dans les bureaux de nos universités. Pourquoi cette catégorie professionnelle aurait-elle un passe-droit ?

Un site Internet a été créé il y a quelques années qui permet aux élèves et étudiants de noter leur professeur, celui-ci a provoqué un tollé général au sein des organisations syndicales d'enseignants, peut-on s'en étonner ? "Prends le pouvoir, note tes profs !" : tel était le slogan du site note2be.com à son ouverture le 29 janvier 2008. Après trois semaines d'existence, le site rencontre un vrai succès de fréquentation (120.000 connexions par jour), mais déclenche les foudres... » comme peut titrer le site de « l'étudiant » (accédé le 25/04/2022).

Bien sûr, une mauvaise note sur note2be n'a pas le même poids dans l'avenir professionnel de l'intéressé qu'une mauvaise note sur Google...

Et je ne vous parle pas ici des professeurs en zone prioritaire qui doivent mener à bien leur mission dans des conditions qui seraient insoutenables pour beaucoup d'entre nous. Je vous parle de ces professeurs dans nos écoles et collèges de villages, dans toute la France, qui ont un quotidien particulièrement tranquille par rapport à d'autres.

Il n'est question dans cet ouvrage que d'être objectif, et factuel, personne ne va aller chercher des excuses à qui que ce soit sous prétexte que la tâche est difficile. Si la tâche est difficile, voire trop difficile pour être menée à bien par un enseignant, alors étudions la question et trouvons des solutions, mais en attendant, la situation est que les hautes sphères de l'éducation ont défini pour leur propre personnel, que la tâche qui leur était affectée était possible, au-delà de sa nécessité, et c'est bien dans ce contexte que nous allons apprécier la situation.

Dans le discours type de ces psychologues prodiguant des conseils pour surdoués, protégeant l'institution et ses acteurs, on peut en déduire un autre principe qui m'interpelle, c'est celui qui consiste à expliquer, que l'enfant doit s'adapter au système en vous en livrant quelques clés ou moyens. C'est du moins l'objet des quelques lignes du passage que j'ai cité en exemple, quelques paragraphes ci-dessus.

Bien sûr que l'enfant doit s'adapter au système, surtout que plus tard, lorsqu'il sera intégré à une entreprise, il devra également s'adapter à un certain système. Cependant en ce qui concerne l'école, celle-ci doit également s'adapter, c'est d'ailleurs dans la nature de sa mission et même au centre de son discours. Or, ce n'est pas le cas, nous allons le voir, et nous sommes donc dans une situation où l'enfant est dans l'obligation d'atteindre un objectif d'adaptation et de résultat, et il sera sanctionné s'il n'y arrive pas, alors que l'école, n'a pas à s'astreindre à la même chose. Cela paraît puéril, mais il est question ici de logique, l'école demande à l'enfant ce qu'elle n'est pas capable de faire. Quel est le message envoyé, pour les enfants qui prennent un peu de recul ?

Nous le verrons par la suite, cette incohérence peut passer inaperçue pour la plupart des enfants, mais elle est bien souvent conceptualisée sous une forme ou une autre par certains enfants précoces et cela constitue probablement l'un des piliers d'une révolte en devenir. Simplement, cela peut finir par une question pertinente du type : pourquoi dois-je m'adapter à quelque chose qui n'a pas l'air de fonctionner intelligemment ?

C'est à cet instant qu'en tant que parent, vous pouvez vous demander s'il est judicieux d'expliquer à votre enfant hautement intelligent, qu'il y a plusieurs manières d'apprendre et systèmes d'encadrement, que le gouvernement chinois a lancé une vaste étude pour tenter de déterminer quel était le système d'apprentissage le plus performant et avait déterminé qu'il s'agissait de la méthode Montessori, lui expliquer en quoi consiste la dite méthode, et que d'ailleurs, dans beaucoup d'autres pays du monde, le système était parfois différent et que l'école française était loin de figurer dans les meilleurs systèmes d'apprentissage au monde comme le démontre tous les trois ans l'enquête internationale PISA (programme international pour le suivi des acquis des élèves). Vous ne vous rendriez pas la vie facile en lui expliquant cela mais vous lui décririez la réalité des faits.

Et c'est là, dans ce nœud conceptuel, que vous parent avez un rôle à jouer de premier plan. Ce n'est pas l'action des associations de surdoués ou de parents d'élèves et encore moins les

circulaires internes qui feront changer les choses. Cela ne changera que lorsque plus aucun parent ne laissera passer le moindre manquement ou erreur de vigilance et lorsque vous deviendrez un acteur de premier plan dans l'analyse de la situation et les apprentissages de votre enfant pour pourvoir à ses besoins dans la bonne mesure. J'espère que cet ouvrage qui ne se targue pas d'une exhaustivité totale pourra ouvrir cette voie.

Il est d'abord question de nous attarder sur le contexte et les paramètres de la situation c'est ce que j'aborderais dans les premiers chapitres.

Les composantes de la situation

Les textes institutionnels sur l'enfant hautement intelligent

Beaucoup de parents savent peut-être déjà quels sont les textes institutionnels et les différentes circulaires jusqu'au récent Vade-mecum qui se sont succédés pour la prise en compte des particularités des enfants EHP à l'école, mais pour les autres il est indispensable de les présenter, puisque c'est ce qui permet une base au débat sur la nature de la prise en charge de ces enfants en milieu scolaire.

Il est d'autant plus important de faire ce recueil que c'est bien le principal outil argumentatif sur lequel le parent pourra s'appuyer lorsqu'il aura des demandes à faire à l'institution.

Comme toujours, même si nul n'est censé ignorer la loi, dans les faits, très peu d'individus en ont une idée précise et probablement encore moins parmi ceux censés la respecter à travers leurs actions.

Nous pourrions en introduction débattre de l'origine de telles décisions, de placer l'enfant précoce comme un enfant à besoin particulier, et nous ne pourrions de toute façon pas trancher entre pression des associations spécialisées, nécessité pour le gouvernement de se positionner à des fins politique, ou bien réel besoin de cette niche de la population, qui ne représente que 2% environ, et dont seulement une fraction ont des difficultés scolaires handicapantes. Une fraction qui est une réalité pour de nombreux parents et professionnels spécialisés du secteur qui l'expriment dans leurs ouvrages mais qui sont par ailleurs discutés par des chercheurs qui concluent que les surdoués n'ont statistiquement pas plus de problèmes que les autres, nous y reviendront.

Quoi qu'il en soit, l'approfondissement d'une telle question nous amènerait bien loin de notre sujet principal et nous nous bornerons à nous concentrer sur la réalité de la situation et donc que les enfants précoces sont des enfants à besoins particuliers comme décrété par l'éducation nationale, du moins depuis plus de 10 ans.

Vous trouverez les circulaires que je vais mentionner en annexe et je vous invite à les lire.

Le rapport Delaubier de 2002 a véritablement été une avancée importante et le point de départ du focus institutionnel sur les enfants précoces. Il s'agit d'un rapport de plus de 40 pages que je ne peux proposer en annexe à cet ouvrage mais que vous trouverez en téléchargement à l'adresse :

« Ce rapport est le résultat d'une réflexion collective conduite par un groupe de travail qui s'est réuni douze fois depuis septembre 2000. Ses conclusions sont d'abord fondées sur des entretiens avec les représentants des principales associations, avec des équipes engagées dans l'accueil des enfants intellectuellement précoces et avec des chercheurs. Elles s'appuient fortement sur les rapports réalisés, dès l'été 2000, par Messieurs Pierre Vrignaud et Denis

Bonora (Service de recherche de l'Institut National d'Etude du Travail et d'Orientation Professionnelle) et par Madame Mathilde Bouthors (Institut National de Recherche Pédagogique). »

il avait pour dessein de répondre à deux questions centrales :

- « 1. Quelles solutions apporter aux élèves “ intellectuellement précoces ” qui rencontrent des difficultés dans leur scolarité ?
2. Des mesures sont-elles nécessaires pour que l'école puisse mieux prendre en charge l'ensemble des élèves bénéficiant d'aptitudes particulières ? »

Ce travail a permis une avancée notable pour la détection et sur la prise en charge des enfants précoces mais a également renforcé une représentation biaisée de leur nature et de leurs besoins.

Il n'est pas question de commencer à rentrer dans une critique approfondie sur ce rapport et ses effets ultérieurs, cela n'aurait que pour effet de comprendre certains rapports de cause à effet mais n'aurait pas ce côté pratique qui me tient tant à cœur. Il s'agit quand même de tenter d'avancer.

Deux petits points de réflexion toutefois sur la forme de ces questions qui sont censées encadrer ce travail de réflexion :

Ce rapport sous-tend dans sa première question qu'il est nécessaire de trouver quelles sont les solutions à apporter aux EIP qui sont en difficultés. Par conséquent, le postulat est déjà défini qu'au sein des EIP, ceux qui ont des besoins et pour lesquels il faut trouver des solutions et proposer des aménagements sont ceux qui rencontrent des difficultés. Ces solutions et aménagements ne concernent donc pas, ceux seraient diagnostiqués et qui suivraient une scolarité dont les indicateurs ne seraient pas de l'ordre de la difficulté scolaire pour un enseignant.

Cela sous-tend autre chose, c'est que la détection n'est faite que sur la base de l'identification de certaines difficultés, l'enseignant étant encore le premier pilier de cette action.

Pour résumer, les difficultés permettent de repérer et impliquent qu'il faille proposer des aménagements. Nous verrons ensemble plus tard si seuls les enfants précoces en difficulté scolaire ont des besoins.

Au niveau de la deuxième question, pourquoi est-il fait le postulat d'un quelconque bénéfice scolaire à avoir les aptitudes particulières qui seront ensuite définies dans le document ?

Cela peut induire la notion d'élève ayant un avantage, or que ce soit le cas ou pas, cet avantage est considéré dans le contexte d'un système ayant un fonctionnement particulier et il serait donc nécessaire de déterminer si au sein du fonctionnement de ce système ces particularités sont bien un avantage et en quoi.

De plus, c'est un système qui prône l'acceptation et la prise en compte des différences mais avec la volonté de lisser le niveau d'une classe pour des problématiques d'égalité des chances et d'autres valeurs de la république qui font que la cohabitation de tous ces soucis est conceptuellement bancal et ne repose que sur la volonté de ses organisateurs de ne déplaire à personne ou de ne pas soulever le tôle. **En effet, et je m'arrêtera sur un simple exemple qui ne rend pas justice à la complexité des valeurs que l'éducation nationale tente de faire cohabiter,**

il me paraît difficile de faire coïncider l'égalité des chances avec la mise en place de groupes de niveaux.

Quoi qu'il en soit, comme ce rapport n'est pas lié aux conclusions d'études scientifiques sur la question, je crois que l'on peut dire d'emblée qu'il ne s'agira uniquement que de conjectures de spécialistes, biaisée par la nature de leur expérience et du type de population qu'ils ont croisés.

Nous le verrons, cette base a certainement eu une influence sur le cadre d'application et la nature de l'accompagnement proposé aujourd'hui au niveau de la classe aux EIP.

La première circulaire majeure sur cette question, à la suite de ce rapport, est la circulaire n° 2007-158 du 17 octobre 2007 qui précise le parcours scolaire des élèves intellectuellement précoces ou manifestant des aptitudes particulières à l'école et au collège.

Deux années plus tard, apparaît la deuxième circulaire majeure n°2009-168 du 12 novembre 2009 qui est un guide d'aide à la conception de modules de formation pour une prise en compte des élèves intellectuellement précoces avec son guide très complet en annexe.

Apparaissent ensuite divers rappels ou précisions dans certains textes institutionnels dont en voici les principaux.

Un texte paru au bulletin officiel N°18 le 5 mai 2011 où certaines mentions sont spécifiques aux enfants précoces au chapitre « 1 - Améliorer les acquis et les résultats des élèves, 1-1 Consolider les savoirs fondamentaux dans l'École du socle commun »
« Les élèves intellectuellement précoces bénéficient de réponses individualisées destinées à développer leurs compétences et contribuer à leur épanouissement. »

Dans le bulletin officiel n° 13 du 29 mars 2012, circulaire n° 2012-056 du 27-3-2012, on peut lire : « Les élèves intellectuellement précoces (EIP) doivent bénéficier de réponses individualisées. Dans chaque académie, un référent EIP est l'interlocuteur privilégié pour les parents et la communauté éducative. Pour assurer le suivi et la prise en charge de ces élèves dans les meilleures conditions, il convient de privilégier trois orientations : la formation, la lisibilité des structures et leur développement dans l'enseignement public. »

Dans le bulletin officiel n° 30 du 23 août 2012, circulaire n° 2012-119 du 31-7-2012 est écrit : « Conformément à la circulaire n° 2009-168 du 12 novembre 2009, un référent académique est nommé sur le thème de la précocité intellectuelle. Il lui appartient de répondre aux préoccupations des familles des élèves intellectuellement précoces. »

Dans le bulletin officiel n° 15 du 11 avril 2013, circulaire n° 2013-060 du 10-4-2013 est précisé : « 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 Éduscol un module de formation à cette problématique. »

Dans le bulletin officiel n° 21 du 22 mai 2014, circulaire n° 2014-068 du 20-5-2014 est mentionné : « Les élèves intellectuellement précoces (EIP) bénéficient des aménagements pédagogiques nécessaires. S'ils éprouvent des difficultés, un programme personnalisé de

réussite éducative (PPRE) peut être mis en place. S'ils présentent également des troubles des apprentissages, ils peuvent bénéficier du plan d'accompagnement personnalisé (PAP), qui organise les aménagements qui leur permettent d'entrer dans une dynamique de réussite scolaire. »

La recherche dans les BO ne fait pas remonter de résultats postérieurs à 2014.

L'enfant précoce face à l'autre

Différents profils, différents problèmes

En 1988, Betts et Neihart ont développés, basés sur leur observation six profils types, qui seront repris dans toute la littérature ainsi que par les associations.

Le type I est nommé « successful » dont la traduction la plus approchante me paraît être « en réussite » et non « performant » comme l'indique le tableau disponible sur le site de l'ANPEIP.

Le type II est nommé « The challenging », traduit, toujours dans le même tableau de l'ANPEIP auquel je vais me référer pour tous les autres types sans le répéter par : « autonome », alors que cela correspondrait plutôt selon moi à « défiant » ou « difficile » et d'ailleurs lorsqu'on lit le texte explicatif des auteurs on se rend compte qu'il s'agit d'élève qui questionnent l'autorité et résistent ou défient l'enseignant.

Type III « The underground » traduit par « inhibé ».

Type IV « The dropouts » que je traduirais par le « décrocheur », celui qui se lasse et laisse tomber l'idée que l'école va pouvoir lui apporter quoi que ce soit, il est traduit par très politiquement correct voir trompeur « extraverti – créatif ».

Le type V « The double-labelled » traduit comme « avec trouble du comportement » qu'il serait plus pertinent de traduire par, « double étiquette » ou « double visage » puisque ce sont des élèves qui présentent des handicaps émotionnels ou physiques ou qui présentent des difficultés d'apprentissages particulières.

Le Type VI est dénommé « The autonomous learner » est là où la traduction française de l'AMPEIP pour le type II serait idéale, il lui a été préféré celle de « sous réalisateur ». Soit complètement à l'opposée de la description faite par les auteurs.

La première constatation que l'on peut faire ici c'est que le travail fait par l'ANPEIP dans ce tableau manque cruellement de rigueur et pose question.

Cela dit, nous sommes encore une fois dans une volonté de classer, ranger et normer car cela est rassurant d'avoir l'impression de bien avoir cerné la question. Mais cela permet surtout de penser pouvoir finir par proposer du standardisé : le mode de fonctionnement stéréotypé de notre société, là où justement il faut proposer de l'individualisé après analyse.

Sans faire ici la traduction de la description que font les auteurs des caractéristiques types de chaque groupe, je peux dire sans frémir que certains élèves peuvent en effet correspondre à certains types prédéfinis mais que d'autres peuvent avoir des composantes qui appartiennent à chaque groupe et qu'il serait bien délicat, sinon arbitraire, d'arriver à définir à quel groupe principal il appartient ! D'ailleurs les auteurs le précisent en indiquant que durant l'enfance ne peuvent pas être définis par aucune de ces catégories et qu'à l'âge adulte certains n'appartiendront plus qu'à un ou deux groupes.

Une question centrale donc : à quoi servent ces profils et si les élèves appartiennent simultanément à plusieurs groupes, comment proposer un aménagement pertinent ? Car en effet, les besoins sont donc différents en fonction des groupes. Les auteurs proposent un tableau précisant notamment pour chaque type certains paramètres clés et indiquant les besoins et ce qui pourrait être mis en place à la maison et à l'école. Le tableau de l'ANPEIP fait des propositions des aides à mettre en œuvre en fonction du type mais qui n'ont absolument rien à voir avec ce qu'indiquent les auteurs et il n'est pas précisé sur quoi l'association se base.

Le problème ici tient aussi de ce que soulève dans leur article Dumas et Gauvrit en 2017, que j'aborderais plus en détail dans le chapitre sur les difficultés scolaires, ou ils indiquent que des observations cliniques sont biaisées car ce sont ceux qui ont des problèmes qui vont voir des psychologues et par le fait qu'il ne s'agit pas d'un échantillon représentatif comme il le faudrait dans une expérimentation scientifique. Et, en l'occurrence, dans le cadre de cette publication, et en dehors du statut de chacun des auteurs et de leur compétences sur le sujet, nous n'avons surtout aucuns éléments précisant le contexte et la nature des observations et des interviews sur plusieurs années. Tout cela est donc à prendre avec des pincettes, ce que ne fait pas l'ANPEIP. Cela explique également que je ne rentre pas plus dans le détail.

Je ne vais pas reprendre à présent, nourri par l'observation de nombreux professionnels, l'énoncé des particularités, traits de caractères, éléments de personnalités que l'on retrouverait globalement chez tous les surdoués et qui vous sont présentés dans la littérature ou les wikis. Ce n'est pas que je les remettes en question, mais je pense que ces éléments peuvent être trouvés indépendamment chez tout le monde et que leur valeur de diagnostic soulève de nombreuses questions pour ce qui est de qualifier la différence.

Les études cognitives montrent indubitablement des différences qualitatives et quantitatives, mais peut-on réduire la question en établissant que seules leurs capacités impactent leur performance, ou encore que dans une dimensions scolaire elles définissent leur volonté ou qualité d'apprentissages ? Dès lors, c'est ailleurs qu'il faut chercher et autrement qu'il faut prendre le problème. Sinon, le simple fait qu'ils soient cognitivement plus performants impliquerait qu'ils soient toujours parmi ceux qui ont les meilleures notes, apprennent le plus vite ! Bref, le stéréotype à maintes reprise répété et censé être ce que pensent la majorité des enseignants, ce qui a d'ailleurs été contredit par un mémoire de recherche (Cindy Stampfli, Alexandra Collaros. 2010). C'est aussi pourquoi, nous le verrons plus tard, la communication

du Bilan Wisc de l'enfant n'a que peu de conséquences au niveau de l'accompagnement mais également d'effets visible.

Après tout, certains individus sont sous l'emprise de leurs émotions et cela n'en fait pas des surdoués, certains individus sont intolérants à la frustration et la violence de leurs crises n'en fait pas pour autant des surdoués non plus. J'ai également du mal à concevoir, que le diagnostic puisse simplement être posé sur une question si difficile, en considérant un ensemble de critères devant être réunis et où seul l'oeil aguerri du spécialiste pourrait trancher. C'est-à-dire qu'il faudrait qu'un individu possède au moins 20 critères sur les 35 définis pour être qualifié de surdoué ? Comment peut-on évaluer son niveau de frustration ? Comment peut-on évaluer sa sensibilité ? Comment peut-on évaluer l'intransigeance ? Nous pourrions continuer ainsi longtemps. Tous ces critères sont subjectifs et il n'existe aucune échelle, cela peut donner des pistes, tout comme le QI d'ailleurs, dont les résultats peuvent varier en fonction de l'envie du sujet et où à 129 on n'est pas considéré comme précoce, mais à 130, c'est indubitable. Tout cela est assez inepte et j'ai tendance à plus adhérer à la théorie de Carlos Tinoco, que je vous invite d'ailleurs à lire, dans le fait que c'est ailleurs que tout se joue. C'est dans son rapport au monde, à la société et aux apprentissages mais également dans son élan si particulier de socialisation que sa différence est peut-être la plus visible.

La question de la sociabilité, et surtout concernant les EHP dont il est rapporté qu'ils ont plus de problèmes que les autres à ce niveau, conditionne beaucoup de choses et « des travaux ont en effet montré que la capacité à établir des relations d'amitié stables pendant l'enfance et l'adolescence constitue un des meilleurs prédicteurs de la bonne santé mentale à l'âge adulte (Mallet, 1998; Parker & Asher, 1987). » (Christophe Mouchiroud - Lautrey J. CNRS), ce qui ne veut pas dire qu'ils ont une vie satisfaisante, à leurs yeux, mais c'est encore autre chose.

Concernant la socialisation, il y aurait donc deux points de vue distincts dans la littérature, le premier, qui considère que sans accompagnement psychologique, l'isolement social les guette, et la seconde, qui ne voit aucun lien entre haute intelligence et isolement social.

Selon les travaux de Hollingworth (1926 - 1942), les nombreux problèmes d'adaptations sociale qu'ils relèvent découlent de problèmes identifiés dans le type d'accompagnement des EHP à l'école dont on parlera dans les prochains chapitres à savoir : d'une prise en charge inadaptée et l'absence de challenge intellectuel. Nous sommes donc ici dans un lien de causalité inverse à la croyance populaire ! Nous allons approfondir cela, mais en effet, comment être social comme les autres quand on se sent incompris, que l'on a du mal à établir des relations profondes et que l'on n'est pas stimulé par la communication usuelle. Beaucoup d'auteurs tenteront d'apporter des explications en lien avec les traits de personnalité ou le rôle des variables liés à leur environnement, et qui sont reprises par toute la littérature grand public sur le sujet, leur donnant un statut de validation qu'elles n'ont pas, comme par exemple le niveau socio-culturel de la famille capable de proposer des activités variées et enrichissantes ou encore l'influence de la personnalité de l'enseignant et de son rapport à l'élève.

Il est impossible de comparer les résultats de toutes ces études et de produire une méta-analyse qui ait du sens, « étant donné la variabilité des critères définissant un haut potentiel intellectuel ainsi que des mesures employées pour évaluer l'ajustement social » (Christophe Mouchiroud - Lautrey J. CNRS).

Durant les premières années de sa vie, avant son entrée en maternelle, selon Piaget l'enfant appréhende les copains à la crèche ou chez la nounou, d'une manière assez binaire au tout début après la phase du jeu côte à côte. Les premières manifestations de leur frustration devant l'autre qui bloque leur découverte du monde passant également par l'appropriation de nouveaux objets sera de nature violent aux yeux de l'adulte avec le vol, les morsures, griffures, coups, cris, etc. C'est grâce à l'intervention et à l'accompagnement de l'adulte qui montrera la bonne façon de se comporter à l'enfant, qu'il commencera à intégrer les premières notions de bien et de mal. Je n'ai pu trouver de distinction, à ce stade de développement et d'apprentissage social, entre les enfants et les enfants surdoués qui seront plus tard identifiés. Cela dit, et vous allez comprendre pourquoi je fais ce rappel des prémisses du développement social, même si tous les enfants passaient par cette phase, bien qu'il soit rapporté par de nombreux observateurs ainsi que l'ANPEIP que les enfants surdoués sont plutôt observateurs, je pense qu'ils font rarement partis des enfants violents et sont plutôt ceux qui la subissent.

Il a une relation avec un enfant puis avec un autre, même lorsqu'il joue avec deux enfants en même temps. Sa socialisation est un travail qui commence donc dès le plus jeune âge et perdure toute la vie. Elle peut être envisagée de plusieurs manières et j'en distingue ici trois qui nous intéressent principalement :

- L'établissement d'une relation à l'autre
- L'apprentissage des codes pour être accepté dans un groupe
- L'apprentissage des règles pour se conformer aux attentes du groupe ou du système,

Les difficultés sociales et relationnelles

En fonction des personnalités, il y aura des variations d'effets, certains enfants étant bien plus timides ou introvertis que d'autres qui vont jusqu'à vouloir tout diriger. Il est essentiel de sortir des stéréotypes de l'enfant surdoué, qui ne lâche pas son livre de science, n'est pas très doué en sport et qui reste dans son coin. Beaucoup de surdoués ont une forte personnalité, n'ont pas d'appétence particulière pour les sujets intellectuels en dehors de quelques questions très précises, du type « D'où vient l'oxygène pour respirer dans la station spatiale ? » et se forment une carapace qui leur permet d'être toujours à la recherche de la relation malgré certains rejets, qui ne se laissent pas faire. Beaucoup sont également friands et doués dans les activités sportives et physiques de tous types. Ils peuvent cependant avoir du mal pour certaines activités qui leur demandent de contrôler énormément de variables et de penser à beaucoup de paramètres en même temps, qui sont génératrices d'adrénaline et demandent une coordination sans faille, je pense au surf en comparaison à l'accrobranche, au foot ou à l'équitation, par exemple.

C'est peut-être avant tout la perspicacité de ses analyses, son approche globale des problèmes et sa lucidité qui le différencie des autres enfants.

C'est d'abord à l'école qu'il va être confronté à l'autre si différent et notamment sur trois niveaux centraux : les centres d'intérêts, le type et la profondeur des discussions usuelles et leur relation incompréhensible à l'autre. Pour ceux qui vivent au sein d'une fratrie, ils pourront également vivre cette différence à la maison, même si leur comportement sera bien différent de celui qu'ils ont à l'école.

Une claque face à la réalité qui sera le début d'un vécu parfois difficile et même ceux qui s'en accommoderont rapidement, bien accompagnés par leurs parents, en souffriront inévitablement.

Il est entier, vrai, même s'il ne se livre pas, et s'attend à ce que l'autre le soit également, mais aussi, il est dans la constance. Une relation qui naît d'une connivence d'un instant, n'est que le début d'une amitié qu'il croit sincère et dont il attend qu'elle se poursuive sur les mêmes bases et de la même manière, en toute logique, le lendemain.

Il ne comprend pas comment l'autre peut se désintéresser de lui, mais aussi de la relation, aussi vite, aussi brutalement et sans en être affecté, en apparence, ni se soucier, visiblement, de ce que l'autre pourrait ressentir. Après qu'on lui ait expliqué comment quelque chose fonctionne, comment un système est mis en place, comment les autres enfants se comportent, il comprend parfaitement ce qui lui a été dit mais par contre il reste dans l'incompréhension que les choses aient été définies pour fonctionner ainsi à l'école ou que l'autre fonctionne ainsi.

Nous sommes ici sur deux niveaux de compréhension que l'on pourrait distinguer, en considérant les processus à l'œuvre. La compréhension primaire permet de prendre en compte les données, leur donner le sens prescrit et de les analyser pour en avoir une idée globale et la compréhension secondaire qui permet d'accepter le sens donné en y accordant le même sens, y compris en présence d'incohérence.

L'individu comprends l'autre lorsqu'il donne le même sens à quelque chose et dans ce contexte, à une attitude, une parole, un comportement.

En d'autres termes, pour simplifier, l'enfant va bien comprendre que l'autre fonctionne différemment et que la relation à l'autre ou l'amitié n'a pas le même sens que pour lui, comme il peut le constater au travers de différents comportements, mais il n'est pas en capacité d'accepter et de faire sien, le sens et l'importance qu'il suppose à l'autre de donner à l'amitié de par l'incohérence de certains comportements comme par exemple le mensonge, la trahison, les moqueries, la ridiculisation, l'hypocrisie, etc.

Ils n'ont simplement pas la même notion de ce que veut dire être copain ou amis.

C'est cette incompréhension fondamentale qui empêche l'acceptation profonde et qui laisse une certaine amertume, une frustration, parfois jusqu'à l'âge adulte. Certains finissent par être sur la défensive ou juste sceptique sur la réalité de la relation à l'autre et sur la nature duale de la perception de cette relation. Et comme il n'y a jamais qu'une seule cause à un effet, c'est aussi un élément qui peut les pousser à se replier sur eux-mêmes.

Même s'il doit s'adapter à l'autre et comprendre qu'il ne fonctionne pas de la même manière, la sidération et l'incompréhension perdure, chaque nouveau comportement contraire à ses valeurs humanistes et d'amitié en construction, qu'il ressent comme blessant, envers lui ou un autre, vient amplifier cette sensation d'un gouffre le séparant des autres : « Comment peut-il se comporter ainsi ? ». L'injustice étant pour lui un détonateur puissant d'émotions, c'est d'autant plus angoissant lorsqu'il constate sa présence dans ce qui est peut-être le plus important : la relation à l'autre. Et cela est bien sûr cumulatif dans ses effets, avec ce qu'il constate par ailleurs au niveau des sujets de discussion usuels, la compréhension de la réalité, les centres d'intérêts ou les discussions « secrètes » qui n'ont lieu que pour évoquer les couleurs préférées des membres du groupe « Comment peuvent-elles parler de choses aussi futiles ? ».

Il a tôt fait de mettre la plupart des copains d'école dans le même panier, d'en faire un groupe auquel il n'appartient pas et qu'il peut vite qualifier de certains noms d'oiseaux. C'est à ce moment, lorsque votre enfant vous en parle, que vous pouvez décider de lui expliquer que c'est aussi par des discussions en apparence futile pour lui, que l'on apprend à mieux connaître l'autre, ses goûts, ses envies, ses rêves et que cumulé au fait de vivre de moments agréables par

les jeux, cela constitue ces petits riens qui nous rapprochent et qui consolident la relation. Vous pouvez également lui dire que l'intelligence met en jeu beaucoup de chose et qu'elle ne se réduit pas à l'objet de ses observations, et enfin, qu'avec le temps, tous acquerront des connaissances et compétences sur des sujets différents et que comme il n'est pas en capacité de tout apprendre sur le monde, il aura à coup sûr, parfois, des discussions fort enrichissantes avec ceux qu'il juge si hâtivement aujourd'hui.

Dans la relation à l'autre, se sentir compris est bien au centre des enjeux du petit HP mais également de tous les autres enfants, c'est la première marche pour ne pas se sentir seul à ressentir cela, à aimer cela, à penser cela. La première étape de l'attachement et de l'appartenance au groupe et c'est celle qui est pour certain la plus dure à franchir, car dans ce « jeu » il faut se dévoiler. Il doit accepter que toutes ses rencontres ne donnent pas lieu à une amitié au sens où il l'entend et ce n'est qu'en ce sens qu'il faut comprendre ce qu'est la sociabilisation pour le surdoué. On peut aussi se demander, dans ce contexte quel est l'enfant qui a vraiment besoin d'apprendre à se sociabiliser au sens où il s'agit de rentrer « vraiment » en relation avec l'autre.

Au primaire, souvent, l'EIP a beaucoup de mal à considérer la relation avec quiconque, comme étant juste une relation de façade permettant de passer agréablement le temps d'école. Il conçoit difficilement que les amitiés se font et se défont et que cela participe à la grande farandole de la socialisation à l'école ou l'autre n'est pas une denrée rare, et ou peut-être que chacun considère que perdre un copain n'est pas grave, puisqu'il suffit de faire trois pas pour en trouver un autre. Ceci est particulièrement spécifique à l'école, et va dans le sens de ce que j'expliquais en introduction, car les relations se nouent et se dénouent pour des raisons et dans des contextes bien différents que dans la future vie active de l'adulte. Il s'en rend compte également, lorsqu'il se fait des amis en vacances par exemple, ou l'autre, dans ce contexte, ne se comporte pas ainsi au jour le jour, comme s'ils avaient conscience dans cette relation naissante, brisant la solitude, que s'ils se fâchaient, ils seraient à nouveau seuls, et qu'il était donc nécessaire de mettre tout en œuvre pour que cela n'arrive pas. Voici un argument de plus, montrant bien que le rôle sociabilisant de l'école est particulièrement factice ou tout du moins que ses effets et ses conséquences sont très éloigné de l'attendu imaginaire. Par contre, cela ne sous-tend pas qu'ensuite dans la vie active, les mêmes types de communications attendues et convenues n'auront pas lieu au moindre échange.

Le rapport à l'autre se jouera probablement toute sa vie dans une sorte de sidération qu'il ne conçoit pas forcément, créé par la nature de ces jeux de rôles que s'imposent les participants aux discussions attendues, normées et répétitives dont le contenu est suffocant de prévisibilité, pas simplement par le manque de profondeur, mais par la connaissance préalable que rien de nouveau ne va éclore, aucune nouvelle piste de réflexion, de questionnement, pas d'incitation à réfléchir hors des sentiers battus. La platitude des rapports humains dans nos sociétés et la routine envahit toutes les sphères de la vie, amitié, amour, discussions, travail, vacances, et c'est peut-être d'assister à cela qui plonge le surdoué dans une profonde désillusion sur la nature humaine, le sens de la vie et la question du temps.

Pour créer une distinction que je vais expliciter ensuite et sans rentrer dans les différents niveaux d'amitié et les travaux de certains psychologues, on peut considérer que le copain est une connaissance, et l'ami, est celui avec qui on partage tout et avec qui l'on a un certain vécu. Pour l'EIP, le concept de copain lui est étranger, pour lui qui est entier, il n'a que des amis et c'est, probablement, avant tout, ce qu'il recherche.

Il n'investit simplement pas les relations de la même manière, pour lui, c'est sérieux et c'est vrai, c'est également pour cela que lorsqu'ils ont la chance d'avoir des amis, ces relations sont plus profondes, plus durables aussi peut-être.

Sans faire de longue étude longitudinale sur la sociabilité des enfants hautement intelligents, je pense que l'on peut avancer sans prendre trop de risques, que les enfants qui acceptent cette différence et tentent de la gommer en se sur adaptant ou en renonçant à certaines de leurs valeurs s'intègrent tout aussi bien au groupe que les autres enfants, sans difficultés particulières ou repérables, là où d'autres sont plus intransigeants et ne peuvent se résoudre à des relations de convenances insignifiantes et adoptent un comportement qui produit le rejet du groupe, quand ce n'est pas eux qui décident de rester à l'écart.

C'est aussi une période où certains enfants, tentent d'afficher leur assurance ou de masquer leur manque de confiance en voulant diriger les autres, en devenant chef. Le rôle de chef passant parfois même plusieurs fois d'un enfant à l'autre en cours d'année. Le petit surdoué, malgré qu'il soit désintéressé par le fait d'être le chef a pourtant un comportement qui s'y apparente et cela peut créer des conflits, des rivalités. Les autres enfants souhaitant être ou rester chef ne comprenant pas qu'il prenne une posture similaire alors qu'il a juste une tendance naturelle à être pertinent, reprendre les autres, leur faire la leçon, leur montrer leurs erreurs, etc. et tout cela sans aucun lien avec la motivation qu'on lui prête.

L'enfant hautement intelligent a une lucidité inaltérable sur les comportements, les relations, les processus, le système, l'intérêt de ce qu'on lui demande, le degré de fidélité de la façon dont il est évalué et la réalité qui l'entoure. Cependant, au contact de personnes qui lui font croire que ses intuitions sont fausses et sa vision biaisée, sa propension naturelle à tout remettre en question finira par le faire douter de lui et peut avoir des conséquences dommageables pour sa construction identitaire. Attention donc, à lui indiquer qu'il a sûrement raison, mais qu'il est toujours possible qu'il lui manque une information ou qu'il n'ait pas pensé à quelque chose qui fasse qu'il puisse se tromper, au moins en partie. Bref, ne pas le faire douter de lui, mais seulement lui expliquer le danger de croire assurément qu'il a raison comme s'il s'agissait d'une vérité vérifiable lorsque ce n'est pas le cas, et encore plus, lorsqu'il croit comprendre la motivation du comportement de l'autre ou même ses pensées.

Dans la classe, il est également confronté à la différence de l'autre qui n'offre que peu de résistance à l'autorité, qui ne questionne pas le statut du professeur, qui ne se questionne pas par rapport à ce qui lui est demandé, qui ne questionne pas non plus ce qui est dit par l'enseignant, qui reproduit en apparence sans broncher, les gestes, attitudes et exercices attendus, qui subit cette répétition sans rien dire et que l'ennui n'a pas l'air de toucher. Il ne sait pas encore que quelques années plus tard, ces différences vont s'estomper et que cette lassitude et cet ennui auront gagné tous les copains.

Le surdoué s'autorise à tout remettre en question, là où les autres s'accommodent et acceptent. Il va se demander pourquoi sa pertinence n'a pas d'écho lorsqu'il réponds à une injonction ou donne son avis.

Cela va également bien plus loin à la maison lorsqu'il questionne le fait qu'un parent peut lui dire « tais-toi ! » et que lui ne pourrait pas dire à un parent « tais-toi ! ». Qu'est ce qui justifie deux niveaux de respect différents, pourquoi n'a-t-il pas droit au même respect que celui qu'on attend de lui ? Et bien sûr, son comportement sera considéré comme impertinent, là où il pointe les incohérences des règles et où il remet simplement en question la logique des conventions, de la politesse, du savoir vivre et même des fondements de la socialisation et de l'éducation,

car c'est bien cela qui est en jeu. Souvent, il s'autorisera à se comporter comme on se comporte avec lui quel que soient les arguments spécieux, liés à l'âge, le vécu, le statut ou la sagesse qu'il n'acceptera pas. Si la réaction en face devient violente, car en tant qu'enfant il doit rester « à sa place » ou encore « qu'il a 8 ans », il s'adaptera mais n'en pensera pas moins.

C'est aussi pour cela qu'on peut lire tant de commentaires indiquant qu'ils sont « difficiles », ils s'autorisent et ne rentrent pas dans les comportements prescrits et qui baignent dans l'incohérence, que tous les autres enfants supportent.

En fait, il s'éduque lui-même, sur bien des valeurs, devant ce qu'il considère comme les incohérences de ses éducateurs.

Son questionnement n'a pour but que de s'impliquer, avoir l'explication, trouver du sens et de l'intérêt, là ou l'autre, notamment l'enseignant, peut le prendre comme une remise en question de son statut de sujet supposé savoir de professionnel de l'éducation. Nous le verrons plus tard avec un exemple concret lié à une certaine forme de répétition, certains enfants, dès le primaire, identifient la source de ce qui les gêne, des problèmes qu'ils rencontrent en classe ou dans les apprentissages et y trouvent une solution pour mieux le vivre, ce dont l'institution ne fera aucun cas, puisque la parole ne va que dans un sens, tout comme la recherche de solution.

Je ne l'ai pas abordé jusqu'à présent, mais tout ceci est en lien avec l'étonnement général pour le « trop plein » d'émotion supposé des surdoués. « Les quelques études menées jusqu'à aujourd'hui sont peu concluantes et la plupart présentent des faiblesses méthodologiques » comme le précisent Jacques Henri Guignard et Franck Zenasni (Lautrey J. CNRS).

C'est cette différence fondamentale d'appréhension du monde et des autres qui est probablement le berceau de cette grande émotivité, provenant simplement, selon moi, tour à tour, de son agacement à l'incohérence dont personne ne fait cas, des problèmes que personne ne veut résoudre, du manque de lucidité outrancier, etc., amenant au point central global ou particulier, qui est le manque de compréhension multiniveau par l'autre, entremêlé avec un besoin naturel de relation et d'amour. Le dilemme dans ses relations personnelles ou familiales n'est-il pas d'être à la fois incompris et d'accepter l'incompréhension de l'autre comme n'étant pas une preuve de son manque d'amour ? Et oui, car est-il concevable pour le surdoué d'aimer vraiment quelqu'un que l'on ne comprend pas profondément ? Du coup, si l'autre ne me comprend pas, alors il ne peut pas m'aimer ou du moins il ne m'aime pas pour ce que je suis !

Mais, bien sûr, l'autre également recherche dans son idéal une vraie et profonde amitié, quelqu'un à qui il pourrait se confier, le surdoué n'est pas seul dans ce cas-là. Il ne s'agit cependant que d'un idéal fantasmé pour lequel il n'a pas les comportements adaptés lui permettant de l'atteindre. Là où la différence se situe, c'est qu'à la différence du surdoué, d'une part, l'autre a déjà commencé à jouer un rôle, à se créer un personnage aux nombreuses facettes et d'autre part, il ne se donne pas les moyens de ses ambitions puisqu'il recherche une relation profonde mais pourtant teintée d'incohérence, par son manque de sincérité dans les diverses attitudes mentionnées précédemment, quelle qu'en soient les causes. L'autre aussi est déçu, mais soit il ne se rends pas compte qu'un tel comportement sabote son objectif, soit il s'en rend compte mais ne fait rien pour le modifier. Certes, le conditionnement parental peut jouer ici un rôle certain dans l'enfance. Le mensonge est certainement l'un des éléments les plus incohérent dans la recherche de la sincérité ou de la vérité, or il est acquis, sans que j'ai besoin de citer des sources fiables, que la très grande majorité des individus ment régulièrement y compris pour des choses insignifiantes.

L'enfant surdoué ment aussi, déjà parce qu'il découvre son pouvoir d'influence et en fait usage, mais surtout pour arriver à ses fins, lorsqu'il n'y a pas d'autres moyens ou qu'il n'est pas entendu, et moins souvent peut être pour impressionner les copains, là où l'autre n'hésite pas même au détriment de la probabilité. « On a construit une rampe de skate dans mon jardin ! », réponse de l'autre : « Ouai, moi aussi j'en ai une dans mon jardin », on voit bien ici que malgré le fait que cette probabilité soit très faible, l'autre enfant n'a pas l'air de le prendre en compte. Le surdoué n'hésitera pas à mentir à son professeur, pour échapper à une fête costumée à l'école qui ne l'amuse pas, en lui expliquant que cet après midi, il sera absent car il a un rendez-vous chez le dentiste. Ce qu'il avouera ensuite au parent tout naturellement... Je ne cherche à faire ici aucune généralité mais seulement à donner un exemple d'observables au lecteur.

Pour revenir au sujet central de l'école, l'enfant hautement intelligent n'a pas la même capacité que les autres enfants à se conformer, et au mimétisme. Ils y arrivent au prix identitaire et par des subterfuges que d'autres ont qualifié avant moi de faux self, qu'ils se seraient créés. Cela dit, je reste mesuré sur la question du faux self dont je considère le mécanisme comme faisant partie intégrante de leur énorme capacité d'adaptation et je parlerais plutôt de facultés caméléon. Il est souvent présenté comme un mécanisme de défense ou une tentative de se fondre dans la masse, leur permettant de masquer leur personnalité ou certains de leurs traits caractéristiques, qui pourraient permettre aux autres d'identifier leur différence ou leur non-conformité. Ce faux self n'est pas toujours lié à un problème identitaire ayant d'autres types d'implications au quotidien. Cette capacité d'adaptation leur permet de comprendre très rapidement les codes d'acceptations et de les mettre en œuvre pour se fondre dans le groupe et s'intégrer dans n'importe quel milieu socioculturel, si tant est qu'ils aillent vers les autres. Et justement, cette question du faux self peut également se poser pour les autres, si l'on considère que ce concept comprend le fait de se créer un personnage, car il est déjà plongé dans la création de son rôle, du spectacle qu'il s'est prescrit empreint de stéréotypes, comme le skateur rebelle, le footballeur passionné, le surfeur cool, et où ce qui est important tiens plus de l'image que l'on veut renvoyer, que ce que l'on est vraiment. La vraie question est de se demander si l'un et l'autre le font pour les mêmes raisons et y croient de la même façon, ce qui est loin d'être sûr. Sur le chemin qui confronte l'enfant hautement intelligent aux autres et à la réalité des relations, ils peuvent enfouir, taire ou oublier ce qu'ils recherchaient profondément.

Concernant plus spécifiquement les adolescents, une étude a été réalisée (Field et al., 1998) et aucun des résultats ne montrent des éléments permettant de penser à une socialisation plus difficile chez l'EHP. Les conclusions vont dans le sens de ce que j'avance dans le rapport à l'autre que je présente dans ce chapitre puisque les adolescents de l'étude perçoivent en moyenne un degré d'intimité plus fort dans leurs relations avec leurs meilleurs amis. Alors bien sûr, il ne s'agit que de perceptions sur un échantillon d'un peu plus de deux cents étudiants, et ces résultats sont basés sur des questionnaires auto-administrés, mais ils reflètent, je pense, une réalité dont peuvent témoigner beaucoup de parents.

La plupart des études portant sur des adolescents ne montrent pas de différences significatives de socialisation entre les précoces et les autres. La méta analyse conduite montre indubitablement que la science n'est pas en capacité de démontrer si l'enfant précoce a, ou non, des difficultés de sociabilisation « Dans l'ensemble, les études empiriques présentent donc le portrait d'un enfant et d'un adolescent à haut potentiel intellectuel plutôt assez bien adapté à son environnement social. Cependant, les limites de ces études ne permettent pas d'écarter complètement la possibilité d'un lien entre fort potentiel intellectuel et inadaptation sociale. » (Christophe Mouchiroud - Lautrey J. CNRS). Cette conclusion montre au minimum

que les outils d'évaluation de la sociabilisation ne permettent pas de définir quoi que ce soit et donne selon moi, encore plus de poids à la logique de la théorie cherchant à expliquer que cela ne peut se limiter à des différences dans les capacités cognitives et que c'est aussi ailleurs qu'il faut regarder, comme j'ai tenté de l'expliquer.

Certains auteurs émettent également l'idée d'une « précocité sociale » et ont développés des outils de mesure qui n'ont visiblement pas encore été mis en œuvre dans le cadre de la recherche sur les précoces. La « précocité sociale » qui reste donc à définir clairement ne serait-elle pas simplement la différence explicitée jusqu'ici et que j'appelle ci-dessus « faculté caméléon » ?

Nous arrivons tout naturellement à la question centrale qui constitue le prochain chapitre, qui vise à vous donner des pistes de solutions concernant l'apprentissage des relations humaines.

Sociabilisation pratique : Comment se faire des amis ?

Les surdoués, de par leur différence, ont quelquefois des difficultés relationnelles que nous avons évoqué et il me semblait important de proposer dans ce chapitre une deuxième partie plus pratique.

J'ai pensé qu'il serait utile que j'écrive quelques lignes sur des points qui me semblent fondamentaux, sur une manière fonctionnelle et adaptée d'expliquer et de résoudre certains problèmes relationnels entre les enfants précoces et leurs copains, à l'école. Un petit guide en quelque sorte, que vous pourrez décider de lire ou de présenter à vos enfants, à adapter en fonction des situations. Vous pouvez également piocher des éléments dans ce qui a été dit plus haut, car la conceptualisation de sa différence, peut l'aider à appréhender ses difficultés et à les accepter.

Avant cela, j'aimerais indiquer qu'il existe un livre qui est présenté comme la référence sur la question et qui est potentiellement lu dans le but de résoudre cette problématique centrale, c'est celui de Dale Carnegie « How to Win Friends & Influence People » ou « Comment se faire des amis », traduit de l'Anglais. Je le présente car d'une part, vous pourrez remarquer que le sens du titre Anglais et Français diffère sensiblement, et d'autre part, il est la base de

biens d'autres ouvrages ou articles que l'on trouve sur Internet, et que cela pose quelques problèmes dans la nature des conseils prodigués, et encore plus pour les EHP en quête de relation sincères.

Ce livre a surtout été écrit dans un contexte bien particulier, ce qui est aujourd'hui totalement mis de côté dans l'appréciation de son champ d'utilisation qui s'est considérablement élargi. En effet, il a été écrit dans l'optique d'améliorer les relations de travail et les performances commerciales via l'influence et la manipulation et a été sauvagement considéré comme s'appliquant aux relations d'amitiés en général et comme guide pour se faire des amis, d'où le titre français.

Voici donc des pistes pour l'élaboration d'un discours visant à lui donner des éléments de réflexion.

Il est possible de faire la distinction entre les copains et les amis. Les copains sont des connaissances avec qui l'on peut discuter, jouer ou faire une activité. Les amis sont des copains en qui tu peux avoir sincèrement confiance.

Il est rare ou improbable d'avoir beaucoup de vrais amis au cours de sa vie et c'est seulement après des années, lorsque tu fais le bilan de la relation, que tu peux considérer qu'un copain est un ami sur des questions de vécu et de valeurs.

Les bons copains devraient avoir des choses en commun, aimer ou s'intéresser à au moins une chose en commun, ou une vision des choses similaire, pratiquer le même sport que ou la même activité, etc.

Pour pouvoir se rendre compte de ces choses-là, il n'y a qu'une seule solution, c'est lui parler et lui poser des questions, et puis, cela tombe bien, car les autres adorent parler d'eux.

Lors d'une discussion avec un copain, il faut donc lui poser des questions pour lui montrer que l'on s'intéresse vraiment à ce qu'il dit, mais aussi à ce qu'il pense et à ses émotions, ce qu'il ressent ou a ressenti. Ces questions doivent t'intéresser vraiment et tu dois rebondir avec une autre question pour approfondir. Si le sujet ne t'intéresse pas ou que tu n'as pas envie d'en savoir plus, alors ne te force pas. S'il n'y a visiblement aucun sujet sur lequel vous avez l'air de vous retrouver alors peut-être qu'il s'agit d'un copain avec lequel tu n'as pas grand-chose en commun et à qui tu n'as pas grand-chose à dire, à toi de déterminer ce qui vous rapproche. Il peut s'agir de beaucoup de choses comme la façon d'analyser une situation, de comprendre les non-dits, les trucs qui vous font rire. Parfois, ne pas s'intéresser aux mêmes choses vous permet de vous apprendre mutuellement des choses sur des sujets différents.

Tu dois aussi te fier à ton ressenti, te sent-tu vraiment bien avec ce copain ? Tu peux également tenter de faire attention à ses mimiques, sa gestuelle, le ton de sa voix pour définir sa sincérité quand il te parle, utilise ton intuition également. La façon dont il te parle et communique a de l'importance, il peut être un peu désagréable, te dire des choses ou avoir un comportement avec toi qui te donne un sentiment diffus d'incompréhension ou de malaise, cela peut aussi te blesser ou te rendre triste. Si c'est le cas, sois à l'écoute de ton ressenti et de ton intuition, et décide s'il ne faudrait pas mieux chercher un autre copain. C'est parfois une décision dure à prendre, mais pense bien à ce que tu attends d'une relation et ne te fait pas entrainer malgré toi dans une relation qui te « dérange » d'une quelconque manière.

Parfois, en primaire, pour être amené à discuter, il faut déjà avoir commencé à faire quelques jeux ou activités avec lui ou elle et ce n'est qu'ensuite que le moment venu, tu seras peut-être amené à discuter dans un autre cadre. Pour jouer avec un copain ou un groupe de copains déjà constitué, il vaut mieux ne pas demander l'autorisation avant. En effet, si tu arrives vers le

copain ou le groupe, et que tu leur demandes si tu peux jouer avec eux, tu leur donnes un pouvoir qu'ils auront du mal à ne pas utiliser. Dans la même idée, il ne vaut mieux pas leur demander s'ils sont d'accord pour jouer avec toi. Une possibilité est de rejoindre le copain ou le groupe et demander ce qu'ils font ou ont prévu de faire. Si cela te plaît, dit leur d'un ton assuré quelque chose comme : « Ah super ! je vais jouer avec vous. ».

S'ils refusent sous un prétexte qui ne te semble pas pertinent, tu pourras alors déplorer leur comportement et leur dire qu'ils ne sont pas très gentils par exemple, tu peux choisir aussi de leur expliquer que tu considères que leur prétexte n'est pas très pertinent pour telle ou telle raison.

Lorsque cela se reproduit à chaque fois, tu peux leur expliquer ton ressenti et dire ce que tu penses de leur comportement, sans les insulter, mais en les poussant à réfléchir à leur action, à se demander si agir comme cela fait d'eux des enfants plutôt gentils ou plutôt méchants. Il est préférable de leur accorder dans un premier temps le bénéfice du doute, ils peuvent ne pas réfléchir vraiment au fait qu'ils pourraient avoir un comportement méchant. Cela dit, à toi d'être également lucide sur ta façon de te comporter avec eux, qui peut avoir un lien avec leur attitude. Si tu as été désagréable, injurieux, dépréciatif par le passé, tu leur as laissé une impression qui peut influencer leur comportement à ton égard.

Finalement, si cela se répète, insister n'apportera rien de plus. Tu ne peux pas forcer l'autre à jouer avec toi et encore moins à être ton copain. Peut-être que ce n'est pas le bon copain ou groupe d'amis, continue à aller vers les autres, et si aujourd'hui tu ne trouves personne avec qui jouer ou discuter à l'école, cela changera peut-être le mois prochain ou l'année prochaine et tu peux profiter d'autres activités extra-scolaires pour te faire des copains.

Pense à rester fort, ne paraît pas triste, ou en demande, ne montre à personne qu'ils ont le pouvoir de te rendre heureux ou malheureux en jouant ou non avec toi. S'ils pensent avoir du pouvoir sur toi, certains seront tentés volontairement ou non de l'utiliser d'une manière ou d'une autre, ou au minimum ils se sentiront en position de force. Cela peut donner lieu à beaucoup de dérives, comme en primaire, un gage à faire pour pouvoir jouer, donner ton goûter, etc. Bien sûr, ne rentre jamais dans ce jeu, tu n'en sortiras jamais et surtout ce n'est pas le bon moyen pour se faire de vrais copains. Ne te laisse jamais malmener et rapporte tout comportement inapproprié aux enseignants ou à tes parents. Certaines situations peuvent aller loin, ou s'envenimer rapidement, donc soit vigilant. Au collège ou au lycée, certains peuvent être violents ou les gages bien plus risqués pour ta santé, ne rentre jamais dans ces jeux et malgré les éventuelles menaces au cas où tu rapporterais, tu dois toujours en parler à un adulte de confiance à l'école et à la maison.

Il faut aussi parfois se garder de suivre les copains partout, de les coller sans participer aux activités. Prends les bonnes décisions, et ne t'oblige pas à faire comme eux si tu penses que ce n'est pas une bonne idée. Lorsque le jeu ou la discussion est finie, parfois il peut arriver de se mettre à suivre le groupe alors que l'on n'a pas clairement été invité à le faire et dans ce cas, tu peux parfois décider de partir de ton côté et aller faire autre chose. Si l'on t'invite à participer à une nouvelle activité ou jeu en suivant, ne dit pas systématiquement « oui » ! Cela s'appelle se faire désirer et ne pas paraître en demande, c'est un petit jeu qui n'est pas très sincère mais auquel il faut malheureusement parfois se forcer à jouer avec les autres. Il n'est pas question d'aller contre ta nature, de renier tes valeurs ou encore, faire un entorse à tes principes, mais juste à jouer un rôle, comme les autres le font, lorsque c'est nécessaire, pour s'assurer de continuer à être accepté et faire partie d'un groupe ou de plusieurs.

Il y a un principe simple de la vie sociale qui fait que l'image que tu renvois à l'autre va conditionner sa relation avec toi. Si tu lui renvoies une image d'un copain soumis qui le suit partout, ou n'a pas d'autres amis, de sujet d'intérêt ou d'activité, alors tu ne l'intéresseras pas. Par contre, si tu lui montres que tu es un individu indépendant et fort, que tu as d'autres copains ou d'autres choses à faire, cela l'intéressera et tu lui renverras une toute autre image de toi qui fera que la prochaine fois il aura certainement envie de passer du temps avec toi.

C'est une forme de manipulation dans laquelle tu peux décider de ne pas rentrer car tu ne recherches que des amitiés sincères et je te comprends, par contre si tu n'en trouves pas et que tu te sens seul, alors l'une des solutions est de rentrer dans ce jeu de représentations.

En lien avec ce que je disais plus haut sur l'image que tu renvoies, ne semble pas prêt à tout pour avoir des copains, car tes comportements ne seront pas naturels. Si tu te fais des copains tant mieux, si tu ne t'en fais pas, ce n'est pas grave, tu t'en feras plus tard ou dans un autre contexte qu'à l'école, au grès des rencontres.

Souviens-toi aussi d'une chose et c'est également valable pour les adultes : on ne peut pas être copain et encore moins ami avec tout le monde. Parfois on peut même ne pas s'apprécier du tout, parce qu'un tel a un comportement qui te pose problème pour une raison ou une autre.

Un copain deviendra un ami, quand tu sais que tu peux te confier et lui faire confiance.

Attention, quand tu te dévoiles, à rester sur tes gardes avec tes secrets. Il ne faut pas confondre un copain avec qui tu peux discuter, mais qui ne gardera pas un secret que tu lui confieras, il va avec un vrai ami, qui gardera ce secret. Pense aussi au fait qu'il est plus délicat de confier de gros secrets, car ils sont plus difficiles à garder que les petits. Pour savoir si c'est un copain ou un ami, tu peux tester en lui confiant un petit secret qui ne serait pas grave s'il était divulgué et de voir si cela va se répandre à l'école. S'il ne divulgue pas tes secrets au fil des ans, cela te donne un élément d'appréciation de la solidité et la sincérité de votre relation mais pour ne pas être déçu, ou te retrouver embêté, peut-être vaut-il mieux vaut garder ses grands secrets.

Un copain ne devient pas un ami en un jour, c'est au bout de plusieurs années, s'il s'est toujours bien comporté, s'est toujours expliqué, s'est excusé quand il le devait et a su garder quelques-uns de tes secrets ou t'a rendu des services, entre autres en fonction de ce qui compte vraiment pour toi en amitié, que tu sais que c'est devenu un ami. Cela prend du temps.

Et malgré tout, un ami peut te trahir, cela arrive. Cela dépend aussi de sa personnalité, de comment il a pris une chose que tu as faite, de s'il s'est senti trahi, etc. Il n'y a pas de garantie de garder un ami pour toute la vie.

Un vrai ami, peut avoir différentes caractéristiques en fonction de tes valeurs, mais généralement c'est quelqu'un en qui tu peux avoir totalement confiance, qui ne te jugera pas, qui t'écouterait et t'aiderait, ne te trahirait pas et à qui tu pourrais tout dire, même ce que tu n'as pas apprécié de son comportement. Si c'est un vrai ami, il saura l'entendre, en discuter et cela renforcera votre amitié. C'est aussi le temps, qui vous fera vivre des expériences ensemble (sport/activités/vacances) qui renforceront vos liens.

En résumé, voici des questions que tu peux te poser sur ton rapport aux autres et ta recherche de copains :

- Est-ce que tu es à l'écoute des autres ?
- Est-ce que ce qu'ils font ou ce qu'ils aiment t'intéressent vraiment ?

- Si cela t'intéresse, est-ce que tu leur poses des questions précises ?
- Est-ce que tu dis ce que tu penses en prenant garde de ne pas blesser l'autre ?
- Est-ce que tu leur parles ce que tu aimes faire ou de ce que tu aimerais faire comme sport, activité, vacances, métier ?
- Est-ce que tu leur parles de ce qui t'intéresse, les planètes, la préhistoire, les chiens, le foot, l'équitation, la lecture, etc. ?

Les difficultés scolaires

Entre vécu de des parents, le battage médiatique, la propagande associatives, le discours des psychologues et les travaux de recherches en science cognitive ou en neurobiologie, il y a de quoi s'interroger. Même si nous allons tenter de faire un exposé de la question, l'important n'est pas tant de trancher que d'apporter des réponses aux parents qui sont touchés par la problématique, lorsque celle-ci est suffisamment générale pour que des solutions puissent être proposées dans le cadre d'un ouvrage littéraire.

L'EHP a un rapport à la soumission bien particulier que l'enseignant peut avoir du mal à évaluer, et sa motivation ou son entrain peut être affecté par le manque de justification de son action, le manque de sens et l'ensemble des conséquences peut aller de la tendance à en faire le minimum jusqu'à se rebeller contre le système alors même qu'il est considéré, a priori, comme ayant la soif d'apprendre. Ce n'est pas le même phénomène qu'un enfant rebelle qui se fout de l'école et qui est en prise à des difficultés d'un autre ordre dans un contexte particulier comme nous pouvons le constater en ZEP (Zone d'éducation prioritaire), la cause est différente. D'ailleurs, je fais ici le parallèle rapide avec les statistiques de l'éducation nationale sur l'échec scolaire que je réaborderais plus tard et où l'on peut constater qu'il concerne prioritairement les enfants de milieux défavorisés.

Nous l'avons évoqué, les enfants EIP sont capables d'une grande adaptation à leur milieu, mais il est logique qu'ils en retirent au minimum un petit bénéfice pour qu'ils puissent continuer à concevoir de supporter leur suffocation. Dès lors que le bénéfice est nul, le point de bascule sera atteint et il leur sera très douloureux de continuer à s'obliger.

Dans un cadre scolaire, si la relation au professeur n'est pas stimulante, que le rythme de la classe est trop lent, la répétition insoutenable et les nouveaux acquis trop rare et qu'en plus il a des difficultés relationnelles qui font qu'il ne s'intègre que difficilement au groupe, il n'est plus en mesure de percevoir son intérêt et la question tombe : Pourquoi je devrais aller à l'école si je n'apprends rien et que je ne m'amuse pas ? Et toute réponse d'adulte du type : « parce qu'il faut » « l'école est obligatoire », « parce que c'est comme ça », ou encore « tu crois que l'on fait toujours ce que l'on veut dans la vie », ne pourra soutenir la volonté. La première pierre de l'édifice réflexif remettant en question la sacro-sainte école est posée.

Et de là, la construction de l'édifice va continuer mais sans en parler à l'adulte, car il est désormais entendu pour l'EHP qu'il ne peut apporter de réponse logique, mais surtout lucide et pertinente, à cette question, dans la plupart des cas, ayant peut-être trop peur des conséquences qu'il se représente ou parce qu'il a intégré cela comme faisant partie des choses qui ne se discutent pas. L'absurdité de ces réponses est étouffante d'angoisse lorsque l'adulte ne montre pas une once de compréhension de la problématique. Se sentant incompris, cela donnera, par la suite, des comportements de fuite sous forme de réponse graduée. Il pourra commencer par ne pas faire ses devoirs, ensuite il deviendra turbulent, puis rebelle, d'année en année, il travaillera de moins en moins, toujours à la limite, puis il commencera à sécher les cours, aura des conduites à risques et cela impactera très négativement sa scolarité, la vision qu'il a de la société, de ce qu'elle peut lui apporter, de sa place et de la façon dont il y est accueilli. Dans le pire des cas, cette évolution sera une réalité pour bien des parents, qui eux, le considéreront comme un échec scolaire. Notez bien que cette spirale sympathique n'est pas l'apanage des surdoués et qu'elle peut survenir chez bien des élèves dans bien des contextes, même les plus favorisés. Et loin de moi l'idée de chercher à vous convaincre que, pour eux, c'est particulièrement problématique, impensable ou choquant eu égard à leur « potentiel » supposé, ou du moins à leurs capacités cognitives.

Alors, les EHP ont-ils vraiment plus de problèmes que les autres et quelles seraient leurs difficultés ?

Au-delà des problématiques spécifiques que certains peuvent rencontrer suite à des troubles associés, le problème central à deux niveaux dont tout le monde parle, semble être le refus scolaire, première étape potentielle d'un concours de circonstance fâcheux menant à l'échec scolaire. Nous allons d'abord faire un rapide état des lieux de la question des problèmes des EHP et nous étudierons ensuite ce qui se cache derrière ce concept d'échec scolaire, et la problématique des indicateurs cherchant à lui attribuer une valeur quantitative pouvant donner lieu à un chiffre clair et rapidement compréhensible s'inscrivant peut-être dans une volonté potentielle et politique de masquer la réalité.

Les EHP ont-ils plus de difficultés que les autres élèves ?

Nous avons donc d'un côté des associations, des spécialistes et psychologues qui indiquent que les EHP ont statistiquement plus de problèmes que les autres et de l'autre, des scientifiques qui réalisent des méta-analyses et qui concluent que rien ne permet de l'affirmer. Pour ma part, je pense que l'on peut dire sans se tromper que lorsqu'ils n'ont pas de difficultés spécifiques, les enfants hautement intelligents sont probablement au minimum en situation d'inconfort liée à leur façon d'appréhender le monde et doivent faire preuve d'une adaptation plus coûteuse que les autres en milieu scolaire si l'on se réfère à l'évocation de leur différence dépeinte au chapitre précédent.

Ce qui est sûr, c'est que personne ne s'accorde vraiment sur les problèmes, la réalité de leur nature ou globalisation à l'ensemble des surdoués ainsi que sur le taux de refus ou d'échec scolaire.

Jean-Charles Terrassier, un des pionniers s'étant intéressé à cette question, constatait déjà avant 81, le manque d'accompagnement spécifique des surdoués, « Les enfants surdoués ou la précocité embarrassante, 1981 ». Une étude de Claudia Jankech-Caretta en 2000, soit 30 ans plus tard, « souligne ce qu'elle nomme le problème scolaire, à savoir que si 57% des élèves surdoués sont bons élèves, 30% d'entre eux fonctionnent en dessous de leur potentiel, et 14% sont en échec scolaire. ». En 2002, le rapport Delaubier constatait qu'il était difficile d'avoir une vision précise de la situation : « Il convient toutefois de rappeler que ces élèves en situation d'échec ne constituent qu'une partie de la population caractérisée par un quotient intellectuel élevé. Si, dans l'état de nos connaissances, il ne nous est pas possible de préciser la proportion qu'ils représentent (de 5% à 10% ? ou 30%, voire plus comme l'avancent certaines associations ?), nous pouvons constater que de nombreux enfants et adolescents disposant d'un fort potentiel intellectuel ne rencontrent pas de difficultés majeures et réussissent, de manière convenable, et parfois remarquable, leur parcours scolaire. ». Les associations spécialisées, comme l'ANPEIP, avancent que les deux tiers d'entre eux sont en échec scolaire.

D'après Franck Dumas et Nicolas Gauvrit, la science montre que « ...plus les enfants ont des QI élevés, et mieux ils réussissent scolairement, plus ils atteignent un niveau de diplôme élevé, plus ils obtiennent des revenus élevés, plus satisfait est leur employeur, meilleure est leur santé et plus longue est leur espérance de vie. ».

Donc selon eux, les enfants EHP n'ont pas plus de problèmes que les autres enfants et les EHP n'ont pas plus de risque que les autres de terminer en échec scolaire.

Ils vont plus loin en critiquant les bases de réflexion des spécialistes et psychologues tout en illustrant leur position qui est biaisée. « Le point commun qu'ont la plupart des sources des mythes sur les surdoués est qu'elles ne connaissent pas l'ensemble des surdoués, elles n'en voient même pas un échantillon représentatif, elles en voient au contraire un échantillon extrêmement biaisé : c'est ce qu'on appelle le biais d'échantillonnage. » Les psys ou les associations ont à faire prioritairement aux surdoués qui ont des problèmes, sinon pourquoi aller consulter ou contacter une association, en effet, je rejoins ces deux scientifiques sur ce point.

Compte tenu du fait que beaucoup d'enfants précoces ne sont pas diagnostiqués, et qu'il n'est tenu aucune statistique nationale ou mondiale sur la réussite des enfants en fonction de leur QI, et encore moins sur la façon dont l'échec scolaire est défini une bonne fois pour toute, il ne me paraît pas concevable de pouvoir porter un jugement dans un sens comme dans l'autre.

En effet certaines études montrent dans un groupe bien précis, considéré comme un échantillon représentatif, que les EHP n'ont pas plus de difficultés que les autres, mais il ne faut pas prendre les études scientifiques en psychologie sociale ou cognitive comme des vérités et elles sont bien loin de pouvoir contrôler toutes les variables ou d'avoir le même niveau de preuve que celles qui sont menées dans d'autres champs de la science. La question de l'échantillon représentatif ne saurait vraiment être un argument prépondérant et représenter la réalité, il s'agit ici de « supposer » que cet échantillon est représentatif. Or la notion même d'échantillon représentatif pose question et il n'y a pas de consensus scientifique à son sujet. C'est un concept statistique qui part de l'idée que 100 personnes représentent globalement la population d'un pays dans toute sa diversité et que l'on peut extrapoler les résultats en définissant que ce que l'on constate à l'échelle de 100 personnes est valable pour l'ensemble de la population.

On a beau avoir contrôlé tous les biais de sélection, 100 personnes ne pourront jamais réellement en représenter plus de 60 millions.

Les études qui se basent sur des échantillons représentatifs peuvent soulever des choses intéressantes, mais il ne faudrait pas confondre leurs résultats avec la réalité, bien plus complexe et subtile, qui a autant de facettes que d'individus.

Ces études ne font que donner certaines réponses dans un cadre que l'on tente de contrôler avec des variables de sélection des biais cognitifs y compris ceux des scientifiques à la manœuvre, permettent d'ouvrir des pistes de réflexion ou d'identifier certains mécanismes sociologiques ou psychologiques mais elles ne peuvent, selon moi, normaliser, en dehors de tout contexte, ni représenter totalement la réalité d'une situation.

Par contre, il est vrai également qu'affirmer que la majorité des EHP ou qu'un tiers des EHP finira en échec scolaire, ou encore, que la moitié d'entre eux auront des difficultés est également une hérésie, ou plutôt du sensationnalisme et une volonté de victimiser les surdoués pour contrer l'effet de halo qui tente de les faire passer pour des élèves privilégiés. Cela a été depuis quelques années repris en cœur, et il est probable que de tels discours aient pour origine la volonté de faire reconnaître la particularité de ces enfants et de les faire prendre en compte par l'éducation nationale afin de leur apporter un accompagnement plus pertinent en rapport à leurs spécificités.

Aujourd'hui la réalité du terrain de beaucoup de parents y compris des psychologues est que certains de ces enfants ont des problèmes très diversifiés et d'importance variable. J'aimerais aussi faire remarquer qu'il n'existe aucun moyen de savoir à travers les commentaires lus sur

Internet ou bien les retours d'associations de parents d'élèves ou d'associations d'enfants précoces, si la part de ceux qui s'expriment est représentative, ni même d'en tirer une quelconque statistique sensée.

Je comprends aussi que les différents auteurs parlent de leur pratique et de leurs expériences ce qui n'a pas non plus forcément de lien avec le problème d'engouement des médias pour ces questions et la manière de traiter ce sujet, influençant la population.

Par contre, ce qui peut être critiquable, c'est la tendance chez certains auteurs à tirer des généralités et de présenter certaines de leurs observations, aussi récurrentes soient elles, comme vérités absolues, ce que leurs lecteurs, auditeurs finiront par transformer en croyance, relayées également par les médias. Et comme toujours, il est très facile et rapide de dire une connerie et le temps et l'énergie nécessaire à quiconque pour en démontrer sa vraie nature n'en rendra l'issue que plus incertaine. D'autres auteurs peuvent être coupable de chercher à se distinguer, à des fins de popularité, de marketing ou de se poser en expert en proposant des nouveaux termes comme « Zèbre », cela dit, ne peut-on pas associer cela à tout travail de réflexion que l'on souhaite partager et ne s'agissait-il pas du même procédé à l'époque où Freud nommait ses théories, tel que le « complexe d'œdipe ».

Cette réflexion, au-delà des concepts et du marketing, est quand même un moteur, qui continue à faire avancer les choses et l'on ne peut nier l'apport de l'observation clinique quelle que soit la population sur laquelle elle se base.

S'il est très difficile de définir si les élèves hautement intelligents sont plus enclins que les autres à l'échec scolaire, c'est également dû à la nature même de la représentation et de la prise en compte institutionnelle de l'échec scolaire.

Or, dans l'article de Franck Dumas, il évalue la réussite scolaire et on peut lire qu'il soutient que les EHP n'était pas plus en échec scolaire que les autres en s'appuyant sur une étude qui se base sur « les résultats au brevet des collèges d'environ 16000 élèves français (Panel 2007 de la DEPP), en fonction de leur score de QI mesuré en début de 3^{ème} . »

A moins que quelque chose m'ait échappé, la réussite scolaire peut-elle se mesurer seulement sur le résultat au brevet des collèges ? Pour anticiper le prochain chapitre et aller encore plus loin, l'échec scolaire peut-il s'évaluer seulement sur le fait de sortir du système scolaire sans diplôme ?

Bien sûr que non, dans les deux cas c'est bien trop réducteur.

Cela sous-entendrait, pour lui, dans cette analyse, que réussir son brevet des collèges c'est ne pas être en échec scolaire ? A un instant T, je le conçois, mais sans prendre en compte tout le contexte, je ne suis pas sûr que l'on puisse affirmer ou se baser sur une telle chose à l'échelle d'une vie d'étudiant. Considérer l'échec scolaire comme le fait de sortir du système sans diplôme est bénéfiquement réducteur d'un point de vue statistique, pour l'institution scolaire, et cela ne permet aucunement d'adresser les vrais problèmes sous-jacents. Il conclut pourtant : « l'idée selon laquelle les surdoués sont de manière générale souvent en échec scolaire est un mythe sans aucun fondement ». Peut-être, mais ce n'est pas une telle étude qui permet de l'affirmer. Pour vraiment savoir ce qu'il en est, il faudrait statuer sur une définition honnête et non subjective de l'échec scolaire, que tous les élèves soient évalués, que leur parcours scolaires soient analysés, incluant leur réflexion d'orientation, et qu'il leur soit fait passer un questionnaire de satisfaction sur leurs études, après leur première embauche ou inscription au

chômage, en leur demandant d'évaluer si ils considèrent avoir été en échec scolaire d'après la définition consensuelle, et si leur parcours ou leur situation actuelle en est le reflet, par exemple. Cela serait plus réaliste mais pas pour autant exempt de biais.

J'imagine qu'il faudrait avoir des indicateurs très spécifiques permettant d'évaluer et de qualifier la nature du parcours scolaire, s'il a été compliqué ou chaotique et le type de diplôme final obtenu. A la suite de quoi, il faudrait faire le parallèle, s'agissant d'un système prévu pour favoriser l'insertion professionnelle, avec l'activité professionnelle ultérieure. Il faudrait également avoir des outils pour mesurer l'impact de la scolarité sur le futur métier et la perception de la qualité de vie, il serait possible d'étendre cela à beaucoup d'éléments pour en mesurer les effets. Bref, l'échec scolaire devrait être considéré comme l'échec de l'école préparant à un métier en y intégrant le facteur de discontinuité. Or finalement, au lieu de mesurer l'échec de l'école on fait porter la responsabilité de l'échec à l'individu. En clair et en poussant le raisonnement, des parcours d'études ou des métiers qui n'auraient aucun lien avec la formation initiale de l'élève, pourraient alors être considéré comme de l'échec scolaire ! Cela serait parfaitement logique.

Il est possible de prendre le problème de bien des manières.

Au-delà du fait que certains chiffres avancent que 2/3 des EIP rencontreront des difficultés d'ordre scolaire, ce qui est trop général pour que toute piste de solution aujourd'hui ait un sens. Ce que l'on pourrait conclure, par contre, c'est qu'1/3 des EIP finissent probablement en échec scolaire, car 1/3 de tous les élèves sont considérés en échec scolaire, lorsque l'on analyse les chiffres, dans une définition relevant de l'obtention d'un diplôme. Je pense toutefois que c'est bien réducteur comme je l'ai déjà mentionné et qu'un ensemble de situations, notamment dans les milieux favorisés, devraient être intégrés à ces statistiques, ce qui les rendraient encore moins digeste.

Pour en revenir aux parents qui s'interrogent, non pas forcément sur les difficultés actuelles de leur progéniture mais qui sont dans l'anticipation des difficultés éventuelles futures, il est nécessaire de faire le point, sur ce qui s'offre à eux, et sur l'action qu'ils peuvent entreprendre s'ils cherchent à contrôler un minimum la situation. Et par contrôler, je veux bien dire chercher à mettre en œuvre les meilleures conditions d'accompagnement et d'apprentissage pour garantir un minimum de stimulation de l'intérêt et de l'envie qui sont pour tous les enfants au centre du plaisir. Toute la littérature de développement personnel y compris de changement de carrière ou même d'orientation nous montre bien que les adultes sont en quête d'épanouissement et de plaisir au travail. Pourquoi pensez-vous qu'il en serait différemment d'un enfant ?

Il est nécessaire selon moi, de s'interroger sur certaines adaptations qui peuvent leur être bénéfique, car bien sûr, et je rejoins Carlos Tinoco sur ce point tous les élèves s'ennuient en classe ou ce sont ennuyés en classe et la cause ne peut donc pas être une spécificité, même si l'on peut dire que le rapport à l'ennui peut avoir des répercussions plus profonde chez l'EHP, qui comme on l'a supposé à un degré de tolérance moindre. La cause est à rechercher au niveau de la nature du sujet étudié, de la façon dont son intérêt est présenté, de l'émerveillement et la qualité d'orateur dont fait preuve l'enseignant et le lien qui l'uni aux élèves qui permettra l'émotion. C'est bien dans l'émotion que tout se joue, elle augmente le plaisir et la mémorisation, pour que l'apprentissage réel puisse avoir lieu, au-delà des conditions de répétition et d'auto-évaluation du savoir à acquérir, et même si ces conditions exceptionnelles ne peuvent pas avoir lieu au sein d'une classe à chaque cours, atteindre cet objectif devrait être constamment recherché.

Et sans prononcer de gros mots comme le décrochage scolaire ou l'échec scolaire, il s'agit bien ici de prévenir le désintérêt. La plupart des élèves ne sont pas intéressés par ce qu'on va leur demander d'apprendre, car ce qui les intéresse se borne naturellement aux questions qu'ils posent ou se posent au quotidien sur le monde, les relations et même parfois l'histoire. Il est donc difficile de faire coïncider une démarche certainement innée de découverte du monde en lien avec un contexte y compris temporel, et un programme prédéfini, particulièrement dense, où il est question de former un citoyen en s'assurant d'un certain niveau de culture générale d'un intérêt discutable. A combien de dîner avez-vous participé ces 20 dernières années où il a été abordé le sujet de première guerre mondiale ? Combien de fois pensez-vous que ce sujet a été abordé dans le cadre familial cette année en France ? Cela fonctionne pour de nombreux sujets appris à l'école avant le bac. La notion d'intérêt et d'envie est ici totalement absente.

Et il est finalement l'élève ou l'étudiant moyen, la plupart du temps, ne remet en question cela que de manière épisodique, pour l'élève hautement intelligent, qui doit se soumettre aux mêmes règles dans le même système c'est une autre histoire. La nature et la constance de son questionnement le pousse à remettre en question la logique, l'intérêt et l'intelligence du système presque en continu, même si devant l'évidence, il doit par moment se résoudre à l'accepter, cela ne revient pas à le tolérer. Il peut parfois être en rébellion ouverte face à un système qui ne correspond absolument pas à sa rapidité et à sa façon d'aborder les choses. Et c'est ici que la question du sens de son action entre en jeu.

Que l'élève soit diagnostiqué ou non, qu'il ait 8 ans ou 18, la question tombera a priori un jour : Pourquoi je vais à l'école si de toute façon je peux trouver tout ça dans les livres ? Pourquoi dois-je apprendre quelque chose en un an si finalement je peux l'apprendre en quelques mois de mon côté ? etc.

Le débat qui consiste à vouloir statuer sur la question de savoir si les EHP ont plus de problèmes que les autres ne me paraît pas essentielle au regard de l'importance d'une école qui doit s'employer à permettre l'éducation citoyenne, la réussite et le bon développement psychologique, affectif et intellectuel de tous les enfants quelles que soient leurs difficultés.

L'échec scolaire

Il est nécessaire ici de définir ce qu'est l'échec scolaire. Certains définissent l'échec scolaire comme un « retard » dans la scolarité et les autorités publiques renvoient à la finalité en considérant que c'est le fait de « quitter le système éducatif sans diplôme ». En l'absence de définition officielle et entre les deux représentations de l'échec scolaire ci-dessus, la réalité est qu'une majorité d'enfants y correspondent à un moment donné. L'OCDE considère également qu'un échec scolaire est le fait de quitter la scolarité sans diplômes. Pour bien des parents et des professeurs, sur le terrain, on parle d'échec scolaire lorsque les mauvais résultats s'accumulent, que le retard n'est pas rattrapé et que l'enfant décroche et finit par montrer un désintérêt pour l'école et le travail scolaire, et ce dans plusieurs ou toutes les matières. C'est rare au primaire, déjà plus fréquent au collège et encore plus récurrent au lycée.

Derrière cette appellation se cache pour chaque parent et étudiant une problématique bien différente. C'est donc avec une volonté d'objectivité et de réalisme que je vais aborder la question de l'échec scolaire afin de proposer ensuite des pistes de solutions à mettre en œuvre. En France, en 2011, selon le site du gouvernement, accédé le 23 novembre 2021 à l'adresse : <https://www.education.gouv.fr/atlas-des-risques-sociaux-d-echec-scolaire-l-exemple-du->

[decrochage-france-metropolitaine-et-dom-3989](#) « À titre d'ordre de grandeur, parmi les 2 700 000 jeunes de 15-24 ans qui ne sont plus scolarisés, soit 35 % de cette classe d'âge, 685 000 n'ont pas de diplôme, soit 25 % en moyenne pour la France métropolitaine ». Mais comme on peut le voir avec les statistiques du chômage, ce chiffre n'est qu'une valeur de ce qui est pris en compte statistiquement et ne reflète pas forcément la réalité du terrain.

Quels sont les élèves concernés par l'échec scolaire ?

Selon les rapports officiels et l'analyse consensuelle de la situation par de nombreux auteurs et journalistes, les victimes de l'échec scolaire sont principalement et statistiquement issues des populations défavorisées.

Soit, mais comment sont construites ces statistiques ? Selon quels critères de sélection ? Avec quelles données et quel type d'échantillon ? Malgré des recherches approfondies, je n'ai rien pu trouver sur tout cela. Difficile dès lors d'en faire une analyse approfondie et surtout valide.

Je suis persuadé qu'il y a beaucoup d'élèves qui passent à travers les mailles des statistiques dans les milieux favorisés. En effet, des moyens coûteux peuvent être mis en place pour remédier à l'échec, le repousser dans le temps ou s'assurer qu'au final l'élève aura un diplôme, qu'ils permettent de trouver un travail dans son champ d'application ou pas.

Il existe donc beaucoup de moyens pour les parents fortunés et démunis, et l'on peut citer parmi elles, le recours au soutien scolaire, au coaching scolaire et étudiant, les écoles privées hors contrat, les « boîtes à Bac » comme on les appelle, ou encore, les internats. Et après le Bac, si tant est que le gouvernement considère qu'il s'agit d'un diplôme, alors les difficultés rencontrées par les élèves ne sont plus considérées comme de l'échec scolaire ?

Et puis, il peut y avoir des parcours variés avec des étudiants qui seront qualifiés comme étant en échec scolaire uniquement pendant quelques années de leur scolarité, finissant laborieusement à décrocher un diplôme à l'arraché. Beaucoup par exemple, malgré des notes correctes voir excellentes vivent leur scolarité de façon traumatisante et ne commencent à prendre du plaisir qu'après le bac, lorsqu'ils ont eu la chance de s'orienter intelligemment. Ce qui peut laisser croire que la position du gouvernement de considérer l'échec scolaire dans sa finalité par l'obtention ou non d'un diplôme est assez cohérente.

Mais partant de là, un élève ratant son Bac à cause du stress alors qu'il a bien travaillé toute l'année et a un niveau de connaissance correct serait comptabilisé dans les statistiques et serait considéré comme en échec scolaire ? Ce serait inepte.

Nous pouvons rapidement ici faire un lien connexe avec la question de l'évaluation des connaissances largement critiquée pour son manque d'unité et d'homogénéité, cela a d'ailleurs été prouvé par une recherche que je présenterais un peu plus loin.

Sans même aller très loin dans l'approfondissement, nous pouvons mettre en parallèle quelques chiffres clés pour nous permettre une évaluation de la situation plus juste, dépassant le simple cadre des statistiques fournies pour un problème spécifique :

19,8 % d'étudiants non scolarisés, (ni emploi ni formation) chez les 15/24 ans (2016)(OCDE).

13 % d'étudiants sortant sans diplômes (2015) (DEPP — Insee)

24,7 % de non-diplômés parmi les 15-24 ans non scolarisés (2013) (Insee)

37 % d'étudiants qui ne poursuivent pas dans la filière où ils étaient inscrits en fin de Licence.

« Les indicateurs du décrochage scolaire » accédé le 25/11/2021 à l'adresse : <http://www.cnesco.fr/fr/decrochage-scolaire/indicateurs/> et Source : Crédoc, « Aider les jeunes à mieux identifier leurs goûts et motivations personnelles : un levier pour améliorer l'orientation », Cnesco, 2018.

Bien sûr, en ce qui concerne les 37 % d'échec en Licence, nous sommes ici en présence d'une statistique qui n'est pas considérée dans le contexte de l'étude comme relevant de l'échec scolaire, mais comme une erreur d'orientation.

En fonction de la façon dont on définit l'échec scolaire et en admettant l'aspect inévitablement limitatif de la prise en compte des élèves en fonction des critères des statistiques de l'échec scolaire, le fait que l'obtention d'un diplôme est bien un critère d'identification dudit échec scolaire et que la licence n'est pas un diplôme final de parcours scolaire, ne permettant que rarement d'exercer un métier compte tenu de la compétition sur le marché du travail, alors nous serions donc en présence d'une tranche de pourcentage d'élèves en échec scolaire qui serait de l'ordre de 20/25 % à plus de 37 % au minimum. Et cela ne prend donc pas en compte les parcours chaotiques.

Nous sommes bien probablement devant une problématique qui touche donc entre un élève sur quatre à plus d'un élève sur trois ! Une réalité assourdissante pour laquelle la plupart des acteurs recherchent toujours des solutions. Pour réfléchir à l'éducation et à cette problématique d'échec scolaire, il est indispensable de prendre en compte les parcours des étudiants afin d'identifier des raisons supplémentaires et les ajouter à la longue liste des solutions à trouver. La question de savoir où se situe le problème est primordiale, seulement l'éducation nationale a beaucoup de mal à se regarder le nombril et quand c'est le cas, les changements tentés d'être opérés au plus haut niveau sont rarement répercutés en bas de l'échelle au niveau des professeurs ou directeurs d'établissements, il n'y a qu'à prendre l'exemple de l'encadrement des EIP en école primaire, au collège et au lycée, un désastre sans nom malgré la beauté des textes présents sur le site de l'éducation nationale et les innombrables ressources mises à dispositions des enseignants, ce qui est l'objet de cet ouvrage et que nous allons continuer d'approfondir. Il est important d'être lucide sur les discours, les réformes, la volonté de l'exécutif et les véritables changements que l'on peut constater concrètement au niveau des professeurs et des chefs d'établissement.

L'agence européenne pour l'éducation adaptée et inclusive, que je nommerais simplement « l'agence » désormais quand je citerais son rapport de 2020 sur la prévention de l'échec scolaire aborde justement la question sous deux angles, celui de l'échec de l'élève et celui de l'échec du système en étudiant ce qui est mis en place dans les différents pays européens. Elle propose cette définition de l'échec scolaire : « L'échec scolaire survient lorsqu'un système ne parvient pas à proposer des services d'éducation inclusive et équitable menant à un apprentissage réussi, une implication, une participation plus large au sein de la communauté et une transition vers une vie adulte stable (Agence européenne, 2019b, p. 22) »

Échec scolaire et échec de sa vie

On trouve beaucoup d'articles sur la toile traitant des causes de l'échec scolaire qu'il est sans intérêt de citer ici et dont on tire peu d'enseignements. Cela dit, un élément ressort fréquemment : de multiples auteurs tentent de faire une différence très nette entre l'échec scolaire et l'échec dans la vie, indiquant qu'il n'y a pas de rapport. Évidemment, cela serait un parallèle effrayant.

Il ne s'agit pas de faire du sensationnalisme, nous sommes suffisamment stimulés à ce niveau par les médias, mais cela dépend de la façon dont on envisage la notion de « réussir sa vie » et de si elle est liée ou non au sentiment pour l'individu d'avoir un métier (épanouissant), chacun remplacera le mot entre parenthèses par celui qui lui convient et qui correspond à ses représentations de la réussite. Cela part de l'idée qu'un travail prend du temps dans notre vie quotidienne et qu'il peut avoir des répercussions sur notre vie privée.

Si nous prenons la question sous l'angle du système d'apprentissage mis en place et développé par l'éducation nationale, ce qui devrait donc être le cas si l'on cherche à comprendre les limites du système et l'origine des problèmes réels, alors, ne soyons pas dupes, l'échec scolaire s'identifie et se mesure par les notes, les notes influencent le parcours scolaire, l'orientation, et ensuite, si le succès dans la vie se mesure par le type de formation suivie et de métier auquel l'individu a pu accéder, les deux sont invariablement liés. Surtout que nous sommes dans un système conçu pour favoriser l'insertion professionnelle afin de proposer aux entreprises qui impactent l'économie, un panel d'employés bien paramétrés.

Sans bonnes notes, le parcours scolaire est influencé ou bloqué, ce qui ne donne pas accès à des formations de haut niveau et l'individu se retrouve donc à faire des métiers qu'il n'a sûrement pas choisis et peu qualifiés, ce qui participerait à expliquer les statistiques présentées. Au sein du système d'apprentissage et de notation mis en place par l'éducation nationale pour générer la réussite des élèves, l'échec scolaire et l'échec de sa vie sont directement liés.

Conceptuellement et philosophiquement par contre, ces deux notions sont a priori décorrélées même s'il faudrait s'atteler à un approfondissement de leur définition hors de tout biais de représentation, au minimum.

Les causes et solutions à l'échec scolaire

Les causes de l'échec scolaire peuvent être multiples et d'origines variés, c'est assez bateau comme phrase, mais c'est la réalité et c'est ce qui rend le problème si complexe à identifier et à régler. L'enfant, le système scolaire ou le contexte peuvent être majoritairement responsables de cet échec.

Leurs origines peuvent être classifiées et il y a différentes approches, comme celle de l'agence considérant qu'"il existe une série de forces dans la vie de l'apprenant (risques et facteurs de protection) ainsi que des forces externes que les décideurs politiques et les différents professionnels de l'éducation peuvent influencer (stratégies et interventions préventives)." L'agence conçoit les mécanismes de l'échec scolaire comme se développant à l'intérieur d'un système faisant intervenir des sous-systèmes. « Le microsystème comprend les processus au

sein de l'école et les interactions des apprenants avec leurs pairs et les adultes. » Le mésosystème « reflète les interconnexions au sein du microsystème qui influencent les structures et les systèmes scolaires. L'exosystème « englobe le contexte communautaire, qui peut influencer d'autres niveaux. Et enfin, le macrosystème « représente le contexte social, culturel et législatif plus large qui englobe tous les autres systèmes.

Je distingue deux grands groupes de causes : les causes exogènes et les causes endogènes.

Je crée cette distinction afin de définir ce qui est intérieur ou extérieur à l'individu, ce que l'on peut changer et ce que l'on ne peut pas changer et je les ai simplement regroupées en ce sens. Je ne peux pas proposer ici une solution pour tous les cas de figure, si votre cas n'est pas spécifié, cela ne veut pas dire qu'il n'existe pas de solution. En ce qui concerne les solutions possibles, elles dépendent directement du groupe auxquelles elles appartiennent. Des solutions assez rapides et faciles à mettre en place existent pour les causes endogènes, ce qui n'est pas le cas des causes exogènes qui demandent un accompagnement global et cumulé et qui peuvent parfaitement ne jamais être totalement solutionnées. En d'autres termes, il n'y a pas de solutions à certaines causes exogènes. Rien de spécifique aux EIP, cet écueil est valable pour tous les élèves.

Nous avons donc le premier groupe constitué par les causes exogènes telles que les difficultés d'apprentissage ou d'adaptation aux formes d'apprentissages en tout genre (EIP, Dyslexie, etc.), les maladies, les déficits physiques (vue, ouïe), le déficit intellectuel, le niveau socio culturel, le type d'éducation de la famille, etc. Elles doivent être prises en compte pour l'évaluation mais aussi pour l'aménagement des solutions et de la prise en charge. La cumulation de celles-ci n'en rendra l'intérêt d'un accompagnement à la recherche de solutions que plus compliqué, voir illusoire. Il existe bien sûr des solutions aux causes exogènes, mais qui ne peuvent être généralisées et doivent être définies au cas par cas, je préfère donc ne pas me lancer dans des tentatives de solutions généralistes.

Pour tous les élèves qui ne présentent pas les problèmes ci-dessus, il s'agit alors de causes endogènes que l'on peut résoudre beaucoup plus rapidement et facilement.

Je ne peux pas proposer ici une solution pour tous les cas de figure, si votre cas n'est pas spécifié, cela ne veut pas dire qu'il n'existe pas de solution, surtout en dehors de toute cumulation.

Voici une liste non exhaustive des principales causes endogènes directes ou conséquentes de l'échec scolaire et de leurs solutions, bien sûr sans connaissance de la situation spécifique, il n'est pas possible de lister toutes les solutions possibles :

- Adolescence difficile

Bien souvent, il y a une antériorité qui n'arrange rien, des épreuves, des non-dits, des reproches (éventuellement inavoués), une difficulté à accepter ou comprendre certains comportements des parents, quels que soit les problèmes de communication, si la situation devient invivable tenter une vraie discussion et passer ensemble un contrat de vie commune peut aider, sinon la thérapie familiale peut être une solution.

- Absentéisme épisodique

Cela peut être l'effet de causes bien différentes, de l'addiction aux jeux vidéo qui fait que l'on joue toute la nuit et sèche la matinée du lendemain, à des facilités d'apprentissages qui laisse penser à l'élève que ce n'est pas nécessaire d'aller en cours, il peut y avoir un éventail énorme de raisons ne serait-ce qu'en fonction du stade du parcours (lycée, classe prépa, fac). Il faut approfondir pour définir si c'est la cause réelle de l'échec scolaire, cela dit, il est communément accepté par les pédagogues que 50 % du travail d'apprentissage est réalisé lors de l'écoute active du cours. Y remédier par le dialogue et un contrat de confiance entre parent et enfant sans instaurer de système de récompense est souvent le plus judicieux.

- Redoublement mal accepté

Un redoublement peut être la source de bien des émotions, il est de plus en plus rare, mais malgré tout, parfois il est effectué sans véritable prise de conscience de l'élève des raisons et sans accompagnement pour l'aider à changer les comportements qui ont provoqué ce qui est vécu comme une sanction, parfois une régression. Proposer à l'élève quelques séances de discussions avec un spécialiste, coach ou psychologue afin de faire le point sur ses émotions, la situation et leur cause, peut permettre de favoriser l'acceptation et de mettre l'élève dans de bonnes dispositions.

- Deuil

Le deuil a toujours un impact sur les résultats scolaires, un suivi psychologique pour l'aider à surmonter cette épreuve me paraît être la première solution intelligente à envisager.

- Réalisation du décalage entre ce qui est enseigné et les applications dans la vie quotidienne/manque d'intérêt pour ce qu'on appelle la culture générale. Une culture générale qui n'est pas actualisée.

Il est rare que les parents prennent le temps de faire ce que la majorité des professeurs ne font pas, expliquer l'importance d'apprendre telle ou telle chose. Pourquoi on est obligé d'apprendre en 2021, toutes ces dates de la guerre 14-18. Où est le sens ? Cela a également un lien avec la question de la culture générale de son usage et de son intérêt et de l'explication fournie. Aider l'élève à trouver du sens dans ce qu'il doit faire au quotidien à l'école dans toutes les matières devrait être fait dès le CP, cela permettrait de créer une structure à l'élaboration du sens pour générer l'investissement. Aidez-le également à s'interroger lui-même pour y placer du sens afin qu'il devienne autonome et puisse se créer un levier de motivation.

- Maltraitance des camarades/victime de harcèlement scolaire

La course effrénée vers toujours plus d'images violentes et choquantes, paraissant être le seul élément permettant aujourd'hui de capter et de garder l'attention du téléspectateur par l'intermédiaire des écrans pose de nombreux problèmes, car elle apparaît de plus en plus tôt dans la vie des enfants. C'est généralement le fait de parents peu disponibles, vigilants ou sensibilisés, souhaitant faire plaisir, trouver des solutions de confort ou encore par l'intermédiaire des grands frères et sœurs qui regardent certains programmes qui ne sont d'ailleurs pas de leur âge. Cela cumulé au fait que de nombreux enseignants et surveillants passent plus de temps à bavarder qu'à accompagner et éduquer, et vous vous retrouvez avec une violence, en fonction des tranches d'âge, qui s'est multiplié depuis quelques années avec de plus en plus de jeux idiots et dangereux dans les cours d'école. Un suivi psychologique, un

changement d'établissement et un indispensable travail sur l'affirmation de soi avant ce changement d'établissement me semblent être les premières mesures à mettre en place.

- Manque d'éducation, d'apprentissage et de mise en œuvre au sein de la classe et de la famille de la pensée critique (« critical thinking »).

Bien sûr, il ne peut s'agir d'une cause unique d'échec scolaire, mais il me semblait important de le mentionner, car cela conditionne l'établissement des prémisses de la pensée et remise en question propre. Apprendre à se penser, à critiquer ses actes, ses pensées, ses valeurs, tout ce qui définit qui on est, ou, qui l'on veut devenir et pourquoi. L'autocritique est un formidable levier d'amélioration. Réfléchir et identifier soi-même, l'origine d'une mauvaise note, d'un échec, d'un manque de travail, d'un manque de motivation. Critiquer ce qu'on apprend, non pas pour se donner une excuse de ne rien faire, mais pour aller approfondir, comme en histoire ou beaucoup de choses ne sont pas réactualisées dans les livres. Mais les bases de cette éducation de pensée critique est difficilement mise en œuvre si au préalable une éducation à la réflexion n'est pas mise en place très tôt. Beaucoup de parents ne prennent pas le temps de leur expliquer certains concepts et valeurs des rapports à l'autre et à la société, leur origine et leur intérêt, les critiques et les limites de ces valeurs, mais également des conséquences en chaîne de certains de leurs comportements ou manque d'attention. Cela demande un certain niveau d'éducation des parents, bien sûr, et beaucoup de temps, car il est nécessaire de faire des apartés durant les discussions, parfois longs, de discuter avec l'enfant plutôt qu'avec les autres adultes de la maison. C'est, je pense, devenu de plus en plus essentiel compte tenu de l'évolution de notre environnement. Et lorsque l'adulte se sent un peu désarmé sur certains concepts, il peut aller chercher des informations et montrer à l'enfant que le parent aussi continue durant toute sa vie à apprendre et que cela est une démarche essentielle.

- Manque d'apprentissage de l'autonomie

Tous les parents devraient rendre leur enfant autonome le plus tôt possible. Et il n'est jamais trop tard. Autonomie ne veut pas dire désintéressement ou désamour. Lui brosser les dents, lui faire ses lacets, ses devoirs en CP, ou encore, faire le CV et lettre de motivation à la place de son enfant en Terminale n'est pas lui rendre service. L'autonomie dans le travail permet de se projeter et de comprendre les conséquences à long terme, de trouver des solutions, se fixer un objectif et s'y tenir. L'autonomie est à mettre en place immédiatement, même hors situation d'échec scolaire, avec un petit contrat moral, sans micro manager ou vérifier constamment, sinon le sens s'effondre.

- Manque d'objectif, de projection dans l'avenir

Le travail pour le travail ne suffit plus, l'élève ne sait pas pourquoi il travaille et quel sens cela a pour lui. L'orientation, cet objectif de vie qu'il faut définir pour bénéficier de la seule motivation saine qui pousse à travailler et à apprendre doit être choisie. Pour redonner du sens à son action, un coaching d'orientation avec un professionnel qualifié est aujourd'hui la solution qui me semble être la seule pertinente.

- Une orientation ou un parcours imposé par les parents

Lorsque vous définissez pour votre enfant son parcours de vie, cela a du sens pour vous, cela prend du sens pour lui, mais cela ne peut tenir qu'à court terme. L'individu doit trouver ce qui fait sens pour lui. C'est exactement pour cela que vous trouverez autant de livres de

développement personnel sur ces questions. Personne ne peut trouver ce qui fait sens pour vous. Le concept de se « laisser le plus de portes ouvertes » est quelque chose que je critique dans mes ouvrages, car il fait plus de mal que de bien. Face au manque d'idée ou de réflexion de votre enfant, vous ne devez pas l'aider en réfléchissant à sa place, vous faites alors l'inverse de ce qui est bon pour lui. Vous devez lui donner envie et les moyens de réfléchir lui même pour faire ses choix en toute connaissance de cause et donc lui proposer une méthode qui l'aidera à identifier et questionner ses envies pour faire un choix intelligent. Bien sûr, je parle du coaching d'orientation...

- Système de récompense aux résultats mis en place par les parents

La motivation est artificiellement soutenue par les parents grâce à un système de récompense aux résultats, que ceux-ci soient distribués en continu ou par trimestre, voire à la fin de l'année. Cela ne fait que valider et renforcer le sentiment et les idées de l'élève construits autour du fait qu'il ne travaille pas pour lui, mais pour les parents ou pour avoir les récompenses promises. Un palliatif aux effets pervers qui n'aide personne. La solution est bien sûr d'arrêter ce type de motivation en expliquant l'erreur commise et en responsabilisant l'élève. S'attendre à une baisse des résultats momentanés ou à des tentatives de chantage y compris émotionnels. Après tout, pourquoi travailler pour soi lorsque l'on peut travailler pour avoir des cadeaux ?

- Manque de motivation profonde

C'est bien sûr en lien avec le point précédent et tous ceux qui portent sur la motivation dont les effets visibles peuvent avoir différentes formes et se cumuler. Le fonctionnement du système scolaire créant la compétition entre élèves par les notes finit toujours par être conceptualisé par l'élève et dès lors elle ne motive plus. Ce leurre créé pour faire accepter le gavage des cerveaux ne fait plus illusion devant les failles, incohérences et injustices de ce système de notation, la perte de foi et de confiance dans le système ne permettant plus l'investissement de l'élève. Qui ne s'est jamais mis hors de lui d'incompréhension devant une note. Des recherches ont d'ailleurs prouvé le haut degré de subjectivité dans les notations des professeurs. Je vous laisse taper dans votre moteur de recherche préféré « recherche subjectivité notation professeurs » lorsque vous aurez une dizaine d'heures devant vous pour faire un petit tour de la question, cela sera d'ailleurs sûrement un jour le sujet d'un article. Alors, comment recréer une motivation saine ? Comme précédemment expliqué, le fait de définir un objectif précis et d'enfin travailler pour soi en toute autonomie suffit dans la majorité des cas les plus simples. (Par les plus simples, je veux dire qui ne cumulent pas trop d'éléments.)

- Difficultés relationnelles ou surinvestissement social

La sphère émotionnelle prend le pas sur tout le reste et bouscule la hiérarchie des priorités. Les problématiques de relations sociales et les problèmes de cœurs monopolisent le temps et l'attention de l'élève au point qu'il n'est plus capable de penser à autre chose. Cela peut être amplifié par l'utilisation abusive des réseaux sociaux ou du « texting » et peut être passager ou s'établir un peu plus durablement. Une cure de désintoxication à base de suppression des moyens de communication par un contrat moral peut suffire dans bien des cas à la suite d'une discussion posée et objective. Sinon un suivi psychologique ponctuel peut être bénéfique. Quoi qu'il en soit, l'objectif sera de faire un travail sur la réalisation et la gestion des priorités au sein d'une vie d'étudiant équilibrée. Le coaching peut parfois suffire également, son efficacité pourra être mesurée en moins de 2 séances.

- Manque d'encouragements bienveillant des professeurs et des parents (effet Pygmalion)

Cette cause ne peut à elle seule expliquer un échec scolaire, mais il est important de souligner qu'elle peut y contribuer, car elle est rarement connue des parents et mise en œuvre de manière automatique dans les classes. L'effet Pygmalion désigne les effets d'attentes projetées et explicités à l'individu sur les résultats de l'élève. En d'autres termes, plus le parent et le professeur encouragent l'élève en lui montrant qu'ils sont sûrs qu'il va réussir et plus cela augmente la réussite. L'inverse est également vrai, répétez à un enfant tous les jours qu'il est nul et qu'il n'y arrivera pas pourra le dévaloriser, le démotiver et l'encourager à tenter de sauvegarder par ses résultats l'image que l'on se fait de lui. Ce phénomène est à associer au surplus de motivation et de performance que l'on peut constater lorsqu'un élève a des affinités avec l'un de ses professeurs qui l'inspire particulièrement. Encouragez vos enfants et dites-leur que vous savez qu'ils ont les moyens de réussir et qu'ils vont y arriver !

- Manque d'attention ou désintéressement des parents (peu d'intérêt pour ce que pense, vit ou fait l'enfant ou l'adolescent)

Certains parents pensent donner du temps et de l'écoute à leur enfant, mais en réalité celui-ci est très limité, des horaires de travail extensibles prenant le pas sur le temps personnel, cumulés à la gestion du foyer, expliquent en partie ce phénomène, mais ils n'ont simplement pas la tête à cela. Or ce n'est pas la quantité qui compte, mais la qualité, et l'enfant le ressent. Parfois le parent s'intéresse peu aux devoirs, au travail effectué en classe, à la vie sociale de l'enfant et à ses résultats scolaires. Cela peut également être associé aux félicitations de principes, manquant de sincérité pour des résultats qui ne méritent que des encouragements à faire mieux. Tout cela est conceptualisé par l'enfant, au fil des années, il a le sentiment diffus d'être délaissé. S'il ne travaille pas pour lui et qu'il ne travaille pas pour ses parents alors pour quoi travailler. Bien sûr, cette cause ne peut à elle seule expliquer un échec scolaire. La solution, commencer à s'intéresser sincèrement.

- Manque de responsabilisation et micro management des devoirs par les parents

Le micro management dans les devoirs signifie le fait d'être constamment derrière l'enfant à le pousser, vérifier tous les soirs ce qu'il doit faire et ce qu'il a fait, y compris la qualité de sa production et surveiller l'avancée des travaux qu'il doit rendre. Bref, ne lui laisser aucune possibilité d'initiative et réduire son autonomie à néant sur la question du travail scolaire. Cela finit donc par prendre toute la place dans les relations familiales générant des conflits sans fin. Replacer l'autonomie et la responsabilisation dans le processus de gestion du travail scolaire de l'élève et lui faire confiance est impératif. Malheureusement cela passe aussi par l'expérience inévitable de l'échec. Souvenez-vous, l'individu apprend autant de ses échecs que de ses réussites. Les échecs sont indispensables. Bien sûr les causes endogènes sont également cumulatives, y compris avec les causes exogènes, certaines sont liées, voire même redondantes.

Je vous encourage à approfondir de votre côté tous ces points si vous en ressentez le besoin, car cela serait trop long pour cet ouvrage dans le cadre de cette petite parenthèse, de détailler tous ces éléments, puisque sur chacun de ces items, des livres ont été écrits. Il y a aussi selon moi, des causes plus spécifiques aux EHP et pouvant remonter plus loin, comme le manque d'envie, le manque d'approfondissements, le manque de différenciation, la lassitude, la répétition, la

lucidité sur la réalité du système scolaire, et beaucoup d'autres éléments dont je parle en filigrane dans cet ouvrage et dont je suis sûr que le lecteur pourra identifier comme tel.

Je pense aussi à des éléments extra-scolaires : le temps quotidien passé devant la télévision ou les écrans depuis le CP, les fréquentations de l'élève, ses diverses activités, la formation et le professionnalisme ou la personnalité du/des professeur(s), et j'en oublie beaucoup.

Les attentes élémentaires des parents d'enfants précoces

Tout parent a des attentes vis à vis de l'institution, certaines réalistes, d'autres irréalistes. Cette dernière peut-elle considérer qu'il s'agit d'une attente irréaliste quand il s'agit d'éléments qui sont prévus dans les textes institutionnels ? Et c'est bien de cela qu'il s'agit pour les parents d'enfants hautement intelligents, car des dispositions sont prévues, comme la formation des enseignants et des aménagements or, encore bien trop souvent, rien n'est fait.

Il est possible de distinguer deux grands groupes d'EHP, celui des enfants ayant des problèmes scolaires avec des implications directes sur leurs résultats et le groupe de ceux qui n'ont pas de problèmes fondamentaux et ancrés et qui ont des résultats dans la moyenne jusqu'à excellents. Pour les élèves du premier groupe, l'institution fait plus d'efforts que pour ceux du deuxième groupe. Et pourtant, fondamentalement, ces deux groupes peuvent bien souvent avoir les mêmes besoins en matière de format de scolarisation. Je ne cherche toutefois pas à faire de généralités mais je ne m'attarderais dans cet ouvrage qu'à parler des aménagements généraux, qui peuvent être bénéfiques à tous.

Pour obtenir quelque chose, du remboursement d'un produit ayant un défaut à la mise en place d'un accompagnement adapté, il faut aller au combat. C'est le cas dans tous les domaines, vous n'obtiendrez rien par l'argumentation intelligente et la volonté d'échanger. C'est malheureux mais souvent, pour obtenir quelque chose, il faut manifester et faire pression, donc établir le conflit même si vous ne le voulez pas, afin que la situation devienne suffisamment inconfortable pour l'autre qu'il choisisse de se simplifier la vie en vous accordant l'objet de votre demande. Finalement, il faut initier une révolution, être acteur, prendre le problème à bras le corps et c'est un problème de taille lorsqu'il s'agit de mettre en jeu un parent face à l'éducation nationale. Est-ce par l'action de quelques parents ici ou là que cela aura un impact important ?

Quoi qu'il en soit, si chaque parent demandait à ce que les textes soient respectés, le personnel de l'institution intégrerait sûrement qu'ils ne peuvent pas y couper, quand bien même cela ne changerait rien à leur état d'esprit, puisqu'aujourd'hui déjà, c'est pour eux, bien souvent, une tannée, d'avoir un élève à besoins particuliers dans une classe et encore plus un EIP qui « a tout pour réussir » selon la conception usuelle, ce qui demande plus de travail et d'investissement.

Est-ce cette conception qu'il faut combattre ? Est-ce une des sources dans la nature de l'évaluation des problèmes ou difficultés ?

Cela en fait sûrement partie.

Dans certains contextes les difficultés sont bien réelles, mais dans d'autres elles sont plus subtiles, alors faut il se mobiliser quand en apparence tout va bien pour un EIP diagnostiqué ou pas ?

Pourquoi cette mobilisation et quel véritable enjeu puisqu'en apparence, et globalement, tous les indicateurs scolaires et extérieurs sont aux verts concernant un EHP ?

1) Quelles devraient être les attentes principales du parent et pourquoi ?

Le problème tient à la compréhension de la situation, de qui fait quoi, qui sait quoi et qui envisage quoi et pourquoi. Bref, il devrait pouvoir comprendre.

Par contre, et ce n'est pas contradictoire, il ne devrait attendre qu'une chose, pouvoir enfin faire confiance et laisser faire, y compris les réunions d'équipes éducatives pour définir le PPRE afin d'adresser les vrais problèmes.

Je pense qu'il est compliqué de proposer des solutions pertinentes s'il n'est pas défini avec certitude l'origine du problème.

Mon analyse sur ce point est que le problème tient plus du manque de transparence et d'une communication lacunaire multiniveau des intervenants que de ce qui pourrait être considéré comme des revendications insistantes, agaçantes, injustifiées, floues ou incompréhensibles de parents.

L'institution aura à cœur de vous parler du concept de coéducation, qu'il faudrait cela dit définir afin que les attentes de tous soient régulées.

Sans définition précise, attention, je ne sais pas précisément comment une coéducation devrait s'organiser ou s'envisager, mais j'imagine que la communication entre les coéducateurs devrait y avoir une place prépondérante ?

Vigilance sur des situations où le discours de façade est incohérent avec la réalité, tel que vous demander d'être dans la coéducation alors que l'on vous laisse dans le flou le plus complet.

Peut-on vous demander d'avoir confiance, lorsque l'institution ne répond pas à vos demandes de précisions et lorsque vous ne connaissez pas le niveau de compréhension de la problématique liée à un domaine, que quelqu'un gère à votre place, ou encore qu'il ait admis ne pas connaître, dans le meilleur des cas ?

2) Quelles devraient être vos attentes pour le bien de votre enfant EHP ?

Soyez force de proposition, le plus tôt possible, ne soyez pas fermé, et soyez dans un dialogue constructif, transparent et clair, sur tous ces points et d'autres qui vous sembleront importants. Ces éléments sont selon moi très faciles à mettre en place à l'école et demande peu d'investissement en temps contrairement à d'autres aménagements dans la classe :

- 1) Travail différencié par niveau et/ou compétences ou bien suivi de certaines disciplines dans une autre classe.
- 2) Pallier à la répétition/facilité pendant les heures de cours en lui proposant des exercices adaptés à son savoir-faire réel sans attendre que l'enfant ne fasse plus une seule erreur, ce qui n'est pas un indicateur. Remplacer les répétitions par des enrichissements et approfondissements dans les domaines de réussite. (Associé à : nourrir son intellect, exploiter ses ressources.)
- 3) Limiter la normalisation des processus et attendus (y compris les évaluations). Et encourager son autonomie, sa créativité, l'utilisation de son intuition.
- 4) Même si l'envie est au cœur du processus de mémorisation pour tous les individus, c'est, je pense, encore plus crucial pour un EIP et il faut s'interroger pour ne pas favoriser l'association : école (apprentissages) = contrainte. Une telle association serait véritablement très dommageable.

3) Quelles devraient être vos attentes au niveau du PPRE et les points à vérifier

Je pense que tout est question d'indicateurs, d'analyse et d'identification du problème, si problème il y a.

Parfois, l'évaluation est le principal élément qui génère les problèmes d'évaluation.

Pour le professeur, l'affaire est simple, si une évaluation présente beaucoup d'erreurs, alors les acquis ne sont pas suffisants. On vous dira alors que ces résultats sont tempérés par le professeur. Demandez, en quoi, comment, et ce qui est finalement conclu et restera dans le dossier scolaire.

Prenons l'exemple en primaire (plus simple), et le fait qu'un professeur indique que l'enfant ne connaisse pas la différence entre un nombre et un chiffre.

Questionnez l'enfant à l'oral, s'il vous répond immédiatement et sans erreur (les mots ne sont peut-être pas ceux attendus, mais le concept est bien compris), vous aurez votre réponse.

Interrogez-vous, si l'enfant connaît la différence d'où vient le problème ? L'enfant ne sait pas manipuler le concept ? C'est tellement simple, que l'enfant ne fait pas d'effort ou s'en fout, car il sait qu'il sait (ou n'active pas la cognition comme disent les neurologues) ?

Mais du coup, comme on a analysé (je n'ai pas de détails) que l'enfant ne maîtrisait pas ce point, on décide de le refaire travailler dessus ? Or, c'est peut-être justement ce qu'il ne faut pas faire, puisque la répétition est justement le problème.

Bref, d'où l'importance de définir finement d'où vient le problème et si problème il y a.

Sans autre détail, le parent peut avoir l'impression qu'il doit comprendre qu'il suffit que l'enfant ait un exercice faux, ou plusieurs pour conclure qu'il ne sait pas ou même qu'il ne sait pas manipuler le concept. Si c'est le cas, cela me semble un peu rapide.

Et je pense également que si le professeur indique à l'enfant qu'il pense qu'il n'a pas les acquis alors que le problème est ailleurs, cela revient tout simplement à se décrédibiliser. Il montre

qu'il ne sait pas et qu'il n'a pas compris et du coup, l'enfant n'a plus confiance et ne croit plus en la valeur de ce qu'il fait, de l'analyse de l'enseignant ou de ce qu'il peut lui apprendre. Dans une telle situation, seule la contrainte reste une solution et c'est justement ce qu'il faut éviter avec un EHP, puisqu'on sait que le rapport à l'enseignant et la relation est prépondérante pour arriver à un résultat et pas seulement pour l'EIP mais pour tous les enfants. C'est lié à l'effet pygmalion.

Pour revenir à l'analyse du problème, du coup sans précision et sans discussion entre les coéducateurs, sur quoi se basent les enseignants pour affirmer telle ou telle chose ? Pour une évaluation pertinente, il me paraît indispensable d'observer et de questionner l'enfant sur ce qui se passe ou s'est passé et dans les bonnes conditions.

Prenons un autre exemple qui se vérifie pour beaucoup d'EIP qui ont des problèmes avec l'écriture et l'orthographe, ou du moins rechignent à s'améliorer.

Les mêmes types de problèmes d'évaluation sont validées par l'expérience sur la dictée. L'enfant vous épelle des mots parfaitement à l'oral, vous mettez le lendemain les mêmes mots dans une dictée et c'est l'horreur. Ensuite deux jours plus tard, testez-le sur un travail d'écriture de ses doléances ou d'idées sur un sujet qui lui tient à cœur, il ne fera presque pas de fautes sur les mots réemployés. Même si ce n'est pas scientifique, et après discussion avec l'enfant, le problème vient de l'exercice même de la dictée. L'enfant, n'y voit pas l'intérêt, n'a pas envie, manque de sens, c'est mort, il ne fait pas d'effort. Bien sûr en classe, le contexte change tout, mais tout de même, pourquoi ne daigne-t-il pas se relire alors qu'il sait que cela va lui permettre de corriger certaines fautes avant correction ?

Envie – intérêt – enjeu : triptyque indissociable d'un plan d'apprentissage.

Vous pourrez remarquer aussi, que le « faire plaisir », à la maitresse, à papa, à mamie, ne permet plus à tous les coups l'engagement. Et l'on sait que pour les EIP cette dimension d'attachement est un véritable moteur mais pas que pour eux. Dès lors, il faut s'interroger sur les causes.

On est bien selon moi dans la nécessité pour l'équipe enseignante d'évaluer justement les problèmes que l'enfant rencontrerait, en limitant les évaluations répétitives qui ne rendent pas compte de la nature exacte de ses acquis, qu'elle en rende compte aux parents de manière précise et en répondant aux demandes de précisions, afin que des actions puissent également être mises en place à la maison.

Un autre exemple de problème typique qui peut être identifié par l'enseignant et de solution que l'on pourra retrouver ensuite dans un PPRE :

« On allège la tâche, car on a bien compris que c'était compliqué pour lui de s'organiser ».

Le parent sera ici obligé de faire de l'interprétation, car nous allons le voir la phrase est bien bateau ! Il peut comprendre que l'enfant ayant des problèmes d'organisation (non précisés ou non identifiés) lors des exercices en classe, par conséquent on lui donnerait moins d'exercices à faire que les autres.

Le parent pourra logiquement recouper avec d'autres infos ou éléments comme le fait que cela engendrerait peut-être les lenteurs éventuellement mentionnées, ou encore que « le manque d'attention » pourrait en être l'origine.

J'extrapole beaucoup quand même... Mais qu'en est-il réellement, qu'est-ce qu'une telle phrase dit réellement de ce qui se passe et de l'explication de l'analyse.

Le parent a parfois l'impression lorsqu'il est confronté à de telles affirmations, a priori indiscutables, que la parole du professeur se confond avec une « parole divine ».

La réalité d'une telle phrase est surtout que, pour le parent qui ne sait pas à quoi se réfère l'enseignant, en qui il faut faire aveuglément confiance, cela ne permet pas d'analyser quoi que ce soit et en tant que parent il a besoin d'avoir des informations précises toujours dans l'esprit de ce que nous croyons tous comprendre de cette volonté de coéducation de l'institution.

Encore une fois, il faut approfondir ! Et pour cela il faut sortir l'arsenal de questions pour préciser la situation :

S'agit-il vraiment de problèmes d'organisation ? La cause directe ne serait-elle pas plutôt la lenteur ? Quelle est l'origine de cette lenteur ? S'agit-il d'une lenteur due au désintéressement ou autre, à la vitesse d'écriture, à la difficulté ou au manque d'acquis, et en quoi etc. ? L'enfant ne bloque-t-il pas simplement sur les implicites comme c'est si souvent le cas ? Est-ce lié à l'envie ? Est-ce lié à la répétition ? Quelle tâche est allégée et comment ? Qu'est-ce qui est compliqué selon le professeur ? En quoi cela relève pour le professeur d'un problème d'organisation ?

Une question doit aussi vous préoccuper, face à des parents qui militent pour certaines actions, l'enseignant est-il en train d'identifier de faux problèmes pour mettre en place des solutions, par principe, qui ne résoudront rien, voire accentueront le problème simplement pour que les parents pensent que des choses sont analysées et mises en place et soient satisfaits ?

Vraiment, cette question est centrale.

Parce que, la coéducation sous-entend de se comprendre, et pour se comprendre, le minimum nécessaire, entre autres choses, est de communiquer clairement et précisément avec un référentiel commun.

Tout cela est peut-être parfaitement clair pour l'enseignant, mais vous remarquerez qu'il m'est possible de poser un certain nombre de questions pour affiner la compréhension de la situation.

En tant que parent, vous devez veiller avant tout à ce que ce ne soit pas le système et ses processus qui génèrent des problèmes qui en réalité n'existent pas.

Sur la question de la lenteur par exemple, et pour identifier si celle-ci proviendrait de la vitesse d'écriture ou même sa qualité, le parent a des outils à sa disposition lui permettant d'évaluer clairement la question. Sur le blog SOS écriture, dans l'article « À quelle vitesse les élèves écrivent-ils en cursive? », vous avez accès à des données clés pour évaluer votre enfant. Il vous est indiqué le nombre de signes moyen par minutes attendus du CP au CM2, en France comme dans d'autres pays. Vous pouvez donc faire un test à la maison pour approfondir la question et éliminer au moins l'un des paramètres de la lenteur mentionnée.

Si l'on tente de créer des problèmes qui n'existent pas, n'est-ce pas aussi une tentative de détourner la réflexion de l'élément crucial de l'apprentissage que l'institution peine à créer : l'envie.

Face à l'envie, l'institution tout comme les parents, sous couverts de bonnes intentions et voulant préparer leurs enfants à la vie future, pourraient tenir un discours de contrainte et de soumission du type « on ne fait pas que ce dont on a envie dans la vie » qui ne peut bien évidemment pas tenir, surtout lorsque le sens du devoir ne peut s'appliquer réellement à la tâche demandée. Et j'irais plus loin, même si, surtout, il ne faut pas remettre en question le système, les pratiques et rentrer dans le débat, on ne peut pas simplement faire comme si cela ne pouvait pas venir du système et que par conséquent le problème venait forcément de l'enfant.

Attention, l'effet boomerang de la soumission est toujours la révolte, actée ou pas, intérieure ou non.

Il ne faut pas ici faire l'amalgame entre « la vie n'est pas toujours juste » (ce qui est une évidence) et « on ne fait pas toujours ce que l'on veut dans la vie » (qui n'a pas de rapport et qui relève du choix).

Le problème fondamental est le plus souvent celui de l'analyse. Et malheureusement, dans ce contexte, l'enseignant étant figure d'autorité, il n'est pas le mieux placé pour poser des questions à l'élève, indispensables à son analyse, dont il ne maîtrise certainement que très peu la pratique, afin d'avoir des réponses qui s'approchent le plus possible de la vérité.

Pensez-vous que votre enfant dirait spontanément à son enseignant : « Je n'avais pas envie de faire l'exercice, car j'en ai déjà fait cinq comme celui-ci ! », ou encore « c'était trop facile, je me suis dit que cela ne m'apporterait rien ».

Pour conclure, le parent doit être capable d'analyser en recueillant les données auprès de son enfant et d'indiquer pourquoi, selon lui, la solution est de :

- minimiser la redite perpétuelle,
- minimiser les évaluations biaisées,
- minimiser les conclusions hâtives,
- maximiser la nouveauté enrichissante et motivante dans les apprentissages,

Nous y arrivons tout naturellement ici sur l'éventualisation du passage de classe anticipé mais finalement, lorsque l'équipe enseignante n'a pas la volonté de complexifier les apprentissages et que les décroissements ne sont pas fait, le parent qui est dans l'anticipation va de toute façon devoir se pencher sur la question.

Les outils de l'institution

Certains EHP rencontrent des difficultés associées à leur précocité et demandent donc un accompagnement particulier en rapport avec les difficultés rencontrées et comme les solutions sont véritablement très particulières et gérées au cas par cas, il n'est pas réellement possible d'en tirer des généralités que je pourrais présenter.

Par contre, pour les élèves hautement intelligents n'ayant pas de problèmes scolaires majeurs, et à la demande des parents, deux dispositifs peuvent être mis en place : le PAP et le PPRE.

Il est possible de retrouver tous les éléments concernant les différents dispositifs applicables à l'école dans un document institutionnel intitulé « Répondre aux besoins éducatifs particuliers des élèves : quel plan pour qui ? »

Il est intéressant de noter les conditions dans lesquelles il est préconisé que ces dispositifs soient mis en place.

Le PAP (Plan d'accompagnement personnalisé), les élèves concernés :

« Le plan d'accompagnement personnalisé permet à tout élève présentant des difficultés scolaires durables en raison d'un trouble des apprentissages de bénéficier d'aménagements et d'adaptations de nature pédagogique. »

Le PPRE (Programme personnalisé de réussite éducative), les élèves concernés :

« Le PPRE concerne les élèves qui risquent de ne pas maîtriser certaines connaissances et compétences attendues à la fin d'un cycle d'enseignement. »

Le PAP est donc principalement un outil pour adapter la pédagogie lorsque les difficultés sont durables et liées à un trouble des apprentissages.

Le PPRE n'est pas en soit un programme afin de mettre en place une différenciation pédagogique.

Même si leur usage peut être détourné de leur utilisation préconisée pour proposer des aménagements il est intéressant de constater ici, qu'encore une fois, ces programmes visent à proposer des solutions pour des difficultés identifiées et ne sont pas présentés comme des outils d'anticipation. Ils ne sont absolument pas spécifiques aux EHP, bien que leurs besoins, y compris pour ceux qui n'ont pas de problèmes ancrés, soient eux bien spécifiques, relevant de la différenciation et complexification des apprentissages et des évaluations, pour les nourrir et éviter la répétition.

En ce qui concerne les EIP spécifiquement, il faut se reporter au Vade-mecum qui lui est plutôt un document de formation, que nous allons analyser dans le chapitre suivant.

La formation des enseignants et IEN

La formation et le bon vouloir des enseignants est au cœur du problème de la scolarité des élèves hautement intelligent, mais ceci est valable aussi pour les autres élèves.

Enseigner ne signifie pas seulement faire la police dans la classe et noyer ses élèves de connaissances. Il s'agit de transmettre et en ce sens, il est établi depuis fort longtemps qu'il faut certaines qualités.

Aujourd'hui, étudions rapidement la formation générale d'un enseignant de primaire :

Dans les années 70, le Ministère recrutait par concours des professeurs de psychopédagogie pour les Ecoles Normales Nationales d'Enseignement Professionnel. Pour être candidat, il fallait posséder une licence d'enseignement, n'importe laquelle pourvu qu'elle soit d'enseignement (physique, histoire, lettres, russe, etc.). Sans doute faut-il préciser pour les

non-initiés, que le label d'enseignement ne doit pas être entendu comme garantissant une capacité à transmettre des savoirs mais attestant simplement que la personne n'a pas choisi elle-même les certificats composant sa licence et qu'il ne s'agit donc pas d'une licence libre. Un système autoritaire ne peut qu'être méfiant à l'égard de gens qui osent se prévaloir d'une licence libre. Plus suspects encore, les titulaires d'une licence de psychologie, de sociologie¹ ou de sciences de l'éducation n'avaient pas le droit de se présenter. Comme si l'on redoutait en haut lieu que des gens compétents puissent se présenter à ce concours dont le programme ne comportait que de la psychologie, de la sociologie et de la pédagogie !

Vous le savez après avoir lu les textes officiels, tout enseignant accueillant un EHP dans sa classe est tenu de suivre une formation. Généralement, cette formation est disponible sur eduscol et via un vademcum.

Le vademcum s'intitule « Scolariser un élève à haut potentiel (EHP) » et on peut y lire : « Chaque enseignant doit veiller à l'inclusion de l'élève à haut potentiel dans sa classe, se former, changer et proposer une différenciation pédagogique en s'appuyant sur les points forts de cet élève. »

Cela sonne parfaitement bien, mais sans même s'interroger pour le moment sur la question de son application, la première chose que l'on peut se demander, c'est si cette formation est suffisante. Qu'est-ce qui va concrètement permettre à l'enseignant de mettre en place des actions et des aménagements pédagogiques pertinents et pour quels effets ? Cela va-t-il lui permettre de faire une évaluation plus fine, plus réaliste des acquis de l'élève ?

Pour pouvoir définir si une formation est suffisante, ou du moins permet au professeur d'appréhender l'élève, son action et ses résultats pour définir avec précision ses acquis, il faut étudier la nature de la formation minimale proposée. Est-il formé à évaluer un EHP ?

En consultant le sommaire, nous pouvons constater qu'il n'y a que deux pages sur les adaptations pédagogiques, pages 9 et 10 et aucun chapitre sur l'évaluation.

Si rien n'est proposé au niveau de l'aide à l'évaluation, cela pose une autre question : comment faire la différence entre un EHP qui a les acquis mais qui ne veut pas se fatiguer et un autre, qui n'a pas les acquis, via une évaluation standard que passent tous les élèves d'une classe ?

La question des acquis est ici centrale, car une mauvaise appréciation de ses acquis va engendrer un arsenal d'aménagements qui n'iront pas forcément dans le bon sens, mais nous y reviendrons.

Cette formation des enseignants est un prérequis essentiel pour être en capacité de comprendre plus finement la situation et les problèmes éventuels ainsi que les spécificités d'apprentissage, entre autres, c'est ce qui permettra une évaluation juste du problème or cela ne suffit pas, il faudra également que l'enseignant y passe du temps, d'observation d'une part, mais également à questionner l'élève.

1) La nature de la formation des enseignants

Alors qu'y a-t-il dans le Vademcum de l'éducation nationale qui est le premier outil de formation des enseignants ?

Beaucoup de choses très importantes, sans rentrer dans le détail un rapide coup d'oeil au sommaire va nous renseigner.

1. L'élève à haut potentiel
 - A. Qu'est-ce qu'un élève à haut potentiel (EHP) ?
 - B. Comment repérer un élève à haut potentiel (EHP) ?
2. Les parcours de scolarisation de l'élève à haut potentiel (EHP)
 - A. Quel cadre officiel pour la scolarisation de l'élève à haut potentiel (EHP)?
 - B. Comment aménager et adapter le cursus scolaire ?
 1. La différenciation pédagogique
 2. Le tutorat par les adultes
 3. L'enrichissement du parcours
 4. Le décroisement
 5. L'accélération du cursus
 6. La mise en oeuvre d'un espace dédié
 - C. Quels outils de formalisation des parcours pour l'élève à haut potentiel ?
 1. Le programme personnalisé de réussite éducative (PPRE).
 2. Le plan d'accompagnement personnalisé (PAP)
3. Les acteurs de la scolarisation et de l'accompagnement de l'élève à haut potentiel
 - A. Quels sont les acteurs à mobiliser pour repérer un élève à haut potentiel ?
 1. La famille ou le représentant légal de l'élève
 2. L'identification par un psychologue
 - B. Quels sont les acteurs à mobiliser pour intervenir dans le parcours scolaire de l'élève à haut potentiel ?
 1. Le rôle du référent académique
 2. Le rôle du directeur d'école ou du chef d'établissement
 3. Les réseaux d'aides spécialisées aux élèves en difficulté (RASED)
 4. Le rôle du médecin de l'éducation nationale
 5. Le rôle de l'infirmier(ère) de l'éducation nationale
 6. Le rôle des partenaires extérieurs intervenant auprès de l'EHP
 7. Le recours aux associations

Conclusion

A la lecture de ce sommaire, vous pouvez constater qu'il s'agit d'un guide pour le repérage, les aménagements au niveau de la classe et la prise en charge générale des enfants EIP.

Ce qui intéresse le parent qui souhaite approfondir les éléments concernant les aménagements se situe au chapitre 2 point B : « Comment aménager et adapter le cursus scolaire ? »

Voyons cela dans le détail à présent, puisque c'est bien de la qualification du professeur à encadrer un enfant EIP qui est la question sur laquelle nous nous interrogeons dans cet article.

Nous trouvons donc cinq types d'aménagements, la différenciation pédagogique, le tutorat par les adultes, l'enrichissement du parcours, le décroisement, l'accélération du cursus.

La différenciation pédagogique

On trouve un texte expliquant ce qu'est la différenciation pédagogique : « La différenciation pédagogique peut aller de l'adaptation de la tâche à la progression accélérée dans une ou plusieurs matières en fonction du rythme de l'élève. »

Une phrase très générale, qui ne précise rien et qui appelle beaucoup de questions. Quels indicateurs permettent de déterminer s'il faut adapter la tâche ? Pourquoi ces indicateurs ? Comment s'assurer de l'analyse ? De quelle manière ? Dans quel but ? Comment cette tâche est-elle adaptée et pourquoi ? etc. Nous pouvons poser des questions du même type sur la progression accélérée ou l'évaluation du rythme de l'élève.

Une chose est claire, même sans éléments précis sur tout cela, le succès de cette action dépend principalement de l'oeil averti du professeur, de la façon dont il identifiera pertinemment les problèmes, et dont il approfondira la question. Et sur les réponses qu'il aura à toutes ces questions et on peut imaginer que les différents types d'aménagements de la tâche sont expliqués dans un autre document.

Le tutorat par les adultes

C'est surtout pour les problèmes de méthodologies, par contre attention, et cela fera l'objet d'un autre article, quels vont être les méthodologies proposées en fonction des situations et pourquoi ?

Il est mentionné également quelques bénéfices secondaires du tutorat qui n'ont pas d'intérêt dans le cadre de cet article.

L'enrichissement du parcours

Il s'agit surtout de proposer des enrichissements dans les apprentissages, ils sont décomposés en trois types, avec des exemples, présentant ce qui pourrait être mise en place. Cela dit encore une fois, rien n'est indiqué concernant les différents indicateurs sur lesquels être vigilant afin de savoir si en fonction de la situation il serait plus judicieux de proposer un enrichissement de type I, II ou III. Le professeur est-il en mesure de comprendre quoi faire et pourquoi et de l'expliquer aux parents le moment venu ?

Le décroisement

Il est expliqué que cela permet une grande souplesse et doit être mis en place aussi souvent que possible et il consiste à proposer à l'élève de suivre certains enseignements dans une autre classe à fin que ce soit plus cohérent par rapport à son niveau.

Encore une fois ici, l'évaluation des acquis et du niveau général de l'élève sont prépondérants et toute erreur d'analyse, d'approfondissement ou d'évaluation du professeur ne pourra pas permettre ce décroisement alors que c'était peut-être judicieux.

L'accélération du cursus

On n'y présente les différents types d'accélération, du simple saut de classe au raccourcissement de cycle sous forme de compactage, à l'inscription dans une classe à double niveau. Il est précisé que cela doit répondre aux attentes des élèves en termes de connaissances

et on se retrouve encore ici sur la question de l'évaluation des acquis par le professeur qui conditionnera cette accélération de cursus.

Il y est précisé également trois choses que je trouve fondamentales, la première c'est que cette accélération du parcours peut être une réponse pour certains EHP qui semblent peu performant expliquant qu'ils ont pu se désinvestir et se désintéresser du travail scolaire et la seconde, c'est que leur niveau réel d'acquisitions scolaires est souvent difficile à estimer et peut différer des évaluations de type QI et la troisième est qu'il est nécessaire d'anticiper ce saut de classe.

Nous pouvons donc répondre ici avec la plus grande certitude : L'enseignant n'est pas formé via le Vademecum à évaluer un EHP !

Il est formé à identifier un EHP dans une classe et il lui est expliqué 5 types d'aménagements mais absolument pas à identifier des indicateurs précis dans le travail effectué par l'élève, ni les questions types à poser en fonction des situations pour approfondir et comprendre l'origine et donc la réalité du problème ou de la difficulté identifiée.

Il n'y a absolument rien sur les indicateurs ou les méthodes fines d'évaluation pour définir avec justesse les acquis.

La formation lacunaire est à l'origine des aberrations de l'évaluation des enfants précoces à l'école, ainsi que l'envie d'y passer le temps nécessaire.

Le système de notation et d'évaluation

Faire ici l'état des lieux de la science sur la question des notes

Etudes qui montrent des problèmes

Etude qui montre l'hérésie des notes comme quoi le même prof peut noter différemment la même copie etc...

Mais alors comment un enseignant évalue-t-il les acquis des élèves ?

Caractéristiques et recommandations

Quand on compare les caractéristiques communes à tous les EHP et la nature des recommandations des spécialistes pour les aménagements pédagogiques à mettre en place à l'école, on se rend compte de leur incompatibilité avec le système d'apprentissage en place, et c'est la même chose dans tous les pays. Au-delà de cette incompatibilité dans la nature de l'enseignement proposé, la problématique principale tient à la charge de travail de l'enseignant qui ne souhaite certainement pas qu'elle s'amplifie, or, prendre en compte un EHP et lui proposer ce dont il a besoin, reviendrait exactement à faire cela !

Je vais me borner à faire ce travail de présentation en le limitant à quelques points uniquement pour me justifier de mes propos et aucunement afin que celui-ci soit totalement exhaustif. Veuillez noter que certains éléments découlent les uns des autres dans certains cas.

Principes de l'EHP	Système standard imposé à l'enfant	Recommandations
Raisonnements et apprentissages intuitifs	Doit expliquer son raisonnement	Demander la décomposition du raisonnement (contrainte)
Apprends plutôt visuellement par la logique et les concepts	Les attendus impliquent souvent d'apprendre par coeur	
Très bonne mémoire	Répétitions mois après mois et années après années	Compactage, décroisement

Intolérant à la répétition	Le système basé sur la répétition	Compactage, découloisonnement
N'active pas la cognition pour les tâches trop simples	L'erreur est le signe d'un manque d'acquis	Complexifier et évaluer finement l'enfant
Comprend mal les implicites des consignes	Évaluation et exercices à l'énoncé implicite et sujets à interprétation	Expliquer la consigne
Ne pense pas que l'attendu puisse être si simple	Contrôles des connaissances basés sur des questions simples	Complexifier les exercices
Performant tâches complexes	Doit réussir tous les exercices	Aménager les évaluations
Néglige ou mauvais dans les tâches simples	Doit réussir tous les exercices	Analyse fine des évaluations
Le sens comme fondamental des apprentissages	Sens peu mis en avant	Donner du sens aux apprentissages

On le voit, le système scolaire n'est pas fait pour leur manière d'apprendre et il faut mettre en place des aménagements adaptés.

Pour que ces aménagements adaptés soit mis en place, bien souvent, on attend que des problèmes concrets en terme de résultats ou de comportements soient identifiés.

Malheureusement, tous les systèmes mis en place par les instances gouvernementales et quelles qu'en soit leur objet sont dans la réaction plutôt que la prévention. Cela va des problématiques environnementales, à l'échec scolaire des surdoués. Il est question de traiter des problèmes identifiés et certains, ce qu'ils ont d'ailleurs beaucoup de mal à faire comme explicité dans le Vade-mecum « Scolariser un élève à haut potentiel (EHP) » : « Leur niveau réel d'acquisitions scolaires est souvent difficile à estimer et peut différer des performances évaluées par les bilans psychométriques... »

Avant de passer le cap et de s'interroger sur la prévention, il faut toujours attendre d'avoir dépassé un certain point de bascule, qui certifie qu'il devient plus économique de prévenir, même si les effets se feront attendre, plutôt que de résoudre les problèmes.

Bien sûr dans ce contexte, les EHP ne représentant que 2% des élèves à la louche, ce point de bascule ne sera jamais atteint, mais je reviendrais sur ce point.

La réalité de l'accompagnement spécifique proposé

Ne surtout pas s'emballer, ce qui vous a été demandé en termes de bilan ne servira probablement à rien puisqu'au niveau des professeurs, le cours, la méthodologie, les exercices et les devoirs seront probablement les mêmes que pour tous les autres enfants.

Globalement, il apparaît que de plus en plus les professeurs tentent de se simplifier la vie. Nous pouvons le constater, lorsque leurs cours tendent à multiplier en primaire le recours à la vidéo avec des reportages ou des émissions du type « c'est pas sorcier ». Inquiétant, surtout lorsque

l'on sait que beaucoup d'expériences en psychologie ont montré que l'apprentissage par la vidéo n'était absolument pas efficace. Par contre, pour le professeur qui veut se simplifier la vie, c'est idéal. On reste dans la même logique. Cela démontre selon une tendance générale. Le professeur investi, passionné, idéaliste devient une denrée rare et lorsque l'un d'eux tente de proposer quelque chose qui sort de la norme et de l'ordre établi, il est mis au placard. Ce n'est pas pour rien que l'on constate dans les faits une baisse de niveau des enfants de 1970 à aujourd'hui.

Ouvrez un manuel scolaire de primaire datant de 1970 et comparez-le à ceux d'aujourd'hui, vous ferez une syncope. Et ne comparez pas non plus le niveau du CNED avec celui d'une classe de même niveau, c'est un exercice qui laisse des séquelles.

Dans ce désarroi créé par le fait de constater les dysfonctionnements internes, une répartition des rôles floue, le sentiment de ne pas savoir à qui s'adresser et un manque total de communication et de dialogue en toute transparence pour le bien de l'enfant, les profs à la recherche constante de se simplifier la vie et la baisse du niveau général de l'éducation nationale au fil des ans, le parent est désorienté par tout ce qu'il peut lire lors de ses recherches, censées le rassurer sur le type d'accueil et d'accompagnement que l'école réservera à son enfant précoce et ses constatations.

Les choses ne sont simplement pas ce qu'elles paraissent être pour le parent d'un enfant précoce et il est primordial de prendre les choses en main et de faire des demandes claires et argumentées. Avant cela, le parent devra se former, s'armer de patience et je considère que la seule solution à ce stade est de proposer aux professeurs un exposé très concis de la problématique globale pour favoriser la prise de conscience. C'est pourquoi je propose d'ailleurs une lettre type que vous trouverez dans le Blog.

Quelques citations pour tenter enfin d'en rire plutôt que d'en pleurer tirées d'un article du site du gouvernement. Alors je ne vais pas citer tout ce qui me fait tiquer, car nous n'en sortirions pas... :

Source : « La scolarisation des élèves intellectuellement précoces » - <https://www.education.gouv.fr/la-scolarisation-des-eleves-intellectuellement-precoces-9878> - (accède en décembre 2021)

« L'école doit répondre aux besoins particuliers des enfants intellectuellement précoces ou manifestant des aptitudes particulières (EIP) et à l'attente de leurs familles. »

Elle doit, mais elle ne le fait pas.

Concernant la détection : « Les enseignants sont vigilants lors des évaluations des acquis des élèves lorsqu'un enfant a des difficultés. »

Dans les faits, la plupart du temps, si l'enfant n'a pas de difficultés identifiées, on a mieux à faire, et cela sera traité le jour où il aura des difficultés, car dans la classe il y a déjà des élèves en difficulté.

Un système à réaction, là où il faudrait faire de la prévention. Cela dit, je ne m'étendrai pas, car il s'agit d'un problème beaucoup plus global et nous dépasserions le cadre de cet article si nous approfondissions la question.

« Les élèves intellectuellement précoces doivent bénéficier de réponses individualisées, dans le cadre de la personnalisation des parcours scolaires. »

Ce n'est pas clair, mais cela à l'air très sympa.

Pour conclure, que cela pose des problèmes d'unité et que cela soit condamné lorsqu'un enseignant décide unilatéralement de proposer une pédagogie différente, même si les résultats sont là, pourquoi pas, je peux entendre les arguments même si je trouve cela insensé, mais lorsque les prescriptions d'encadrement et d'action sont définies dans les textes législatifs et mises en avant sur les sites institutionnels, mais ne sont pas appliquées sur le terrain et que cela va à l'encontre de l'intérêt de l'enfant cela me paraît conceptuellement injustifiable et intolérable.

Chers parents, le chemin sera long, je vous souhaite de réussir à ne pas rentrer dans le conflit. Malheureusement, lorsque l'on veut faire entendre ses droits, et il s'agit bien de cela, nous l'avons vu, auprès d'une entité qui considère que l'utilisateur n'a pas à lui dicter sa conduite, et avec des enseignants qui pour beaucoup se complaisent dans cette relation de pouvoir face au parent, et cherchent à se simplifier la vie, le conflit n'est jamais loin. Et oui, vos enfants sont bien des usagers de l'école et à ce titre, l'école a le devoir, surtout qu'elle est obligatoire et que les modalités d'école à la maison se sont durcies, de leur fournir un service adapté et il est parfois nécessaire de leur rappeler.

Problèmes et indicateurs

Une réalité angoissante pour les parents.

Beaucoup de parents en France sont confrontés à un problème qui semble d'un autre âge, malgré une prise de conscience supposée datant d'environ 20 ans aujourd'hui et surtout lorsque l'on compare à ce qui se fait dans d'autres pays, notamment anglo-saxons, même s'il ne faut pas croire que chez eux, dans le public, il n'y ait aucun problème, car il existe beaucoup d'écoles spécialisées ce qui fausse la comparaison globale.

Le problème de ces parents part d'un fait tout simple : ils sont confrontés à de nombreux professeurs et directeurs d'écoles du public ou du privé en 2021 qui ne sont pas formés à la question des EIP. Ils n'ont pas les connaissances suffisantes des spécificités des élèves précoces et de ce qu'il serait nécessaire de leur proposer comme aménagements pédagogiques, qu'ils aient ou pas des difficultés.

Or, le discours du professeur, la façon dont il appréhende l'élève et dont il corrige les évaluations ou examens donnent beaucoup d'indicateurs de cette ignorance, j'y reviens dans un paragraphe.

Comme souvent, il est difficile de tirer des généralités en fonction des différentes spécificités et personnalités et encore plus dans le cas des précoces, d'autant plus qu'il existe aussi d'autres

particularités en lien avec les résultats de leur test de QI, qu'ils soient hétérogènes ou non, et leur score global qui peut aller de 130 à 170 pouvant avoir un impact significatif. Un score qui n'est qu'une valeur approximative instantanée et le résultat d'une passation pouvant être biaisée, par l'envie, l'investissement, l'humeur, le rapport au neuropsychologue qui lui fait passer le test ce jour-là, son degré de satisfaction sur la qualité de son petit déjeuner, etc. Suivant leur âge et leur vécu, cela évoluera, et les indicateurs pour les repérer en fonction des profils également.

Vous l'avez compris, je vais m'attacher ici à approfondir la question de l'école et non la question des précoces qui est déjà abordée par bien des auteurs, et pour lesquels dans ce contexte, je n'ai rien à rajouter de fondamentalement éclairant.

Je reviens donc au problème principal qui est le niveau de connaissance du professeur sur le fonctionnement d'un EIP, en lien direct avec l'encadrement qui lui sera proposé en classe et je vais vous donner un exemple rapide d'indicateur sans trop rentrer dans le détail. Il est en effet logique de considérer que si l'on ne sait pas comment fonctionne un EIP, on ne peut pas l'accompagner, même si l'IEN (inspecteur de l'Éducation nationale) vous dit quoi faire, cela posera problème à un moment donné, ne serait-ce qu'au niveau de l'évaluation de ses acquis, nous le verrons.

Il est indiqué dans toute la littérature ainsi que dans les travaux de recherche qu'un élève précoce réussit mieux les tâches compliquées et se désintéresse facilement devant la répétition de tâches simples, il peut donc très bien ne pas être concentré et rater un exercice alors qu'il maîtrise totalement le concept. Dans un cas comme celui-ci, un professeur qui serait sensibilisé et aurait des connaissances lui permettant un accompagnement pertinent et intelligent des enfants précoces saurait déceler qu'il s'agit simplement d'une faute d'inattention ou liée à un désintéressement et n'en conclurait pas lors de son bilan trimestriel ou le résultat de l'examen que l'élève a des lacunes sur ce concept ou que c'est un acquis à consolider. C'est un indicateur qui vous permet de prendre conscience de la situation.

Bien sûr, cette problématique est en lien avec celle liée à l'évaluation des élèves via un système de notation qui ne peut donc pas faire émerger l'interprétation et l'expérience du professeur. C'est bon ou c'est faux et cela conditionne ce qui est acquis et ce qui ne l'est pas. Un système discuté dans le monde entier, qui pose de nombreux problèmes, et totalement inadapté pour un précoce.

Comme toujours lorsque je souhaite partager avec vous ma réflexion sur certains sujets, j'essaie de faire en sorte que cela soit concrètement utilisable et intéressant, par conséquent, je vais vous proposer au sein d'un deuxième article, une lettre type dans laquelle vous aurez beaucoup d'éléments vous permettant d'avoir des indicateurs sur lesquels être vigilant tout en ayant une lettre à remettre aux professeurs de vos enfants que vous pourrez adapter au besoin, afin que ce référentiel commun vous permette une communication sur les mêmes bases. J'ai souhaité séparer ces deux contenus à des fins de référencement pertinent.

Ce problème a malheureusement de nombreuses conséquences à court terme et sans chercher à faire du sensationnalisme, des conséquences à moyen terme, si l'on considère que cela peut influencer sur le décrochage scolaire, le refus, l'ennui, et dans certains cas aller jusqu'à l'échec scolaire. Alors bien sûr, il est important ici de savoir ce que l'on définit exactement par échec scolaire, là où il commence et là où il finit, et cela peut être une réalité bien différente d'un

enfant à l'autre. J'ai écrit un article récemment sur cette question que je vous invite à parcourir.

Je ne vais pas faire la liste des conséquences à court terme possibles ni celle des conséquences à moyen terme, puisqu'en fonction des enfants, celles-ci seront bien différentes et cela n'aurait donc aucun intérêt.

Au-delà du constat éventuel d'incompétence professionnelle et d'inadaptation du système d'évaluation des connaissances doivent se poser deux questions principales pour les parents : Le professeur de mon enfant connaît-il les spécificités de comportements et d'apprentissages des précoces et est-il ancré dans les croyances et notamment qu'un précoce doit être performant et en avance dans toutes les matières ? Comment les spécificités de mon enfant sont-elles prises en compte et quel type d'encadrement, de différenciation pédagogique et d'évaluation des connaissances lui sont proposés ?

Souvent, vous n'aurez pas de réponses claires et vous aurez des difficultés à ne pas croire que ces professeurs conçoivent l'élève précoce comme un élève nécessairement brillant qui n'a pas besoin d'apprendre différemment que les autres et pour qui le gavage de cerveau, la répétition et le par cœur devraient être encore plus efficaces que pour les autres.

Le saut de classe paraît être la première solution envisagée comme seul aménagement pédagogique conduisant à satisfaire tout le monde, comme si c'était une solution à la différenciation des apprentissages. En réalité, c'est plus simple pour l'IEN, pour le directeur d'école ainsi que le professeur, puisque l'élève suit des cours qui sont d'un niveau supérieur à celui qu'il a ou est censés avoir et que par conséquent, il n'est pas nécessaire de s'enquiquiner à mettre en place des solutions beaucoup plus contraignantes au jour le jour. Le saut de classes a cependant des limites, car même si le décalage sera toujours présent, les préoccupations liées à l'âge ne seront pas les mêmes.

Même si vous le souhaitez et l'imaginez comme venant de soi, n'espérez pas un seul instant que l'intérêt suprême de l'enfant sera placé au cœur des préoccupations des encadrants, à tous les niveaux, loin des problématiques d'adultes, de hiérarchie, de processus internes, de jeux de pouvoir et d'amour propre. Attendez-vous à ce qu'ils paraissent plus intéressés à se serrer les coudes plutôt qu'à rentrer dans des discussions fondamentales qui finiront de toute façon par leur demander d'y consacrer du temps.

Nous nous retrouvons finalement dans une dynamique très bureaucrate où on a l'impression d'être en face de deux dimensions ; la dimension conceptuelle et la réalité.

En effet, le parent constate rapidement qu'il y a le discours de l'administration « qui fait bien » sur le site institutionnel et la réalité du terrain où le professeur n'a pas l'envie ni les clés pour proposer l'accompagnement nécessaire. Un paradoxe auquel il est inévitablement très vite confronté, puisque dans la grande majorité des cas, le psychologue ayant fait passer les tests à l'enfant a averti les parents, ne serait-ce que dans le bilan, sur le fonctionnement de l'enfant et sur certains des aménagements nécessaires.

Voici quelques exemples que l'on trouve lorsque l'on parcourt les textes présents sur le site de l'éducation nationale, promouvant en 2009 des formations à la question des EIP qui paraissent fort bien conçues, « Guide d'aide à la conception de modules de formation pour une prise en compte des élèves intellectuellement précoces »

<https://www.education.gouv.fr/bo/2009/45/mene0900994c.html> (accédé fin 2021), je cite : « Un quatrième objectif : aider les enseignants à établir des relations bienveillantes et constructives avec les parents des élèves intellectuellement précoces. La relation avec les parents est déterminante : dès les premières années de la scolarité, la famille doit pouvoir placer sa confiance dans l'école en étant certaine que son enfant sera accepté, reconnu avec ses particularités et soutenu dans ses besoins. Établir cette confiance, transmettre une information objective et précise, ménager des rencontres régulières pour travailler avec les parents constituent des démarches indispensables auxquelles la formation doit préparer. »

C'est beau, n'est-ce pas ?

Nous avons également des dispositions législatives claires :

Article L321-4 du code de l'éducation
Des aménagements appropriés sont prévus au profit des élèves intellectuellement précoces ou manifestant des aptitudes particulières, afin de leur permettre de développer pleinement leurs potentialités. La scolarité peut être accélérée en fonction du rythme d'apprentissage de l'élève.

L'annexe 12 de la circulaire n° 2014-068 du 2 mai 2014 indique que « les élèves intellectuellement précoces (EIP) bénéficient des aménagements pédagogiques nécessaires. S'ils éprouvent des difficultés, un programme personnalisé de réussite éducative (PPRE) peut être mis en place. S'ils présentent également des troubles des apprentissages, ils peuvent bénéficier du plan d'accompagnement personnalisé (PAP), qui organise les aménagements qui leur permettent d'entrer dans une dynamique de réussite scolaire ».

La circulaire n° 2012-056 du 27 mars 2012 précise que « élèves intellectuellement précoces (EIP) doivent bénéficier de réponses individualisées ».
http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=59726

La circulaire sur les enfants intellectuellement précoces du 17 octobre 2007 prévoit que « chaque fois qu'un élève manifeste un mal être à l'école ou au collège, un trouble de l'apprentissage ou du comportement, ou simplement que ses parents en font la demande, la situation doit être examinée sans attendre, et les éventuelles mesures adaptées doivent être prises ».
<http://www.education.gouv.fr/bo/2007/38/MENE0701646C.htm>

Pour aider les enseignants, la circulaire n° 2013-060 du 10 avril 2013 précise que « dès la rentrée 2013, chaque enseignant accueillant dans sa classe un élève intellectuellement précoce aura à sa disposition sur Éduscol un module de formation à cette problématique ».
<http://eduscol.education.fr/cid59724/eleves-intellectuellement-precoces.html>

Un parent qui lit cela est alors rempli d'espérances, d'une sensation de bien être diffuse qui le transporte d'aise comme aucune session de yoga n'y est jamais arrivée auparavant, par contre attention, plus lourde sera la chute face à la réalité. Une réalité où le parent est baladé, où il sera considéré comme un enquiquineur s'il est insistant et pressant sur ses attentes et/ou toutes les forces en présence au sein de l'administration se le renvoie comme une patate chaude, et dont personne n'a le temps ni l'envie de s'en occuper.

Et c'est là qu'il se rappelle certains mots clefs des textes cités ci-dessus : « soutenu dans ses besoins », « Établir cette confiance », « information objective et précise », « indispensables »,

« bénéficier de réponses individualisées », « parents en font la demande », « sans attendre », « mesures adaptées », « chaque enseignant », « formation à cette problématique ».

Pourtant à chaque interaction, quel que soit l'intervenant, un décalage saisissant est perceptible.

Pire, ils ne veulent surtout pas qu'on les empêche de tourner en rond dans leur petit train-train administratif et que l'on pose trop de questions ou que l'on mette son nez trop profondément dans leurs fonctionnements, process, connaissances et méthodes. Malgré tout certains professeurs sont parfois totalement transparents sur leur degré de connaissance sur la question, mais en ce qui concerne les IEN, nous sommes dans le registre du : « laissez travailler les professionnels ! », un comble lorsque de l'autre côté les textes institutionnels prônent le dialogue régulier et clair. Bref, alors que le directeur et le professeur devraient rendre compte au parent et s'investir dans une relation d'échange pour trouver les meilleures solutions, ceux-ci rendent compte à leur IEN, qui lui ne veut surtout pas que le parent s'en mêle.

Tout semble reposer sur une volonté presque apparente que le parent ne doive surtout pas se rendre compte que personne dans cet organigramme scabreux de responsables incompetents ne sait réellement ce qu'il fait, ce qu'il faudrait faire, si c'est réellement important et quelle est la nature réelle de l'enjeu.

Finalement, c'est peut-être là que nous touchons le fond du problème : est-ce important ?

Je vais reformuler pour une administration bureaucrate : Est-ce que cela en vaut la peine statistiquement de se fatiguer à encadrer les EIP ? Finalement, l'ignorance commune ne reste-t-elle pas que ces élèves ont tout pour réussir comparé à d'autres enfants et que ce serait un comble de leur accorder plus de temps et de moyens ?

Les problèmes générés par le système scolaire

Comme indiqué précédemment, selon les travaux de Hollingworth (1926 - 1942), les nombreux problèmes d'adaptations sociale qu'ils relèvent, découlent de problèmes identifiés dans le type d'accompagnement des EHP à l'école dont on parlera dans les prochains chapitres à savoir : d'une prise en charge inadaptée et l'absence de challenge intellectuel.

Édouard Claparède qui, constatant les différences interindividuelles en termes d'apprentissages, défendait dès 1920 l'idée d'une « école sur mesure », adaptée aux spécificités de chacun.

à ne pas confondre avec la capacité à supporter un système scolaire en déclin.

Selon Vaivre-Douret, 2003, « Nous constatons que les enfants à « hautes potentialités » peuvent en bas âge présenter une synchronie relative à un niveau de la précocité des fonctionnements du développement psychomoteur et psychologique (motricité, langage, cognitif, socio-affectif). Ainsi, la notion de dyssynchronie (dyssynchronie intellectuelle/psychomotricité/affectivité/sociabilité (Terrassier 1979, 1999) – qui est souvent relevée plus tardivement chez l'enfant scolarisé n'apparaît pas à nos yeux comme un fait primaire de développement, mais plutôt en tant que dégradation, détérioration des fonctions non exercées et non reconnues socialement par la famille, ou/et par l'école, ou/et par les pairs. En outre, la non-reconnaissance de ses capacités ou la non-optimisation de ses compétences

induisent un sentiment d'incompréhension accompagné de souffrance psychique, voire un désordre psycho-affectif suscité par l'impossibilité de se réaliser et de produire. Le mal-être peut se manifester par des troubles du comportement et le désintérêt pour les apprentissages, qui peut aller jusqu'à l'inhibition intellectuelle et à la perte du goût de l'effort. »

Autrement dit,

EXPLIQUER CE PASSAGE

Le problème essentiel généré par le système scolaire et qu'il reconnaît est bien l'échec scolaire.

Venir mettre des trucs ici sur l'échec scolaire ce que c'est etc...

Dans l'Entretien réalisé par Marie-Noëlle Bertrand de [Stéphane Bonnéry](#), Article paru dans L'Humanité, le 26 février 2008 sur son livre « L'élève en échec, par essence, n'existe pas »

lundi 23 février 2009, par

Faut-il dire élèves en échec ou système scolaire en difficulté ? C'est la question que le chercheur Stéphane Bonnéry soulève dans son dernier ouvrage.

Stéphane Bonnéry est enseignant-chercheur en sciences de l'éducation et exerce au sein de l'équipe ESSI-Escol de l'université Paris-VIII Saint-Denis.

« In fine, « l'élève en échec, par essence, n'existe pas », affirme Stéphane Bonnéry. C'est l'institution qui, sous l'impulsion des politiques engagées et confrontée aux difficultés, renonce peu à peu à l'ambition de transmettre à chacun une culture complexe. »

Les problèmes d'évaluations et d'analyses des enseignants

Mais alors comment un enseignant évalue-t-il les acquis d'un EHP ?

Dans une situation scolaire classique, au sein d'une classe de 25 ou 30 élèves, pour que l'enseignant arrive à faire la part des choses et voir plus loin qu'une erreur à un exercice, une lenteur ou un manque d'organisation, il a besoin de connaître les spécificités des EHP, mais il est également indispensable qu'il s'intéresse, de près, à la personnalité de l'élève et à ce qui a pu se passer en le questionnant, avant de poser son diagnostic sur les acquis ou les problèmes. Ce n'est qu'ainsi qu'il aura la capacité d'expliquer à la fois la situation, l'analyse et les solutions mises en place, aux parents.

Comme je l'ai déjà précisé, le problème fondamental est le plus souvent celui de l'analyse. Et malheureusement, dans ce contexte, l'enseignant étant figure d'autorité intimidante, il n'est pas le mieux placé pour poser des questions, indispensables à son analyse, dont il ne maîtrise certainement que très peu la pratique, afin d'avoir des réponses qui s'approchent le plus possible de la vérité.

L'enseignant doit avoir une formation au questionnement et avoir une sensibilité à l'évaluation de la personnalité. Il doit avoir un questionnement ouvert, mais aussi, pour que ce questionnement fasse remonter les vrais éléments, il faut qu'il y ait une relation de confiance avec l'élève afin que celui sente qu'il peut dévoiler la réalité de la situation.

En effet, l'élève dirait-il spontanément à son enseignant : « Je n'avais pas envie de faire l'exercice, car j'en ai déjà fait cinq comme celui-ci ! », ou encore « c'était trop facile, je me suis dit que cela ne m'apporterait rien ».

En fait, la meilleure connaissance de l'enfant a un impact direct sur son évaluation et ses notes, mais évidemment aussi les problèmes identifiés par l'enseignant.

Je vais vous présenter une étude d'une équipe d'enseignant chercheurs d'Harvard qui semble le montrer, pour d'une part appuyer mon précédent propos sur la façon de consolider la relation, mais également poser un pilier reliant la question de l'effet pygmalion cité en introduction, puis, ce qui ne fait plus débat, que la sensibilité de l'enfant hautement intelligent nécessite une vraie connexion avec son professeur, et le dernier point que j'aborderais dans ce chapitre, qui est que l'investissement du professeur dans la compréhension et la connaissance fine de l'élève, passant donc dans le cas de EHP par la formation et l'envie profonde, peut avoir des conséquences importantes sur les évaluations des acquis, les notes et donc les aménagements proposés et la réussite scolaire en général.

Ceci sera à associer avec la question de la subjectivité du système de notation, déjà traité, et donc de l'évaluation des élèves et ce qui peut venir l'impacter. Vous allez le voir, la relation avec le professeur n'est semble-t-il, pas seulement importante pour les surdoués, mais bien pour tous les élèves.

L'étude est celle de Gehlbach, H., Brinkworth, M. E., King, A. M., Hsu, L. M., McIntyre, J., & Rogers, T. (2016). Creating birds of similar feathers: Leveraging similarity to improve teacher–student relationships and academic achievement. *Journal of Educational Psychology*, 108(3), 342–352. https://scholar.harvard.edu/files/todd_rogers/files/creating_birds_0.pdf

Le nom de l'étude en français s'intitule, Créer des oiseaux de plumes similaires : Tirer parti de la similitude pour améliorer les relations entre enseignants et élèves et la réussite scolaire. Notez que les documents de travail de recherche de la faculté d'Harvard n'ont pas fait l'objet d'un examen et d'une approbation formels. Le résumé de l'étude indique que « Lorsque les gens se perçoivent comme semblables aux autres, il en résulte généralement une plus grande sympathie et des relations plus étroites. Dans la première expérience randomisée sur le terrain qui exploite les similitudes réelles pour améliorer les relations dans le monde réel, nous avons examiné les affinités entre 315 élèves de troisième et leurs 25 professeurs. (...) En outre, lorsque les enseignants ont reçu un retour sur leurs similitudes avec des élèves spécifiques, ils ont perçu de meilleures relations avec ces élèves, et ces derniers ont obtenu de meilleures notes. »

Par élève spécifique, il est utilisé le mot d' « underserved », qui renvoie dans l'étude à des minorités ethniques hispanique et afro américaines, sans autres types de précisions sur les difficultés éventuelles rencontrées. Or, il est intéressant de noter qu'« underserved » en anglais peut se traduire par défavorisés, désavantagés, négligés ou encore, en difficulté.

C'est pour moi un élément qui change tout.

Les auteurs indiquent également qu'une des limites de leur étude porte sur le contrôle de la variable du statut socio-économique afin de pouvoir délier les résultats des groupes de

minorités. En effet, l'image sociale liée à la minorité, dans ses représentations et croyances, influence l'enseignant. Une critique personnelle également, puisqu'il n'est pas identifié si les élèves ont plus (ou mieux) travaillé au cours de l'étude, ce qui pourrait avoir une implication directe sur les notes.

Il est possible de très légèrement extrapoler les conclusions en traduisant ainsi : Les enseignants avaient une évaluation faussée de leurs élèves liés à une méconnaissance de ceux-ci et une meilleure connaissance de leur personnalité a créé du lien et a changé leur perception, ayant pour effet d'améliorer les notes.

Je vous laisse seul juge de déterminer si je vais un peu loin.

Cela montre une chose qui me semble évidente, au delà du fait que le système de notation est impacté par les biais cognitifs de l'enseignant mais également la nature de ses croyances, représentations, etc., c'est que pour gommer les idées reçues, les stéréotypes, et l'image déformée que l'on se fait de l'autre, et on sait à quel point l'image du surdoué et plus particulièrement celle qui le place comme un élève avantagé a du mal à évoluer au niveau du corps enseignant, la création de lien, au-delà des effets bénéfiques sur la socialisation est un pilier de la compréhension, de l'évaluation et du système de notation.

Le résultat à l'exercice ne peut plus être la valeur étalon indiscutable de définition des acquis ou des difficultés et ceci pour tous les enfants.

Nous pouvons lire dans toute la littérature y compris les documents à destination des enseignants sur la question des EHP, que très souvent, ils ne comprennent pas certains implicites pensant que cela ne peut pas être la réponse, car cela serait trop simple. On ne peut pas non plus tout envisager sous ce prisme.

Ensuite, certains professionnels avancent que les exercices trop faciles n'activeraient pas la cognition, cela dit je n'ai pu trouver d'études qui permettent de tirer cette conclusion, puisque ce que l'on peut voir par imagerie ce sont des différences d'activation en fonction des zones pour certaines tâches mais y compris au sein d'un groupe de surdoués (Duncan et al., 2000; Jung & Haier, 2007; Lee et al., 2006).

Mais il faut évaluer, son état d'esprit, l'envie, l'intérêt, le sens qu'il donne à ce qu'on lui demande de faire.

L'enseignant doit être en mesure d'adopter un tout autre regard que celui qu'il est habitué à porter sur les autres élèves et de leurs résultats ou évaluations.

L'enseignant doit savoir dissocier le savoir-faire réel de l'élève, de ce que montre une évaluation. Un EHP, à très bien pu comprendre et savoir parfaitement manipuler un concept pour trouver la solution à un problème, par exemple, et avoir de mauvais résultats, malgré tout, à une évaluation.

L'évaluation si elle montre que les acquis sont présents ne pose pas question.

Par contre, si l'évaluation semble montrer un problème d'acquis, on ne peut simplement pas s'arrêter à cela avec un EHP. Et ce serait faire une grave erreur de considérer un problème

d'acquis sans approfondir sérieusement à l'aide d'autres éléments et indicateurs, et sans passer à une phase de questionnement.

Ceci est également indiqué dans le Vademecum : « Si l'accélération du parcours scolaire est presque exclusivement réservée aux élèves dont les performances scolaires sont remarquables, elle peut être également une réponse pour certains EHP qui semblent peu performants. Progressivement, ces élèves ont en effet pu se désinvestir des apprentissages et/ou des relations avec leurs camarades de classe et ainsi, limiter leur participation aux activités scolaires. »

Ce sont ces éléments, parmi d'autres, et cette ignorance, qui fait passer, par exemple, un enfant qui n'imagine pas que la question pourrait être aussi simple, est lasse de faire des choses trop faciles ou qui n'a plus envie de faire d'efforts pour supporter la répétition, pour ne citer que cela, pour un enfant qui n'a pas les acquis, qui ne sait pas faire ou qui n'a pas compris.

C'est réducteur et cela peut surtout avoir des conséquences importantes, notamment dans l'appréciation qu'aura l'enfant du système.

Le problème vient-il de l'enfant, des acquis, de l'envie ou du fait de donner à un EHP le même type d'évaluation qu'aux autres alors qu'il sait pertinemment qu'il sait déjà faire et que cela n'a pas d'intérêt, ou encore d'une éducation et une évaluation scolaire reposant sur la contrainte, etc. ?

Nous ne sommes certainement pas là pour débattre de tout cela, mais peut-on simplement évaluer justement l'enfant, sans prendre en compte le contexte, ou ses spécificités ?

Le parent doit avoir des informations précises sur ces éléments de la part de l'institution et être en capacité de se représenter ce qu'il est conclu (voir ce qui ira dans le dossier scolaire) face à des évaluations pouvant révéler un problème d'acquis qui n'existe pas. Mais surtout, ce qui va être fait en fonction de ce qui a été conclu. On empire le problème si l'on conclut que l'élève n'a pas les acquis et qu'il faut lui faire faire plus d'exercices jusqu'à ce que « ça rentre » et qu'il ne fasse plus d'erreurs alors que c'est justement l'inverse qu'il faut faire et que le problème se situe dans la répétition.

Un exemple concret qu'il m'a été donné d'analyser très récemment, avec une évaluation de mathématique simple de CM1.

Il est demandé à l'élève au sein d'une évaluation sans autre contenu, de faire 3 multiplications à 2 chiffres, 3 multiplications à 3 chiffres et 2 multiplication à 4 chiffres.

Au niveau des attendus, il est donc nécessaire d'évaluer les acquis sur la multiplication à 2, 3 et 4 chiffres séparément. Pour une raison qui m'échappe, l'élève qui sait faire une multiplication à 4 chiffres, ne saurait pas en faire une à 2 chiffres.

On se retrouve ici, face à un problème lié à la répétition qui me paraît centrale dans l'analyse de l'évaluation. L'élève a fait beaucoup d'erreurs, parfois il a même oublié de finir et de donner le total !

Or ce qui est intéressant, c'est qu'un an, elle s'est amusée d'elle-même durant 2 mois environ, à se créer des dizaines de multiplications à 3, 4 ou 5 chiffres, à la maison, sur une feuille A4 et

je dirais que le pourcentage d'erreur devait tourner autour de 10 %/20 %. Et dans cette dernière évaluation, on comprend via l'appréciation générale que la multiplication à 2 et 3 chiffres est « ECA » soit en cours d'acquisition.

Alors je ne sais pas si et comment, ces résultats sont ensuite tempérés par l'enseignant, ou ce qui se cache exactement derrière le terme « acquisition » pour l'institution, mais quoi qu'il en soit ils ont un impact sur l'enfant, qui d'elle-même, après que je lui ai demandé ce qui s'était passé m'a dit : « ces évaluations c'est n'importe quoi ! » ou quelque chose du genre, évidemment, tous les élèves ont fini par le dire un jour ou l'autre, en CM1 beaucoup moins peut-être, à croire qu'elle arrive d'elle-même aux mêmes conclusions que beaucoup d'enfants avant le bac et que plusieurs études scientifiques sur les systèmes de notation...

détailler

Pour conclure cet article, comme nous avons vu en détail les conséquences du manque de formation et les impacts au niveau des apprentissages et surtout de l'évaluation des acquis, il reste une chose sur laquelle il faut se pencher désormais : L'enjeu.

Quel est l'enjeu lorsque vous avez un EIP, qui n'a pas de problèmes critiques, qui suit une scolarité correcte, globalement, qu'il soit dans le groupe de tête ou dans le ventre mou de la classe ?

Pourquoi s'embêter à demander et batailler avec l'institution pour qu'elle respecte ses engagements d'accompagnement et les protocoles ?

La question de l'enjeu me paraît fondamentale pour un EHP, qu'il soit en réussite ou non, même si dans le deuxième cas, les situations du quotidien peuvent revêtir un caractère d'urgence faisant passer l'enjeu au second plan.

Les indicateurs dans la sphère privée de problèmes à l'école

Les indicateurs dans la sphère privée de problèmes d'accompagnements à l'école d'un EHP

pour revenir à la question de l'enjeu, le dilettantisme menace et certains effets commencent à faire irruption dans la sphère scolaire puisque j'ai constaté aujourd'hui 21 mars, qu'elle n'avait pas fait ses devoirs lorsqu'elle m'a expliqué penser avoir mal réussi son évaluation de géographie, qu'elle n'avait pas révisée. Elle a fini par me dire qu'elle avait voulu s'éviter du travail parce que c'était chiant et que ce qu'il faudrait, c'est étudier le sujet un lundi, une bonne fois pour toutes, en approfondissant jusqu'au bout et non pas tous les lundis tout reprendre et approfondir juste quelques trucs en plus.

Quelques indicateurs issus de la sphère privée sont à prendre au sérieux et introduisent l'importance de l'anticipation et des problèmes à venir et cela constitue bien l'enjeu principal pour moi, moteur de toutes mes actions.

Faire une liste des indicateurs :

Elle commençait déjà à rire de certains exercices (dès octobre), se plaint de la lenteur et des répétitions (novembre, décembre puis février) et c'est ce qui l'a conduit à ne plus vouloir retourner à l'école après les vacances (février). Et il s'agit d'un enfant qui aimait y aller...

Certes, il n'y a pas de problèmes permanents au niveau d'indicateurs, comme la socialisation, les résultats, l'écoute, le respect des règles et l'ensemble des indicateurs qu'il est possible de repérer en classe, mais il commence à y en avoir dans la sphère privée.

Alors quels sont les indicateurs dans la sphère privée qui sont le symbole d'un glissement amorcé dont nul ne sait où et quand il s'arrêtera.

J'entends dès le mois d'octobre qu'elle rigole de ce qu'on lui fait faire en classe comme multiplication avec la table à côté ou d'autres types de répétitions qui la fatiguent. J'entends sa conclusion de l'entretien avec Mme Lucas et Mme Hilde (novembre) car elle écoutait non loin : « j'en pense que je vais pouvoir continuer à glander ».

Je l'entends me dire après avoir passé les mois de janvier et février à s'éclater en toute autonomie et à finir 90% du programme de CM2 à la maison en y passant seulement deux heures par jour, qu'elle ne voulait plus revenir à l'école en cette rentrée des vacances de février parce qu'elle s'embêtait, que c'était trop lent et que cela la fatiguait de toujours refaire la même chose. Et puis, que de toute façon, tout ce qui y est raconté se trouve dans les livres et que finalement elle se demande bien quel est l'intérêt d'y aller, surtout en période de crise sanitaire avec toutes les contraintes que cela représente (C'est ma faute, j'assume, mais je lui expliquais que les professeurs n'avaient pas la science infuse).

Alors bien sûr, j'imagine de suite les critiques fuser du type : « c'est un problème d'aller trop vite », « apprendre par-dessus des acquis qui ne sont pas consolidés est une hérésie », etc., on peut tout dire, tout critiquer et argumenter, mais là en l'occurrence, on ne peut se satisfaire des œillères traditionnelles lorsque l'on remet en question la norme, ce serait trop simple. Le seul moyen de comprendre ce qui s'est passé, ce qui s'est joué, c'est de la tester, de savoir comment elle a appréhendé son travail, quel travail de méthodologie et de construction du sens elle a mis en place, de quoi se souvient elle, comment est-elle capable d'utiliser et d'articuler son savoir, est-ce que ce travail a été suffisamment qualitatif pour considérer qu'elle a assimilé les connaissances à un degré suffisant par rapport aux attendus ?

Mais c'est à la fin de ce processus qu'il est intelligent de faire la confrontation à la norme, pas en amont.

Lorsqu'un enfant EIP, extraverti, bien dans sa peau, équilibré, intéressée par de nombreux sujets et travailleur, commence à avoir ce genre de discours sur l'école à 9 ans en CM1, cela me semble être l'indicateur d'un problème et notamment lié à la normation des apprentissages et du rythme. Bien sûr, cela en pose pour tous les élèves, mais encore plus pour les EIP, qui ne peuvent se satisfaire de continuer à faire quelque chose « parce que c'est comme ça » et « qu'il faut bien s'y contraindre ».

Voilà pourquoi, comme le disent les professionnels qui ont rédigés les vademecums et autres documents à l'intention des personnels de l'éducation nationale, la différenciation pédagogique et aménagements spécifiques me semblent être indispensables. Qu'un parent doive se battre en

2022 pour l'obtenir me laisse perplexe. Déjà que l'école de la république est loin de proposer un modèle d'apprentissage indiscutablement efficace, si en plus elle n'est pas capable de respecter les règles qu'elle crée afin de remédier à certains problèmes identifiés, c'est assez pathétique.

Mon attente sur ce point est qu'il faut tout faire pour limiter la répétition, et ne pas viser l'excellence scolaire en termes d'évaluation avant de l'envisager.

Les indicateurs d'une mauvaise prise en charge à l'école

Voici à l'attention des parents une liste non exhaustive de quelques indicateurs majeurs qui peuvent leur permettre d'identifier que l'école ne gère pas comme elle le devrait leur enfant EIP et n'adapte pas ses méthodes et son encadrement. Ceci, alors même que l'éducation nationale déclare tout mettre en œuvre pour les accompagner à la mesure de leurs besoins et des recommandations des spécialistes.

Bien sûr, rien ne dispense d'avoir une bonne connaissance des spécificités de votre enfant EIP, particulières ou partagées. Je vous encourage donc à vous documenter et vous former sur la question, car c'est probablement la meilleure manière pour accompagner votre enfant sereinement et intelligemment jusqu'à sa vie d'adulte.

Il ne s'agit pas ici de définir combien d'indicateurs il est nécessaire de prendre en compte pour être sûr de la situation et déterminer si les besoins de votre enfant sont connus, pris en compte et pourvus.

Il convient d'user de votre bon sens, car tout n'est pas forcément nécessaire et ce n'est pas parce que vous identifiez quelques éléments dans cette liste que votre enfant n'est pas accompagné comme il se doit.

Comme vous le verrez au niveau de certains indicateurs, il est à la fois nécessaire de bien connaître les spécificités de votre enfant, mais surtout son niveau réel de connaissance notamment dans les différentes matières, ce qui passe invariablement par un travail personnel, le week-end durant les vacances, via des cahiers de révisions (ceux du Bled sont très bien faits et d'un niveau correct) et cahiers d'exercices lui permettant d'avancer à son rythme et de se fixer des challenges. Ceci vous permettra de connaître globalement le niveau de ses acquis et de comparer avec ce qui lui est proposé en classe afin d'évaluer l'ampleur du décalage.

Ces indicateurs ne sont pas classés selon leur ordre d'importance.

Vous trouverez certains indicateurs qui peuvent sembler redondant, mais j'ai voulu, ou en tout cas j'ai tenté, de faire en sorte qu'ils permettent une représentation fidèle de certains cas de figure.

Si vous recensez un ou plusieurs oublis, merci de m'envoyer un message afin que je complète la liste.

- Le corps enseignant vous tiens un discours sur les hétérogénéités de la plupart des précoces, si vous creusez vous aurez l'opportunité de constater qu'ils ne conçoivent pas clairement ce dont ils parlent et paraphrasent le psychologue hors contexte sans avoir tout compris.
- Les discussions avec le ou les professeurs vous montrent que sa spécificité n'est pas comprise puisque rien dans le discours n'y fait référence ou ne présente des éléments de différenciation qui devraient être mis en avant. C'est l'un des meilleurs indicateurs pour déterminer le degré de connaissance des spécificités des EIP ainsi que la connaissance et la mise en place des aménagements les plus pertinents.
- Si le professeur se plaint du manque d'attention ou du fait qu'il est hyperactif et n'arrive pas à rester en place.
- Si le professeur pénalise la présentation du travail ou la propreté de l'évaluation ou de l'exercice plutôt que d'encourager simplement à faire mieux.
- Si le professeur ne tient pas compte des problématiques liées à la consigne, manque de clarté, de précision et mauvaise compréhension amenant un résultat faux.
- Si le professeur ne lui donne rien de spécifique à faire permettant un approfondissement de l'exercice lorsque l'élève a fini avant les autres.
- Il fait les mêmes exercices que les autres élèves, bien en deçà de son niveau réel. Niveau que vous connaissez pour l'avoir évalué vous-même via du travail à la maison. Par exemple en primaire, on lui fait poser une multiplication à 1 chiffre sans retenue à l'aide de la table alors qu'il sait poser des multiplications à 5 chiffres avec retenues sans avoir besoin de table en support ni de brouillon.
- Il passe les mêmes évaluations que les autres élèves.
- La pratique de passation d'évaluation différente notamment en privilégiant l'oral lorsque cela est nécessaire.
- Les évaluations ou les notations n'ont pas l'air de prendre en compte la redondance éventuelle des exercices ou leur extrême simplicité qui pourrait expliquer un désintéressement et une mauvaise réponse.
- Les évaluations ne prennent pas en compte les erreurs de compréhension voir de mauvaise interprétation de la consigne alors que le concept est assimilé.
- Il a les mêmes devoirs.
- Il suit exactement le même programme et à la même vitesse que les autres.
- Il ne lui est pas proposé de faire des approfondissements.
- Il n'a pas d'emploi du temps spécifique.
- Le sens de ce qui est appris n'est pas explicité.
- Il ne suit aucun cours dans une autre classe.

- Le professeur ne crée pas de groupes de niveau au sein de sa classe.
- Le professeur ne lui confie pas un rôle de tuteur auprès d'un autre élève.
- Il ne lui est pas proposé d'accompagnement spécifique éventuellement à l'aide d'un encadrant qui viendrait spécialement dans la classe quelques jours par semaine afin de l'aider sur certaines tâches ou exercices.
- Exercices et devoirs, semaine après semaine, sont répétitifs, on lui fait refaire de nombreuses fois ce qu'il sait déjà faire.
- Le professeur ne privilégie pas les stratégies de mémorisation qui prennent appui sur le sens où la logique.
- Les compétences ou acquis de l'élève ne sont pas pris en compte, par exemple en math, même s'il a le niveau de la classe supérieure on lui fait faire les exercices du niveau de la classe dans laquelle il est inscrit.
- Il y a un décalage entre ce que vous dit l'enfant au sujet des copains et le retour des professeurs. Pour les professeurs l'intégration au groupe est bonne alors que l'enfant se plaint que les autres ne veulent pas jouer avec lui ou qu'il est exclu des groupes. Cela peut-être un manque de surveillance ou de discernement, car ils n'ont pas compris sa différence et le besoin d'être très attentif à son bien être émotionnel.
- Le professeur ne l'encourage pas, lui fait des remontrances, et s'attend seulement à ce qu'il ait de meilleurs résultats.
- Sa créativité et son intuition ne sont pas récompensées : en math encore une fois, s'il connaît le résultat de tête et n'explique pas son raisonnement, cela ne sera pas valorisé par le professeur. (Le problème de rapport à la norme, le besoin de conformité des attendus). Cela doit être valorisé et en même temps on doit l'inciter à faire le jeu intellectuel de retranscrire et décomposer son raisonnement, comme s'il devait l'expliquer à quelqu'un d'autre.
- Le professeur ne favorise pas le travail sur la compréhension du sujet et reste avant tout ancré sur l'acquisition du savoir et sa restitution fidèle. (type par cœur.)
- Seul un saut de classe est proposé.
- Des bilans trimestriels montrent que des notions ne sont pas acquises alors que vous savez qu'elles le sont (doit être validé de votre côté par le travail personnel de l'élève et les résultats d'exercices).
- Lesdits bilans ne proposent aucune explication écrite indiquant que le professeur a conscience que des limites de ce bilan et des appréciations sur l'acquisition des connaissances.
- Il n'y a pas de prise en compte de ses affinités ou copains pour la composition des classes.

Je vous encourage à faire preuve de mesure dans l'évaluation de tous ces indicateurs afin de vous assurer que vous reposez vos observations sur le réel et non sur des impressions...

Pourquoi l'école ne s'occupe pas des précoces

Les problèmes présents et futurs auxquels font et feront face les parents d'enfant précoce lié à l'absence de formation des professeurs et au manque d'aménagements pédagogique adapté mis en place.

Il est intéressant de constater que sur la plupart des sites Internet traitant des enfants précoces (EIP, EHP, HPI, Surdoués, Précoces, etc), de différentes académies y compris le site de l'ANPEIP (association nationale pour les enfants intellectuellement précoces) l'accent est généralement mis sur le repérage. Le repérage est mis en avant, car beaucoup d'enfants ne sont pas identifiés et donc ne sont pas accompagnés correctement ?

Je m'étonne d'une chose, généralement lorsqu'un enfant a des difficultés, elles sont identifiées rapidement, professeurs, psychologues et parents s'interrogent sur leurs origines. Les grilles de lectures existantes permettent un diagnostic assez rapide afin de mettre en place les mesures adaptées.

La question du repérage ne semble plus présenter en soi une difficulté majeure et n'aurait donc d'intérêt, dans le cas des EIP, qu'afin d'anticiper les problèmes et surtout de leur proposer un accompagnement adapté. Sinon, j'aimerais comprendre pourquoi il serait utile de repérer un EIP qui n'a pas de problèmes si ce n'est parce que son fonctionnement particulier nécessite des aménagements pédagogiques.

Tous les EIP ayant un fonctionnement cognitif similaire, beaucoup d'aménagements spécifiques seraient alors communs et d'autres en lien avec les spécificités ou difficultés de chacun.

Idyllique n'est-ce pas ?

Évidemment, c'est une partie importante du problème global, mais finalement si après ce repérage, aucune mesure adaptée n'est véritablement mise en place, l'enfant n'est pas plus avancé.

On pourrait alors penser : quel pourcentage d'enfants, à qui l'on propose un encadrement adapté, faudrait-il pour que cela soit acceptable ?
30 % ? 50 % ? 70 % ?

N'y a-t-il pas un problème, quelle que soit l'une de ces réponses ?

Et bien évidemment, la réponse ne peut pas être non plus : on ne propose un aménagement pédagogique qu'aux enfants précoces qui présentent des difficultés.

Et pourtant, ne serait-ce pas la norme ?
Il n'existe pas de statistiques, mais j'ai bien peur que l'on en soit proche.

Il n'est pas question ici de se demander si ces aménagements sont nécessaires, pour quels types

de profils d'enfants, et quel seraient leurs impacts, je n'ai pas l'intention de critiquer le travail des chercheurs en neurosciences ou des professionnels des troubles des apprentissages, et je ne veux pas rentrer non plus dans des digressions sur l'ennui, son origine et ses différences en fonction des élèves, comment favoriser l'éveil et l'intérêt, comment rendre un cours intéressant, rester passionné par son travail lorsque l'on fait partie de l'éducation nationale, etc. La question a été tranchée, des textes ont été rédigés et des mesures ont été définies.

Le problème central est celui de la formation des professeurs sans quoi tout cela n'a aucun sens.

Soyons honnête, je ne vais me faire aucun ami au sein de l'éducation nationale en publiant un tel ouvrage, même si j'espère que la plupart des lecteurs en faisant partie auront l'objectivité d'accepter la réalité de la situation, dans la majorité des cas.

Enjeu et solutions

Quel statut pour l'EHP et quels enjeux ?

L'enfant précoce a un statut un peu différent en fonction de l'entité, et de la nature des informations en sa possession, son histoire ou son penchant idéologique, que celui-ci soit un parent, une association, un professionnel de la psychologie, un médecin scolaire, un professeur ou un ami.

S'agissant d'un ouvrage sur la scolarité des enfants précoces, je me bornerais à m'intéresser uniquement au statut de l'EIP pour l'éducation nationale.

Et la question est complexe puisque ce dernier n'a pas le même statut et n'est pas perçu de la même manière en fonction des intervenants et de leur degré de connaissance.

L'école : Quels enjeux pour l'enfant hautement intelligent ?

La question de l'enjeu me paraît fondamentale pour un EHP, qu'il soit en réussite ou non, même si dans le deuxième cas, les situations du quotidien peuvent revêtir un caractère d'urgence faisant passer l'enjeu au second plan.

L'enjeu dépasse les simples problèmes de lenteurs, d'attendus, d'orthographe, d'écriture, d'apprentissages, de travail ou d'acquis.

Il n'est plus question de traiter l'immédiat, il devient indispensable d'assurer le futur.

Pour comprendre l'enjeu au niveau de l'administration, il faut connaître le sujet et la problématique dans le détail et sortir des croyances, il faut être formé ou tout du moins avoir

passé du temps à se documenter et être capable d'assimiler les notions parcourues avec objectivité et en toute intelligence.

L'enjeu des uns n'est pas l'enjeu des autres.

Le risque est grand et l'enjeu de premier ordre pour les élèves et les parents puisque statistiquement, nous pouvons considérer que 1/3 des précoces finissent en échec scolaire, sujet sur lequel j'ai écrit récemment un article et qui concerne entre 25 à 40 % des étudiants à la louche en fonction de la définition d'échec scolaire à laquelle on se réfère. Malheureusement les précoces ne constituant que 2 à 3 % des élèves, on se retrouve dans une situation où économiquement cela n'est pas un « game changer » puisque ceux qui finiraient en échec scolaire ne représenteraient que moins de 1 % environ des élèves. Dérisoire, même si transformé en nombre d'élèves, le chiffre est choquant.

Dans ce contexte, améliorer l'encadrement des précoces ne va pas avoir une incidence significative sur les chiffres, statistiquement cela ne va pas changer grand chose. Par contre, parallèlement, cela va compliquer la vie de beaucoup de professeurs. Donc pour un ministre, ou une administration bureaucrate l'intérêt est très faible. Il s'agit d'une minorité.

Évidemment, il est impératif de faire bonne figure, de proposer des contenus sur Eduscol à destination des enseignants, de créer des pages sur education.gouv.fr présentant les EIP et les aménagements nécessaires à grand renfort de résumés de conférences ou d'exposés et de documents d'experts.

Nous assistons à une grande disparité d'investissement en fonction des régions de France. En effet, toutes les académies ne se valent pas, nous allons le voir.

Reprenons l'angle de la situation de l'utilisateur pour mieux comprendre son désarroi et ses attentes. Quand le parent cherche des réponses, les professeurs bottent en touche lorsque l'élève n'a aucune difficulté, « circulez il n'y a pas de problème », il se retrouve ensuite devant un IEN débordé, incompetent, qui tourne autour du pot à grand renfort de réponses vagues, en faisant croire que l'on s'occupe de l'enfant comme il se doit. Et l'agacement le gagne en constatant le manque de suivi. Ce parent devra s'estimer heureux d'obtenir une réponse sans intérêt à son mail avant un mois, qui ne fait qu'amener une autre question.

Aux abois, le parent inquiet cherche à comprendre qui fait quoi et à quel responsable remonter ses besoins, il souhaite savoir à qui s'adresser en fonction de ses questions ou problématiques soulevées par la situation.

En quelque sorte, tout cela s'explique aussi par l'organisation interne, puisque l'action EIP au sein du gouvernement est décentralisée. Il n'existe pas de grand manitou chapeauteur, un comble pour une administration bureaucrate.

Il y a dans chaque académie un « référent » EIP, dont le rôle semble défini dans les textes

comme « l'interlocuteur privilégié des parents ».

Chaque académie a visiblement le loisir de gérer la communication sur la question selon son bon vouloir, aucune entité principale ne gère la communication ou les actions des entités secondaires au sein des académies. Et personne n'a l'air de veiller à l'application intelligente des textes législatifs au niveau des professeurs.

Doit-on dès lors considérer, que pour avoir une idée du nombre d'EIP en France mal pris en charge par l'éducation nationale, il suffit de regarder si l'académie de la région propose des documents à l'intention de ses professeurs ainsi qu'une page dédiée de qualité sur son site Internet ? Cela serait hâtif et réducteur, mais peut-être ne serions-nous pas loin quand même de la vérité, si l'on part du principe que si le référent EIP de l'académie se sent investi et s'investit en créant du contenu et en s'assurant que les choses se passent comme elles le doivent alors la réalité sur le terrain devient tout autre. À ce stade ce ne sont que des suppositions liées par un raisonnement logique.

Seules quelques académies en France paraissent actives et proposent sur leur site des documents à destination des professeurs et des parents ainsi qu'aux psychologues de l'éducation nationale. Tous les psychologues sont loin d'être au point sur cette question, encore moins spécialiste, et si l'on considère que les psychologues de l'éducation nationale n'ont déjà pas le temps de faire tout ce qu'ils devraient faire, il y a fort à parier qu'ils n'ont pas non plus le temps de continuer à se former ou s'auto former sur bien des questions auxquelles ils ne sont pas confrontés quotidiennement.

Au rang des académies apparemment actives, nous pouvons citer notamment l'académie de Versailles qui a d'ailleurs travaillé sur une charte d'accueil des enfants précoces en classe régulière, de Toulouse, de Nice, de Montpellier et de Lyon.

L'ANPEIP propose une page ici : <http://www.anpeip.org/enseignants/589-cat-fde/cat-fde-biblio/799-une-selection-de-documents-education-nationale> (accédé en décembre 2021) ou beaucoup de ressources par académies sont regroupées.

Voilà donc comment s'organise généralement l'organigramme ; chaque académie a un référent EIP exerçant également d'autres fonctions qui est donc censé chapeauter les IEN, mais son rôle est obscur.

Si l'on prend l'exemple de l'académie de Bordeaux en 2021, le référent EIP fait partie de l'inspection pédagogique régionale de mathématiques ou il est inspecteur d'académie. En tant que référent EIP, pour chaque question, il vous renverra vers l'IEN en charge de la mission EIP pour la zone, qui lui-même ensuite, vous renverra vers l'IEN de secteur, qui lui, enfin, sera à la manœuvre pour inciter à la formation des enseignants et inciter à la proposition d'aménagements pédagogiques, même si rien n'indique qu'il est formé à la question des EIP. Après tout, si l'encadrement des professeurs et les aménagements proposés et leurs justifications posent question, il y a fort à parier que l'IEN de secteur n'ait qu'une vague idée de la question et des enjeux.

En définitive, face à ce qui sera mis en œuvre, vous ne saurez jamais clairement qui est formé et qui ne l'est pas.

Pourtant on peut retrouver sur <https://www.education.gouv.fr/la-scolarisation-des-eleves-intellectuellement-precoces-9878>

« Dans chaque académie, un référent élèves intellectuellement précoces (EIP) est l'interlocuteur privilégié pour les parents et la communauté éducative. »

Cela n'est donc pas le cas.

Lorsque vous déclarerez votre enfant précoce à l'administration, pour qu'il soit pris en compte, il pourrait vous être demandé qu'un compte rendu spécifiquement destiné à l'école, suite au bilan réalisé par le psychologue, soit adressé à l'équipe pédagogique, éclairant le fonctionnement cognitif et affectif de votre enfant, ceci dans l'optique d'adapter les enseignements au plus près de ses besoins.

Bien sûr cela semble intéressant, mais rappelez-vous que sur le terrain, au-delà du fonctionnement cognitif et affectif de votre enfant, ce qui serait proposer un accompagnement extrêmement particulier et je serais le premier à m'en réjouir, il apparaît que la question se pose d'abord d'un point de vue plus global au niveau de la connaissance du fonctionnement type d'un EIP, l'équipe enseignante n'ayant pas toujours été formée, elle ne peut pas être en mesure de comprendre les enjeux, les problématiques nées d'un enseignement similaire à ceux des neurotypiques (si vous me permettez cette expression controversée) et ne connaît pas les spécificités d'apprentissage, de type d'investissement en fonction du contexte y compris émotionnel et des erreurs types à mettre sur le compte du désintéressement ou du manque d'activation de la cognition en fonction du degré de complexité évalué des exercices proposés, pour ne citer que quelques points.

Cette demande, dans un tel contexte, apparaît bien ridicule.

L'enjeu pour l'élève

Pourquoi l'enjeu serait-il différent pour un élève EHP ou un autre avec d'autres types de difficultés, voir l'élève lambda qui suit une scolarité sans heurts.

En fait tout se joue dans la capacité à supporter la routine, la répétition, à accepter le manque de sens dans les apprentissages, à travailler sans envie et sous la contrainte, comme si l'aliénation ne pouvait les mettre sous emprise.

Ce n'est pas validé scientifiquement et la science considère d'ailleurs que les EHP n'ont pas plus de difficultés scolaires que les autres (Franck Dumas et Nicolas Gauvrit, *La pseudoscience des surdoués* (2017) *Ramus méninges*.) mais je considère par expérience que peu d'EHP peuvent supporter cela sans heurts. Cette étude fait référence à l'échec scolaire qui est considéré comme le fait de sortir du système sans diplômes, ce qui est réducteur, elle ne prend pas en compte, les difficultés durant la scolarité, les changements d'orientation ou la végétation et procrastination post études, voir l'emploi dans un tout autre métier que celui auquel les destinaient les études faites.

On ne peut pas balayer d'une main, les observations concordantes de nombreux psychologues spécialistes sous prétexte qu'ils s'intéressent à une niche commercialement porteuse.

Et il n'existe pas de statistiques vraiment pertinentes permettant de savoir exactement, la nature de tous les EHP, surtout sachant que tous ne sont pas identifiés.

L'enjeu principal est d'anticiper le refus ou l'échec scolaire

Le parent doit anticiper la lassitude provoquée par le système scolaire pouvant conduire au refus ou à l'échec scolaire dans les années qui viennent. Et pour ce faire, veiller à ce que soit mises en place des recommandations simples et je pense notamment aux types d'aménagements proposés dans le document rédigé par Dr N.MILLIEZ, M.LAURIER et L.BOSSY en juin 2013, service 502 du Dr Revol, centre référence des troubles des apprentissages, Hôpital Neurologique de Lyon. Un document que vous trouverez en ligne facilement sous forme de pdf et dont j'avais déjà repris quelques éléments dans un article à l'attention des professeurs.

On y trouve des éléments bien plus précis que dans les pages 9 à 10 du Vademecum sur les EHP que j'ai présenté sommairement.

Il est question de demander à avoir des interlocuteurs conscients des enjeux et qui savent de quoi ils parlent lorsqu'ils sont amenés à détailler aux parents, précisément, les types de difficultés rencontrées par l'élève, capable de discerner les vraies difficultés du reste et de proposer leur analyse des causes possibles et des solutions pour y remédier, mais dans le détail sinon cela ne sert à rien. Que faire quand ce n'est pas possible ? J'y reviendrais.

Ce détail est si souvent difficile à obtenir, car pour beaucoup d'entre eux, j'affirme qu'ils ne savent pas réellement ce qu'ils font.

Pour cette raison, l'attente du parent doit se situer au niveau de la transparence dans les échanges et l'honnêteté et d'avoir des interlocuteurs capable de lui dire « on est en train de réfléchir à quoi mettre en place pour telle et telle raisons » ou « on est en cours de formation », « je ne suis pas spécialiste » et d'être en capacité d'être ouvert au dialogue constructif dans l'intérêt suprême de l'enfant et de son avenir, d'écouter et éventuellement de mettre en place des recommandations extérieures, dont celle des parents, si ils pensaient pouvoir être en mesure d'être force de proposition pertinente sur une problématique.

C'est également au parent de mettre l'enseignant en position confortable pour lui avouer son manque de connaissance et lui montrer que c'est compréhensible. Par contre, l'attitude de l'enseignant vis-à-vis de cette ignorance sera primordiale. Est-il ouvert à se former ? Est-il ouvert à écouter des sources extérieures ? Est-il ouvert à la discussion sur les questions d'aménagements ou autres, même s'il prends ensuite le temps de la réflexion ?

Toute la situation dépendra de la dynamique de l'enseignant. Certains enseignants, seront ouverts au dialogus, à la découverte et conscient que c'est pour le bien de l'enfant mais aussi de toute la dynamique de classe et d'autres, seront fermés, ancrés dans des croyances et n'auront pas le temps ou l'envie de ce qu'ils croient être se compliquer la vie.

Vous l'avez compris, cette dynamique d'origine sera prépondérante pour l'avenir de la relation et de ce qui sera mis en place ou non.

L'enjeu des approfondissements

Lorsque l'on décode les mesures envisageables à l'école, n'est-ce pas une tentative de répondre à la question de l'ennui. Un ennui qui serait donc, comme je l'ai déjà mentionné, plus important pour l'EHP que pour les autres ?

Je pense que c'est surtout le rapport à l'ennui qui est différent y compris la puissance de ses effets ou implications, pas sa nature. L'élève hautement intelligent à une incapacité à tolérer l'ennui de par ses caractéristiques cognitives d'une part, mais aussi sa lucidité sur le système dans lequel il est contraint et surtout au fil des ans, lorsqu'il comprendra que ce qu'il passe des heures à écouter ou à faire en classe pour acquérir des connaissances il peut le faire en beaucoup moins de temps tout seul en ouvrant le bon manuel.

Le point central ici me paraît être une intolérance au système et au rythme d'apprentissage auquel il doit se soumettre et c'est en réaction que peuvent survenir les comportements déviants, les tentatives de sabotage, le refus scolaire ou les différentes somatisations. Tout est bon pour tenter de s'extraire du système que l'on ne peut changer, quels qu'en soit les moyens.

Les solutions envisagées me paraissent intéressantes conceptuellement, mais la nature dont elles sont envisagées sur le terrain pose problème. Il est évident que si vous demandez à un Inspecteur de l'éducation nationale, un directeur d'école ou un enseignant, qui n'a pas compris un problème, n'est pas équipé pour le résoudre, de mettre en place des solutions à ce problème, cela ne va rien donner de très pertinent.

Et malheureusement au niveau des cellules EHP des différentes académies, censées encadrer tout ce petit monde, on peut se questionner sur la nature de la formation reçue.

Car l'approfondissement est en soi une bonne solution, mais pas en sus du travail demandé à tous les élèves et sans rien changer dans l'approche, sinon cela pourrait même poser plus de problèmes.

Il faut être vigilant, d'autant plus que certains aménagements, au-delà de démontrer l'ignorance des acteurs peuvent être réellement préjudiciables.

Je pense notamment aux ateliers de renforcements, si tant est que l'évaluation initiale soit cohérente avec les besoins de l'enfant, l'école pourrait proposer à l'enfant du travail en plus deux jours par semaine, pendant 30 minutes, à l'heure du déjeuner par exemple, afin de lui faire faire des approfondissements dans certaines matières. C'est intéressant en soi, mais c'est selon moi une erreur fondamentale de le proposer en plus du temps scolaire usuel. Un tel aménagement est à mettre en place sur le temps de classe.

Imaginez donc que votre enfant a déjà pris sur lui et s'est coltiné des répétitions qui le fatigue depuis des semaines et on lui propose des approfondissements en restant en classe plus longtemps que les autres, j'ai peine à y trouver un point positif dans un tel contexte. Il est facile d'imaginer au contraire que l'enfant ne demande qu'une chose ! En faire MOINS. Et cela pourrait également le faire douter de lui, en lui laissant penser qu'il ne sait pas assez bien, par exemple, et par voie de conséquences lui renforcer ses doutes dans la capacité de l'enseignant à le comprendre et à évaluer ses acquis, un problème central déjà abordé.

Et puis, pour qu'un tel aménagement soit efficace cognitivement, il faut faire les choses avec envie et je ne parle pas de la simple question de mémorisation pour laquelle l'envie n'est pas suffisante.

Enfin, un dernier élément auquel je pense, ces approfondissements, pour avoir du sens, devraient finir par être évalués et sanctionnés par une note. Une note qui aurait un objectif lui permettant par exemple de suivre les cours de cette matière dans la classe supérieure ? Or bien sûr, ce n'est généralement pas le cas, c'est juste pour le nourrir, dans un contexte et une dynamique qui ne lui est pas bénéfique.

Et puis il faut dissocier le contexte dans lequel les approfondissements sont faits, on ne peut comparer l'engagement d'un travail prescrit, de celui qu'il va effectuer de lui-même à la maison par exemple suivant ces centres d'intérêt, ou un nouvel intérêt soudain.

L'école pourrait penser que l'enfant doit être en demande d'approfondissement ou tout du moins doit se baser sur des indicateurs extérieurs comme le fait de finir avant les autres pour que cela atteste d'un besoin. Or ce serait prendre les choses bien simplement et analyser la situation de façon bien naïve. La lenteur peut s'expliquer par la lassitude, le manque d'entraînement ou d'envie. Par conséquent, on ne peut considérer la rapidité de finalisation d'un exercice comme indicateur d'un besoin de proposer des approfondissements, comme si la question était de combler le temps papillonnage.

Un autre postulat serait que pour proposer des aménagements, l'institution attendrait que l'élève soit naturellement en demande lorsqu'il s'ennuie. Cela serait également une erreur puisque pour beaucoup d'entre eux, qu'ils soient diagnostiqués ou non, et je dirais même que c'est la nature même de l'homme (souvenez-vous du cerveau qui choisit toujours la solution de facilité), il préférera ne rien faire et ne rien dire, ne sachant pas si il serait intéressé par ce qui pourrait lui être donné à faire ou quel serait le degré de complexité et le degré d'investissement à mettre en œuvre, car il a déjà une vague idée sur son intérêt pour ce qu'on lui propose généralement à l'école.

On est encore là dans l'image galvaudée d'un EIP qui a la soif d'apprendre alors que la réalité est bien différente et surtout que cette soif d'apprendre s'applique avant tout à ce qui l'intéresse naturellement, pas ce qui lui est imposé en milieu scolaire et encore moins de la façon dont on lui distille des informations de plus en plus précises, au compte goutte...

Pour revenir sur l'enjeu plus globalement, on peut se demander s'il est viable pour l'institution d'anticiper les problèmes des EIP.

Déjà ce n'est pas toujours viable de tenter de résoudre les problèmes concrètement, au-delà de la rédaction de textes institutionnels, mais alors s'il est question de viabilité pour anticiper ces problèmes, on rentre dans une toute autre dimension.

Je l'indiquais déjà en introduction « Malheureusement les précoces ne constituant que 2 à 3 % des élèves, on se retrouve dans une situation où économiquement cela n'est pas un « game changer » puisque ceux qui finiraient en échec scolaire ne représenteraient que moins de 1 % environ des élèves. Dérisoire, même si transformé en nombre d'élèves, le chiffre est choquant.

Dans ce contexte, améliorer l'encadrement des précoces ne va pas avoir une incidence

significative sur les chiffres, statistiquement cela ne va pas changer grand chose. Par contre, parallèlement, cela va compliquer la vie de beaucoup de professeurs. Donc pour un ministre, ou une administration bureaucrate l'intérêt est très faible. Il s'agit d'une minorité. »

L'enjeu fait face à la nature même du système ou la logique qui prime est de proposer un gavage de cerveau, un apprentissage évalué plutôt sur la quantité que la qualité et où le par cœur est globalement attendu mais où surtout le processus principal d'apprentissage est basé sur la répétition. C'est d'autant plus visible en primaire.

Du CE1 au CM2, vous répétez chaque année un programme à 80% similaire mais avec un degré de détail supplémentaire. D'ailleurs, lorsque vous étudiez en profondeur leur façon de faire travailler les enfants, vous vous rendez compte que même sur un cours de géographie qui aura lieu chaque lundi pendant un mois, de lundi en lundi, le professeur rajoute des détails supplémentaires.

Est-ce pour obliger la mémoire à faire son travail puisque l'échec de l'école Française a donné envie à être déjà bien intégré. En effet, la répétition, même forcée, est l'un des processus essentiels pour sauvegarder l'information dans la mémoire à long terme, vous trouverez sur mon blog un article à ce sujet.

Avec un tel processus, même les élèves qui ne suivent pas ou ne font pas d'effort, retiendront obligatoirement un « socle commun » d'information sur le sujet. Mais à quel prix ?

Ce gavage, cette répétition, est justement un véritable poison pour l'EHP, qui ne souhaiterait qu'une chose en CM1 : « ce qu'il faudrait, c'est étudier le sujet un lundi, une bonne fois pour toutes, en approfondissant jusqu'au bout et non pas tous les lundis tout reprendre et approfondir juste quelques trucs en plus. »

Comment un système d'apprentissage qui est antinomique avec la façon d'apprendre d'un EIP peut-il dès lors les encadrer efficacement et avec succès ?

Il le peut lorsque les bons aménagements sont mis en place et que la différenciation pédagogique est réelle et lorsque les décloisonnements ou compression de cycle sont effectués au bon moment.

Les solutions me semblent intelligentes mais le problème principal c'est qu'elles dépendent des évaluations faites en classe.

Il peut exister une différence incroyable entre les acquis réels de l'enfant et les résultats à une évaluation. Et si le professeur ne se base que sur les résultats à l'évaluation...

Pistes de solutions

A l'école :

Programme spécifique au sein de la classe

A la maison si l'école ne fait rien ?

Que faire...

La question du saut de classe

Le saut de classe peut-il palier à l'absence d'adaptation pédagogique ?

Face à la question du saut de classe ou du décroisement, l'institution réponds parfois : « il en est hors de question » « le saut de classe reste exceptionnel ».

Déjà, cela fait partie des recommandations du Vademecum remis aux enseignants et aux IEN, comme « formation », donc le parent est en droit de demander des explications.

Bien souvent, ils se satisfont de ne vous proposer aucune raison argumentée, on est dans le « c'est comme ça » et finalement, la seule argumentation qui me semble pertinente serait celle qui consiste à considérer que les centres d'intérêts des enfants de la classe au-dessus seront très éloignés des siens et que c'est une façon de le faire « grandir » trop vite.

Bien sûr, cela dépend des contextes et de la date anniversaire de l'enfant.

Un saut de classe n'a pas le même impact au niveau de la classe d'âge, si l'enfant est de début d'année ou de fin d'année.

Cela dit, le décroisement peut être une façon subtile de tester la solution du saut de classe.

que se passera-t-il dès le mois d'octobre au niveau de son implication et envie si elle a l'impression de refaire encore et toujours la même chose et qu'elle ne fait pas d'effort ?

Quel discours me tiendrez-vous ?

Vous m'expliquerez peut-être qu'elle n'a pas le niveau, qu'elle ne s'investit pas, qu'elle ne sait pas se conformer aux attentes, qu'elle a du mal avec la dynamique de groupe, qu'elle n'est pas sérieuse, qu'elle se rebelle, etc.

Je ne suis pas sûr non plus qu'une réponse du type « c'est comme ça ! » rentre dans la logique de la coéducation ?

Qu'allez-vous lui proposer en CM2, si elle connaît déjà le programme et que vous ne l'avez pas identifié avant ?

Je ne suis sûr, ni de vos attendus, ni de son niveau, mais je pense que plutôt que de lui faire refaire des multiplications à deux et trois chiffres, pourquoi ne lui faites-vous pas passer les évaluations de passage en CM2 ou je ne sais quoi ? Ou celles de passage en 6^{ème} ? À moins que vous me disiez qu'il existe une passerelle CM2 > 6^{ème} en cours d'année, mais je pense que cela doit être plus théorique qu'autre chose ? Et pour le coup une nouvelle adaptation en cours d'année, je pense que cela commence à faire beaucoup.

J'avoue pour le moment, être très inquiet sur ce qui va se passer l'année prochaine en CM2.

J'ai beaucoup de questions qui me viennent, mais je ne vous en poserais qu'une : que proposerez-vous en cas de refus scolaire, l'école à la maison ?

Je suis dans l'anticipation et j'espère que dans cette coéducation vous estimez indispensable de l'être aussi.

Que font les associations de précoces

Les interviewer ?

Que peuvent elles pour un parent confronté à ces problèmes ?

Que faire quand l'administration reste sourde

Le travailler donner quelques pistes
Développer entièrement le sujet
et proposer un accompagnement

Conclusion

Bibliographie

PDF Répondre aux besoins éducatifs particuliers des élèves : quel plan pour qui ?

Vademecum

Anpeip

Ramus et gauvrit

O revol doc

Livre siaud facchin

Livre millêtre

Article « *L'élève en échec, par essence, n'existe pas* » - *Démocratisation scolaire*, accédé en 2022) <https://www.democratisation-scolaire.fr/spip.php?article26>

Agence européenne pour l'éducation adaptée et inclusive, 2020. Prévenir l'échec scolaire : rapport de synthèse final. (A. Kefallinou, réd.). Odense, Danemark

Atlas des risques sociaux d'échec scolaire : l'exemple du décrochage, France métropolitaine et Dom (données 2011) : <https://www.education.gouv.fr/atlas-des-risques-sociaux-d-echec-scolaire-l-exemple-du-decrochage-france-metropolitaine-et-dom-3989> (accédé le 23 novembre 2021).

Stéphane Bonnéry, Comprendre l'échec scolaire. Elèves en difficultés et dispositifs pédagogiques Paris, La Dispute, 2007.

L'intégration sociale et scolaire de l'enfant à haut potentiel en classe régulière.

M_ém_o_i_r_e_p_r_o_f_e_s_s_i_o_n_n_e_l_ _

Travail de Cindy Stampfli

Alexandra Collaros 2010

Gehlbach, H., Brinkworth, M. E., King, A. M., Hsu, L. M., McIntyre, J., & Rogers, T. (2016). Creating birds of similar feathers: Leveraging similarity to improve teacher–student relationships and academic achievement. *Journal of Educational Psychology*, 108(3), 342–352. <https://doi.org/10.1037/edu0000042>

Duncan, J., Seitz, R. J., Kolodny, J., Bor, D., Herzog, H., Ahmed, A., ... Emslie, H. (2000). A Neural Basis for General Intelligence. *Science*, 289(5478), 457-460. <https://doi.org/10.1126/science.289.5478.457>

Jung, R. E., & Haier, R. J. (2007). The Parieto-Frontal Integration Theory (P-FIT) of intelligence: Converging neuroimaging evidence. *Behavioral and Brain Sciences*, 30(2), 135-154. <https://doi.org/10.1017/S0140525X07001185>

Lee, K. H., Choi, Y. Y., Gray, J. R., Cho, S. H., Chae, J.-H., Lee, S., & Kim, K. (2006). Neural correlates of superior intelligence: Stronger recruitment of posterior parietal cortex. *NeuroImage*, 29(2), 578-586. <https://doi.org/10.1016/j.neuroimage.2005.07.036>

Ramus, F., & Gauvrit, N. (2017). La légende noire des surdoués. La Recherche, Mars 2017. Consulté à l'adresse Florilège : <https://scilogs.fr/ramus-meninges/la-pseudoscience-des-surdoues/#florilege>

Alice Miller

Igor Rietzman

Lautrey J. (dir.), « L'état de la recherche sur les enfants dits "surdoués" », CNRS UMR 8605 et université Paris-V : themamaternelle.free.fr/recherche_fondation_france.pdf

Revol, O., Louis, J., & Fournieret, P. (2004). L'enfant précoce : signes particuliers. *Neuropsychiatrie de l'Enfance et de l'Adolescence*, 52(3), 148-153. <https://doi.org/10.1016/j.neurenf.2003.10.004>

- les livres pionniers

- Chauvin R. *Les Surdoués* Paris, Stock, 1975.

- De Ajuriaguerra J. *Manuel de psychiatrie de l'enfant* Paris, Masson, 1959.
- De Craecker R. *Les Enfants intellectuellement doués* Paris, Puf, 1951.
- Terrassier J.-Ch. *Les Enfants surdoués ou la Précocité embarrassante* Issy-les-Moulineaux, ESF, 1981, ; 10^e éd., actualisée en 2014.

• autres livres

- Adda A. *Le Livre de l'enfant doué* Paris, Solar, 2008.
- Coriat A. *Les Enfants surdoués* Montrouge, Le Centurion, 1987.
- Côte S. et Kiss L. *L'Épanouissement de l'enfant doué* Paris, Albin Michel, 2009.
- Duyme M. Grubar J.-C. et Côte S. *La Précocité intellectuelle. De la mythologie à la génétique* Bruxelles, Mardaga, 1999.
- Gauvrit N. *Les Surdoués ordinaires* Paris, Puf, 2014.
- Giordan A. et Binda M. *Comment accompagner les enfants intellectuellement précoces* Paris, Delagrave, 2006.
- Houdé O. *Le Raisonnement* Paris, Puf, « Que sais-je ? », 2014.
- Kieboom T. *Accompagner l'enfant surdoué* Bruxelles, De Boeck, 2011.
- Louis J.-M. et Ramond F. *Scolariser l'élève intellectuellement précoce* Paris, Dunod, 2013.
- Lubart T. *Enfants exceptionnels. Précocité intellectuelle, haut potentiel et talent* Levallois-Perret, Bréal, 2006.
- Madelin-Mitjavile C. et Wahl G. *Comprendre et prévenir les échecs scolaires* Paris, Odile Jacob, 2007.
- Piaget J. *La Psychologie de l'intelligence* Paris, Armand Colin, 2012.
- Planche P. *Les Enfants à haut potentiel. Caractéristiques cognitives et développementales* Boulogne-Billancourt, Tikinagan, 2008.
- Siaud-Facchin J. *L'Enfant doué. L'aider à grandir, l'aider à réussir* Paris, Odile Jacob, 2012.
- Terrassier J.-C. et Gouillou P. *Guide pratique de l'enfant surdoué* Issy-les-Moulineaux, ESF, 2004.
- Tordjman S. *Aider les enfants à haut potentiel* Rennes, Pur, 2010.
- Turon-Lagot É. *WISC-IV. Une mesure des manifestations de l'intelligence chez l'enfant* Paris, Turon-Lagot, 2012.
- Winner E. *Surdoués. Mythes et réalités* Paris, Aubier, 1997.

• associations

- ANPEIP, Association nationale pour les enfants intellectuellement précoces, www.anpeip.org .
- AFEP, Association française pour les enfants précoces, www.afep.asso.fr .
- AEP 95, Association pour enfants précoces en France du Val-d'Oise, www.aep95 .
- AEHPI, Association pour l'épanouissement des enfants à haut potentiel, www.ae-hpi.org .
- ALREP, Association nationale et internationale de loisirs, de rencontres et d'éducation pour les enfants et adolescents précoces, www.alrep.org .
- GAPPESM, Groupement d'aide et de protection des personnes encombrées de surefficiency mentale, gappesm.net .

Annexes

Annexe 1 : CIRCULAIRE N°2007-158 DU 17-10-2007

ÉLÈVES INTELLECTUELLEMENT PRÉCOCES

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

NOR : MENE0701646C

RLR : 501-9b

CIRCULAIRE N°2007-158 DU 17-10-2007

MEN

DGESCO

A1-1/ A1-2

Texte adressé aux rectrices et recteurs d'académie ; aux inspectrices et inspecteurs d'académie, directrices et directeurs des services départementaux de l'éducation nationale ; aux inspectrices et inspecteurs d'académie, inspectrices et inspecteurs pédagogiques régionaux ; aux inspectrices et inspecteurs chargés des circonscriptions du premier degré

■ La loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école prévoit, dans son article 27 codifié 321-4, une meilleure prise en charge des élèves intellectuellement précoces ou manifestant des aptitudes particulières et qui montrent aisance et rapidité dans les activités scolaires, "notamment par des aménagements appropriés".

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.

D'autres manifestent des difficultés dans leurs apprentissages ou dans leurs comportements qui peuvent être sensibles dès l'école maternelle. Elles sont cependant plus nettes dès le début de l'école élémentaire et plus encore au collège où elles se trouvent amplifiées par la période de l'adolescence. Des investigations mettent alors en évidence leur précocité intellectuelle.

À partir d'un dialogue avec la famille et avec l'éclairage des psychologues scolaires, l'école apporte des réponses prenant différentes formes, associées ou pas : enrichissement et approfondissement dans les domaines de grande réussite, accélération du parcours scolaire, dispositifs d'accueil adaptés.

Pour prendre pleinement leur sens et être généralisées ces mesures supposent :

- l'amélioration de la détection de la précocité intellectuelle dès qu'un enfant est signalé par l'école ou par sa famille comme éprouvant des difficultés, y compris d'ordre comportemental, afin de proposer des réponses adaptées et un suivi. Cette détection suppose la vigilance des enseignants, en particulier à travers les évaluations régulières des acquis de chaque élève dont ils informent régulièrement les parents (ou le représentant légal). Elle mobilise également l'expertise des psychologues scolaires, nécessaire pour analyser précisément la situation de chaque enfant concerné et procéder, le cas échéant aux examens psychométriques nécessaires. Le dialogue ainsi engagé avec les parents durant l'année scolaire doit se poursuivre au-delà

avec l'appui du psychologue scolaire ;

- l'amélioration de l'information des enseignants et des parents sur la précocité intellectuelle, les signes que manifestent les élèves, les réponses qui peuvent être apportées ;
- l'organisation de systèmes d'information (départemental ou académique) afin de quantifier le phénomène, de qualifier les situations, de recenser les réponses apportées. Dans le but de venir en aide aux élèves concernés et à leur famille, ainsi qu'aux enseignants en charge de ces élèves, la mise en place d'un groupe académique ou départemental chargé du suivi de cette question ainsi que la désignation d'une personne ressource sont des réponses possibles. Cela implique des efforts importants en matière d'information et de formation en direction des personnels du 1er et du 2nd degrés.

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.

En outre, il est souhaitable d'opter pour des actions plus ciblées en direction de deux autres catégories de personnels : les directrices et directeurs d'écoles ainsi que les principaux de collèges d'une part, les psychologues scolaires et les conseillers d'orientation-psychologues d'autre part. Des mesures concrètes peuvent rapidement être mises en œuvre dans ces deux directions comme :

- l'inscription au plan de formation initiale des directeurs d'écoles et des principaux de collège d'un module concernant les élèves à besoins éducatifs particuliers, dont les enfants intellectuellement précoces ;

- l'organisation d'une formation systématique des psychologues scolaires ainsi que des conseillers d'orientation-psychologues sur le dépistage des enfants intellectuellement précoces, l'accompagnement des familles, et les informations à apporter aux enseignants.

Cet ensemble de mesures coordonnées aux niveaux académique et départemental doit permettre une mise en œuvre rapide et efficace de la loi. Il n'y a pas lieu de conduire un dépistage systématique. En revanche, chaque fois qu'un élève manifeste un mal être à l'école ou au collège, un trouble de l'apprentissage ou du comportement, ou simplement que ses parents en font la demande, la situation doit être examinée sans attendre, et les éventuelles mesures adaptées doivent être prises.

Afin de favoriser la mise en œuvre de ces mesures, un groupe national sera créé pour élaborer un guide d'aide à la conception de modules de formation réunissant des ressources documentaires et des pistes méthodologiques. Ce groupe sera également chargé du repérage des bonnes pratiques, visant à faire mieux connaître les réponses possibles et en garantir la mise en œuvre.

Les rectrices et recteurs d'académie, les inspectrices et inspecteurs d'académie, directrices et directeurs des services départementaux de l'éducation nationale, mobiliseront les corps d'inspection du premier et du second degrés pour définir les stratégies locales de mise en œuvre de ces mesures. Ils s'appuieront pour ce faire sur les IUFM et leurs formateurs, ainsi que sur les ressources des associations dont certaines représentent une expertise précieuse en la matière.

Pour le ministre de l'éducation nationale

et par délégation,

Le directeur général de l'enseignement scolaire

Jean-Louis NEMBRINI

Annexe 2 : 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

NOR : MENE0900994C

MEN - DGESCO A1-1

Texte adressé aux rectrices et recteurs d'académie ; aux inspectrices et inspecteurs d'académie, directrices et directeurs des services départementaux de l'Éducation nationale

La réussite d'un enfant intellectuellement précoce ou manifestant des aptitudes particulières nécessite parfois des aménagements particuliers de son parcours scolaire tels que les prévoit le code de l'Éducation dans son article L.321-4.

La [circulaire du 17 octobre 2007](#), relative au parcours scolaire des élèves intellectuellement précoces ou manifestant des aptitudes particulières à l'école et au collège, rappelle pour sa part la nécessité d'un effort important en matière d'information et de formation en direction des personnels du premier et du second degrés.

Le guide en annexe de la présente circulaire, est conçu comme une aide aux formateurs, notamment pour définir les programmes de formation. Sans caractère prescriptif, il propose des pistes de travail précises qu'il est possible de mettre en œuvre dans un cadre local, au plus près des besoins repérés.

Les recteurs et les inspecteurs d'académie, directeurs des services départementaux de l'Éducation nationale, veilleront à mettre en place les formations nécessaires à une meilleure prise en compte de la situation spécifique des enfants concernés.

Ces formations s'adressent en tout premier lieu aux enseignants qui pourront, ainsi, mieux connaître les aptitudes particulières et les situations de précocité chez certains élèves et adapter leurs pratiques.

Elles concernent également, systématiquement, les directeurs d'école et les chefs d'établissement, les psychologues et les médecins de l'Éducation nationale.

Le référent académique désigné aux termes de la circulaire précitée apportera aux responsables académiques et départementaux de formation l'aide nécessaire à la réalisation d'un plan académique de formation, en analysant les besoins en formation et en mobilisant les ressources locales.

Pour le ministre de l'Éducation nationale, porte parole du Gouvernement
et par délégation,

Le directeur général de l'enseignement scolaire
Jean-Louis Nembrini

Élèves intellectuellement précoces - Guide d'aide à la conception de modules de formation
Document élaboré par un groupe national, en application de la [circulaire 2007-158 du 17-10-2007](#), DGESCO 2009

Introduction : pourquoi un guide ?

Une volonté : contribuer à une meilleure prise en compte de la situation spécifique des élèves intellectuellement précoces ou manifestant des aptitudes particulières. Celle-ci s'inscrit dans la perspective plus large des réponses apportées aux besoins éducatifs particuliers dans le système éducatif.

Un cadre officiel :

La loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'École : article 27 codifié L 321-4 :

« Des aménagements appropriés sont prévus au profit des élèves intellectuellement précoces ou manifestant des aptitudes particulières, afin de leur permettre de développer pleinement leurs potentialités.

La scolarité peut être accélérée en fonction du rythme d'apprentissage de l'élève. »

La circulaire n° 2007-158 du 17 octobre 2007 : circulaire relative au parcours scolaire des élèves intellectuellement précoces ou manifestant des aptitudes particulières à l'école et au collège. Celle-ci prévoit « un ensemble de mesures coordonnées aux niveaux académique et départemental » et souligne la nécessité d'« efforts importants en matière d'information et de formation en direction des personnels du premier et du second degrés ».

Un objectif : favoriser la mise en place des formations nécessaires à une meilleure prise en compte de la situation spécifique des élèves intellectuellement précoces ou manifestant des aptitudes particulières.

- **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.

- **Dans les plans de formation des directeurs d'école et des principaux de collège**, inscrire un module spécifique mettant en évidence leur responsabilité dans le dialogue conduit avec les familles et dans la coordination des actions engagées.

- **À l'intention des psychologues et des médecins de l'Éducation nationale**, donner à chacun les moyens de jouer pleinement son rôle à l'égard de ces élèves, de leurs parents et de leurs enseignants.

Un outil : ce guide est destiné aux responsables de formation et aux formateurs afin de les aider dans cette démarche. Conçu comme un ensemble de fiches, il n'a pas la prétention d'apporter une information exhaustive sur la question des aptitudes intellectuelles particulières mais propose des pistes pour construire des stages ou des modules et des ressources pour en nourrir le contenu. Évolutif, il sera mis en ligne et régulièrement actualisé. Ainsi, il intégrera progressivement les contributions des académies.

1 - Un bref rappel : qui sont les élèves intellectuellement précoces ?

L'attention est portée depuis quelques années sur **la situation, apparemment paradoxale, des élèves qui, bien que présentant de remarquables capacités intellectuelles, ne réussissent pas dans les apprentissages scolaires.** Leur comportement et leurs performances ne sont pas ceux que l'on pourrait attendre au vu de leur très bon développement intellectuel, le plus souvent validé par des tests d'intelligence. Certains d'entre eux rencontrent même

d'importantes difficultés en classe pouvant les conduire à des redoublements et à un désinvestissement progressif de l'école, souvent accompagné de désarroi psychologique et/ou de troubles des conduites (le rapport remis au ministre de l'Éducation nationale en janvier 2002 constituait une synthèse de cette question qu'il convient de compléter par la nécessaire actualisation de certains points et la prise en compte des récentes études scientifiques et pédagogiques).

Si l'approche de la situation de ces élèves fait aujourd'hui l'objet d'une certaine convergence des points de vue des professionnels de l'enfance et des familles, les enfants concernés ne constituent pas une population identifiable comme telle. Il faut souligner **la très grande diversité de leurs profils** (langage, mémoire, adaptation, motivation, personnalité, etc.). Ils n'ont en commun que le fait de bénéficier de certaines capacités remarquables et l'écart constaté entre ces capacités et les performances réalisées, en particulier en milieu scolaire.

Cette extrême diversité peut expliquer la variété des termes employés pour identifier ces élèves : « intellectuellement précoces », « doués », « surdoués », « talentueux », « à haut potentiel », « manifestant des aptitudes particulières », etc. À travers les mots, ce sont des concepts différents qui sont utilisés. D'un pays à l'autre, d'un contexte à l'autre, parfois d'un établissement à l'autre, on ne parle pas exactement des mêmes élèves. Si, en France, la dénomination « élèves intellectuellement précoces » a été majoritairement adoptée, elle est souvent contestée, en particulier dans la communauté universitaire. Les textes officiels retiennent une expression plus ouverte : « élèves intellectuellement précoces ou manifestant des aptitudes particulières ».

Il ne saurait être question d'entreprendre un repérage systématique des enfants présentant des potentialités intellectuelles exceptionnelles. Ceux-ci sont en général bien accueillis, adaptés à l'école et, pour leur grande majorité, en situation de réussite scolaire. Il s'agit en revanche d'apporter l'aide et l'accompagnement nécessaires à la minorité qui, parmi eux, est en souffrance (ou est susceptible de l'être).

L'hypothèse d'un écart entre les compétences attribuées et des difficultés avérées dans un ou plusieurs domaines d'apprentissage est donc le point de départ de l'interrogation qui justifiera une évaluation approfondie. Celle-ci nécessite l'éclairage des regards complémentaires des professionnels spécialisés.

L'évaluation psychologique et intellectuelle est indispensable à l'analyse des difficultés d'apprentissage et à la reconnaissance des potentialités intellectuelles de l'élève quelles qu'elles soient. La transmission des informations qui en sont issues appelle, au-delà de la responsabilité professionnelle propre aux psychologues, quelques remarques :

- **Si le quotient intellectuel (QI) a longtemps été utilisé comme unique critère pour repérer les enfants intellectuellement précoces, il est aujourd'hui considéré comme un simple indicateur parmi d'autres.** Les performances aux tests d'intelligence ne sont que des approximations du fonctionnement cognitif d'un sujet dans un domaine général ou particulier, et leur interprétation par les psychologues se fait en association avec d'autres informations psychologiques, pédagogiques et personnelles.

- **Le QI ne peut rendre compte à lui seul de la diversité des formes de l'intelligence.** Le recueil d'autres données psychologiques est nécessaire. Comme dans certains pays, les procédures d'identification des enfants à haut potentiel intellectuel devraient intégrer des indicateurs complémentaires (créativité, motivation, environnement...).

- La mesure de l'intelligence, sensible à de nombreux paramètres et dépendante du test utilisé, s'exprime habituellement en valeurs relatives (indices ou Q.I.) qui incluent des erreurs de mesure et impliquent l'utilisation d'intervalles de confiance. **Ces données psychométriques ne sont que des approximations, elles remettent nécessairement en question toute référence à un seuil (120, 125, 130, 150...).**

- Le diagnostic de précocité intellectuelle, élargi désormais à celui de haut potentiel ou de talent, est l'aboutissement d'un processus collectif d'évaluations et d'échanges qui implique dans le système éducatif l'ensemble des professionnels concernés et les parents.

- Les informations psychométriques sont des données confidentielles et leur utilisation se fait avec retenue, dans le souci de la protection des personnes ; la qualification de précocité intellectuelle appliquée à un enfant a des implications dans sa vie et celle de sa famille qui, bien que méconnues et peu étudiées, ne sont pas anodines et imposent réserve et réflexion.

2 - Quatre objectifs

Un premier objectif : conduire chacun à mieux connaître les élèves intellectuellement précoces pour développer à leur égard une attitude ouverte et positive.

La méconnaissance de cette problématique induit une inattention à l'égard de ces élèves, voire un refus de principe de toute prise en compte. Le rôle de la formation est donc avant tout d'apporter une information dénuée d'a priori et de favoriser une attitude accueillante et ouverte à cette « différence ». Il s'agit, d'une part, de dépasser les approches idéologiques et affectives, sans faire l'économie d'une présentation claire de celles-ci, d'autre part, d'attirer l'attention, par une analyse objective, sur la situation spécifique des élèves dits intellectuellement précoces, sur les potentialités qu'elle implique et sur les difficultés ou les souffrances qu'elle peut engendrer.

Par ailleurs, la découverte de ce besoin éducatif particulier ne peut que contribuer à une ouverture plus large à la diversité et à la complexité des profils des autres élèves.

Un deuxième objectif : faciliter le repérage et la compréhension des difficultés des élèves intellectuellement précoces.

Pour apporter une aide à ces élèves, il convient d'identifier les indices révélateurs de leur situation. Il n'est, bien sûr, pas question d'inciter à un « dépistage » systématique, mais seulement de repérer un besoin éducatif à prendre en compte, voire les premiers symptômes d'une situation de difficulté ou d'échec.

- Il s'agit d'abord d'amener les enseignants à être attentifs à ces indices, susceptibles d'être liés à la précocité et à faire appel à la contribution de personnels spécialisés. La formation doit les aider à repérer et à comprendre ces profils particuliers, à être ouverts à leurs potentialités, mais aussi prêts à réagir face aux difficultés et à éviter qu'elles ne deviennent des facteurs d'exclusion et de souffrance. Les professeurs doivent donc être préparés à adapter leur attitude et leur stratégie à ces enfants tout en sollicitant les aides nécessaires. Leur vigilance doit être ouverte à des champs très divers : l'attitude face à l'école, face aux activités proposées, les relations avec les autres (élèves ou adultes), la communication écrite, le langage oral, les modalités d'apprentissage, les « décalages », l'image de soi, etc.

- Parallèlement, les personnels spécialisés doivent bénéficier d'une formation complémentaire pour mettre leur compétence professionnelle au service de ce repérage. Une telle formation concerne tout d'abord les psychologues scolaires dans le premier degré et les conseillers d'orientation psychologues dans le second. Elle pourrait utilement être étendue aux médecins de l'Éducation nationale.

Un troisième objectif : favoriser une prise en charge scolaire adaptée aux besoins des élèves intellectuellement précoces.

La formation doit aussi permettre à chacun de mettre en place les adaptations nécessaires pour la réussite de la scolarité des élèves intellectuellement précoces. Chacun doit être préparé à jouer son rôle, mais aussi à intégrer son action dans une stratégie globale, continue et cohérente :

- l'enseignant dans sa classe ; c'est le premier acteur de la prise en charge pédagogique des élèves intellectuellement précoces. Par la différenciation pédagogique, la mobilisation des ressources de l'école (aides personnalisées, voire aides spécialisées), il doit mettre en œuvre

tous les moyens disponibles et coordonner l'ensemble des interventions à travers un projet cohérent ;

- **les chefs d'établissement et les directeurs d'école** pour tout ce qui concerne l'organisation collective et le parcours de l'élève ;

- **les cadres départementaux et académiques** pour le développement de dispositifs d'accueil, d'expérimentations ou de centres de ressources, éventuellement pour la constitution d'un véritable réseau susceptible de scolariser les élèves rencontrant les plus grandes difficultés. Par exemple, dans le premier degré, le rôle de l'I.E.N. est essentiel, tant pour l'information de l'ensemble des acteurs, la mobilisation des aides ou l'accompagnement des équipes.

Un quatrième objectif : aider les enseignants à établir des relations bienveillantes et constructives avec les parents des élèves intellectuellement précoces.

La relation avec les parents est déterminante : dès les premières années de la scolarité, la famille doit pouvoir placer sa confiance dans l'école en étant certaine que son enfant sera accepté, reconnu avec ses particularités et soutenu dans ses besoins. Établir cette confiance, transmettre une information objective et précise, ménager des rencontres régulières pour travailler avec les parents constituent des démarches indispensables auxquelles la formation doit préparer.

3 - La stratégie : quelle formation ? Pour qui ?

3.1 Quels publics ?

Trois publics doivent d'emblée être distingués : les enseignants, les personnels spécialisés, tels que les psychologues scolaires ou les conseillers d'orientation psychologues, et enfin les personnels d'inspection et de direction. Chacun requiert une stratégie et des modalités de formation spécifiques :

Les enseignants du premier et du second degré

Tous les enseignants ont besoin d'une formation, ne serait-ce que pour reconnaître chez l'enfant intellectuellement précoce un élève à besoins éducatifs particuliers, pour être partie prenante d'un projet personnalisé adapté à sa situation et pour engager un dialogue pertinent avec la famille.

Il est souhaitable qu'une information de base soit apportée dans le cadre de la formation initiale, à l'intérieur des modules orientés vers la connaissance des besoins éducatifs particuliers et vers leur prise en compte dans la classe et dans l'établissement scolaire.

L'introduction de la situation des élèves « intellectuellement précoces » dans ce cadre ne peut qu'enrichir la réflexion des futurs enseignants sur la « diversité » des besoins et la nécessaire différenciation des réponses pédagogiques. Il conviendra d'être attentif, sur ce point, à l'élaboration des maquettes des masters et des dispositifs prévus pour accompagner la prise de fonction des nouveaux professeurs.

Pour l'ensemble des enseignants en poste aujourd'hui, il appartient aux responsables de la formation continue et aux corps d'inspection de s'assurer de cet apport minimal. Par ailleurs, le soutien des maîtres qui ont directement à prendre en charge des enfants intellectuellement précoces dans leur classe est indispensable. Une attention particulière doit être portée à ceux qui accueillent pour la première fois un tel élève. Enfin, des formations optionnelles plus approfondies pourraient être proposées à des enseignants ou des équipes prêts à se mobiliser autour d'un projet spécifique pour l'accueil des élèves intellectuellement précoces.

Les personnels spécialisés

Une formation plus développée et plus « technique » doit être destinée à ceux qui ont la responsabilité d'aider à l'identification et au diagnostic des difficultés liées à la précocité et de répondre aux interrogations des enseignants et, parfois, des parents alertés par le comportement ou les résultats des élèves :

- **Les psychologues scolaires** : leur rôle est essentiel dans le repérage de ces élèves. La formation des psychologues scolaires conduit d'abord à garantir une unité de traitement des

élèves et de leur famille sur le territoire par l'exercice de leur expertise professionnelle dans le cadre institutionnel. Le rôle du psychologue scolaire ne se limite cependant pas à l'expertise psychologique incluant les outils de psychométrie, il concerne également l'accompagnement de l'enfant et de sa famille dans le parcours scolaire. Enfin, son aide est précieuse pour les enseignants en éclairant la compréhension de comportements d'élèves qui peuvent les surprendre, voire les dérouter.

- **Les conseillers d'orientation-psychologues** : comme les psychologues scolaires, ils ont une mission d'expertise qui doit être développée dans le suivi du parcours scolaire de l'élève et dans le cadre de l'orientation. S'ils sont moins concernés par le repérage, leur rôle est tout aussi essentiel pour aider les enseignants à mieux comprendre le profil scolaire de l'élève, pour faciliter le dialogue avec celui-ci et avec sa famille ou pour faciliter la construction d'un projet d'orientation bien adapté aux besoins.

- **Les médecins de l'Éducation nationale** : la variété des profils des enfants à haut potentiel doit être connue des médecins, pour qu'ils soient en mesure d'évoquer cette origine devant des tableaux très variés, y compris face à des manifestations de troubles des apprentissages. Le contenu de la formation s'attachera à faire acquérir les notions fondamentales évoquant :

- . la diversité des concepts (« haut potentiel », « précocité », « talents », « capacités particulières ») et des approches (neuropsychologiques, développementales, etc.) ;
- . les démarches diagnostiques, y compris les diagnostics différentiels (T.S.A., T.D.A./H., etc.) ;
- . les variabilités individuelles ;
- . les modes de scolarisation.

La contribution des médecins est précieuse dans une approche pluridisciplinaire des situations les plus complexes au niveau du suivi de ces élèves comme au moment de leur repérage. Une information spécifique, à leur intention, est donc indispensable.

Les personnels d'inspection et de direction

La mobilisation de tous ceux qui ont une responsabilité de coordination et d'animation des équipes enseignantes est prioritaire : d'abord dans une logique de démultiplication rapide et efficace de l'information, ensuite, parce que la scolarisation des élèves intellectuellement précoces appelle une réponse collective et une organisation au niveau de l'école, de l'établissement ou du territoire (secteur, district, bassin, etc.).

Dans le premier degré, c'est l'ensemble des inspecteurs de l'Éducation nationale et de leurs conseillers, puis des directeurs d'école qui doit faire l'objet d'une formation systématique. Ceux-ci ont en effet à coordonner le repérage des difficultés, l'évaluation des résultats, la mise en place d'aides personnalisées et, surtout, la prise en charge décloisonnée de ces élèves aux compétences souvent hétérogènes. Par ailleurs, la formation des responsables du premier degré fournit l'occasion de construire un réseau de ressources à l'échelle de la circonscription ou du département. Une attention particulière sera portée à la formation des directeurs d'écoles afin de préciser leur rôle dans l'équipe pédagogique comme dans la relation avec la famille.

Dans le second degré, chefs d'établissement, inspecteurs de l'information et de l'orientation, mais aussi I.A.-I.P.R. ont à coopérer pour offrir aux élèves intellectuellement précoces des parcours de formation individualisés (et parfois dérogatoires), pour accompagner, voire rassurer, les enseignants et pour proposer des actions ciblées si nécessaire. Au chef d'établissement, revient un rôle central pour préparer, coordonner, suivre et évaluer les projets particuliers construits pour chaque élève, mais aussi le projet collectif dans lequel ils s'inscrivent.

Ces personnels constituent donc un public à privilégier en mettant l'accent sur les parcours et les organisations scolaires à développer en faveur des élèves intellectuellement précoces, mais

aussi à concevoir comme des leviers d'animation pour faire évoluer les pratiques vers une prise en charge différenciée et adaptée de tous les besoins particuliers.

3.2 Vers une stratégie académique

Un principe : c'est au niveau académique que peut être construite, coordonnée et régulièrement évaluée une stratégie de formation cohérente sur la précocité intellectuelle. En effet, une telle démarche, qui implique les corps d'encadrement et qui concerne le premier et le second degré, doit s'insérer dans le plan académique de formation. Il appartient au recteur de désigner la personne responsable et de valider les propositions qui seront formulées.

Un référent académique : pour être efficace le projet de formation doit être porté par une personne clairement identifiée et reconnue par tous les acteurs comme l'interlocuteur académique sur le thème de la précocité intellectuelle. Quelle que soit sa fonction principale (conseiller du recteur, personnel d'inspection, de direction ou enseignant), ce référent a la responsabilité de rassembler les ressources, de présenter au recteur un plan complet et réaliste de formation et d'information et d'en coordonner la mise en œuvre.

Un réseau de personnes-ressources : la première tâche de la personne désignée comme « référent académique » est de recenser, puis de mobiliser les compétences et les équipes engagées dans la prise en charge des élèves intellectuellement précoces. Il s'agit de repérer, à la fois, les formateurs et, éventuellement, les chercheurs, déjà intéressés par ce thème, les expériences conduites dans l'académie, les correspondants départementaux désignés par les inspecteurs d'académie, les enseignants ou personnels d'inspection et de direction sensibilisés à la situation des élèves intellectuellement précoces. La priorité est de fédérer ce réseau en suscitant des échanges, et cela à travers une action permettant de constituer une équipe de formateurs de formateurs.

Un plan cohérent et progressif : le projet présenté au recteur doit à la fois être complet (prendre en compte tous les publics concernés) et réaliste (proposer des étapes dans une programmation pluriannuelle). Par exemple, il peut proposer une répartition sur trois ans avec une première étape de regroupement des professionnels de la psychologie scolaire, un bref module inséré dans la formation des directeurs d'école et des personnels de direction, des journées d'information plus larges pour les autres publics, puis des formations mises en place dans chaque circonscription primaire, etc. Il peut comporter des objectifs quantifiés, un échéancier, une répartition entre les différents niveaux de mise en œuvre (académie, département, bassin, circonscription) et des modalités d'évaluation.

Une possibilité : inclure ce plan dans une stratégie plus large visant à la prise en compte de tous les « besoins éducatifs particuliers ». Plusieurs académies se sont déjà engagées dans cette voie par exemple autour d'un chargé de mission à qui est confié l'ensemble de ce champ ou à travers un volet spécifique du projet académique. Dans ce cadre la problématique des élèves intellectuellement précoces constitue un levier pour faire évoluer les regards et les pratiques. Bien évidemment, il n'est pas question d'effacer la spécificité de la précocité intellectuelle dans une approche globale des besoins éducatifs mais, bien au contraire, d'inclure des temps et des actions réservés à une information spécifique dans des stages ou des programmes ouverts à d'autres situations « particulières ». Cette perspective favorise les interactions et les échanges de compétences et permet de toucher un public plus étendu.

Une bonne articulation entre la formation initiale et la formation continue : si un effort est nécessaire pour sensibiliser et informer les personnels à travers un plan particulier de formation continue, la prise en compte de la précocité intellectuelle dans toutes les classes passe par l'implication des universités responsables de la formation des maîtres. Il convient donc d'être attentif à ce que la situation des élèves intellectuellement précoces soit présentée dans les modules consacrés à la diversité des besoins éducatifs dans les maquettes des plans de formation initiale. Cela passe souvent par des échanges au niveau local et par des

réflexions communes conduites avec les formateurs universitaires dont l'apport est irremplaçable pour aborder avec rigueur et précision la question de la précocité.

3.3 Quels contenus?

Les contenus doivent être adaptés aux publics et aux modalités choisis, en particulier à la durée de la formation. On peut toutefois proposer un cheminement, trame possible pour tous les stages. Le degré d'approfondissement et l'équilibre des éléments constituant cette trame varieront en fonction des objectifs poursuivis. Elle pourrait être composée des étapes suivantes :

- la découverte de quelques situations concrètes d'élèves intellectuellement précoces rencontrant des difficultés à l'école ;
- un apport de connaissances sur l'intelligence et sur la précocité ;
- des informations sur les indices à prendre en compte dans la classe et une réflexion sur le repérage de la précocité ;
- une présentation détaillée des réponses pédagogiques possibles ;
- une sensibilisation à l'enjeu de la relation aux familles.

La découverte de quelques situations concrètes d'élèves dits intellectuellement précoces rencontrant des difficultés à l'école :

Il est intéressant d'évoquer concrètement le problème pédagogique posé à travers l'histoire de quelques enfants et adolescents. L'utilisation de documents audiovisuels ou de témoignages d'enseignants, de parents, voire d'élèves constitue un bon point de départ, même sur des temps de formation très brefs. Il s'agit de susciter une interrogation sur la réussite ou l'échec de la rencontre de ces jeunes avec l'école.

Un apport de connaissances sur l'intelligence et sur la précocité :

Une intervention théorique, par exemple confiée à des universitaires, est indispensable. Cet apport devrait se distribuer autour de quatre pôles :

- **L'intelligence** : notions de base (définitions, principales théories unitaires ou pluridimensionnelles, origine, développement, etc.), présentation de quelques approches, dont les neurosciences, pistes de lecture ;
- **La psychométrie** : la question de la mesure de l'intelligence, sa relativité et les débats qu'elle engendre, présentation de quelques outils, notamment les échelles d'intelligence ;
- **Les mots et les concepts** : « précocité », « don », « génie », « haut potentiel », « doué », « surdoué », « aptitudes particulières » ou « exceptionnelles », etc. Quel terme générique utiliser ?
- **La « précocité intellectuelle »** : qu'en sait-on ? Qu'est-ce qui caractérise et différencie cette catégorie d'enfants désignés comme « E.I.P. » ? Quels sont les points de vue scientifiques à prendre en considération ?

Des informations sur les indices à prendre en compte dans la classe et une réflexion sur le repérage de la précocité intellectuelle :

Il s'agit à la fois d'aider les enseignants à identifier des indices pouvant révéler une précocité intellectuelle et de susciter une réflexion sur les objectifs et les limites d'un tel repérage. Ceci conduit à distinguer trois séries de questions :

- Quels sont les comportements et les profils susceptibles de révéler une situation d'élève intellectuellement précoce ? Quelles sont les difficultés qui peuvent être liées à la précocité ?
- Le repérage des élèves intellectuellement précoces, pour quoi faire ? Dans quels cas est-il indispensable d'engager un bilan complet ? Faut-il attendre les difficultés ?
- Quel est le rôle de chacun ? De l'enseignant ? Du psychologue scolaire ? Du médecin scolaire ?

Il convient de proposer une démarche générale permettant un travail concerté autour des élèves concernés, par exemple :

1. Observations et interrogations de l'enseignant à propos du comportement d'un élève.

2. Échanges avec d'autres professionnels (psychologue, autres enseignants, etc.).
3. Rencontre et information de la famille.
4. Invitation à un examen psychologique et cognitif (psychologue scolaire ou C.O.P.).
5. Réunion de l'équipe éducative élargie.
6. Élaboration et mise en œuvre d'un projet pédagogique personnalisé.

Une présentation détaillée des réponses pédagogiques possibles :

Il n'est pas question de proposer un modèle, mais plutôt d'amener les enseignants, les directeurs d'école et les chefs d'établissement à prendre conscience de l'ensemble des leviers dont ils disposent pour proposer à l'élève intellectuellement précoce un parcours scolaire mobilisateur et réussi qui réponde aux besoins. Trois niveaux devront être distingués :

- La prise en charge dans la classe et autour de la classe :

- l'attitude de l'enseignant, le statut de l'élève, les relations aux autres ;
- l'enrichissement des contenus : proposition de situations plus difficiles, anticipation dans les programmes, offre de lectures, recours aux technologies usuelles de l'information et de la communication, etc. ;
- la mobilisation sur des centres d'intérêt à travers l'accompagnement éducatif et les activités périscolaires ;
- le renforcement de l'autonomie à travers des situations de recherche, la réalisation d'exposés, l'exercice de responsabilités, un rôle d'aide auprès d'autres élèves ;
- l'apport d'aides spécifiques, y compris à travers le dispositif d'aide personnalisée ;
- l'évaluation, en développant des démarches d'autoévaluation ;
- la construction d'un projet personnalisé pouvant aller jusqu'à un véritable P.P.R.E.

- Une organisation particulière, éventuellement dérogatoire :

- la prise en charge dans des groupes spécifiques (avec une réflexion sur l'articulation entre classe de référence et regroupement d'élèves intellectuellement précoces) ;
- les décroissements, permettant l'approfondissement de certains domaines, le regroupement d'élèves sur projet ou la formation de groupes de besoin ;
- la fréquentation de la classe supérieure dans certaines disciplines (accélération différenciée du parcours) ;
- l'offre d'activités supplémentaires ;
- l'élaboration par certains établissements d'un projet global de scolarisation d'élèves « intellectuellement précoces ».

- Un parcours scolaire adapté :

- les possibilités d'accélération du cursus (une année en primaire et une année en collège) et l'accompagnement que nécessite cette pratique ;
- les classes, établissements et filières à projet particulier (classes ou sections européennes, bilingues, sportives, musicales, etc.) ;
- l'offre optionnelle ;
- l'accompagnement des charnières de la scolarité (entrée en collège et en lycée) ;
- la construction d'un projet d'orientation spécifique.

Une sensibilisation à l'en jeu de la relation aux familles

Ce point gagnera à être abordé à travers l'expression de témoignages et de points de vue, par exemple sous la forme d'une table ronde qui permettrait de mettre en évidence quelques aspects essentiels de la question :

- la nécessité d'un accueil particulier de la famille, bienveillant et serein, afin d'instaurer une relation de confiance mutuelle ;
- la construction d'un projet de scolarité recueillant la pleine adhésion des parents ;
- l'accompagnement des parents à quelques moments importants :
 - . le diagnostic de la précocité intellectuelle ;
 - . l'entrée en sixième ;

- . la préparation de l'orientation ;
- . l'entrée en seconde.

4 - Éléments de bibliographie

Quelques livres :

- Gardner Howard : Les intelligences multiples (Retz - Paris 2008)
- Huteau Michel et Lautrey Jacques : Les tests d'intelligence (La Découverte - Paris 2006)
- Lubart Todd [ouvrage collectif] : Enfants exceptionnels - Précocité intellectuelle, haut potentiel et talent (Bréal - Paris 2006)
- Crahay Marcel et Chapelle Gaëtane : Réussir à apprendre (P.U.F. - Paris 2009)
- Louis Jean-Marc et Ramond Fabienne : Scolariser l'élève intellectuellement précoce (Dunod - Paris 2007)
- Winner Ellen : Surdoués, mythes et réalités (Aubier - Paris 1997)
- Rapport collectif : La scolarisation des élèves « intellectuellement précoces » (ministère de l'Éducation nationale - Paris 2002/ téléchargeable sur <http://www.education.gouv.fr>)

Quatre revues :

- Psychologie française : septembre 2004 - volume 49 - n° 3 (Elsevier)
- Approche neuropsychologique des apprentissages chez l'enfant (en particulier les numéros 67, 73, 82 et 92)
- Bulletin de psychologie : septembre/octobre 2006 - n° 485
- Gifted and Talented International - Revue du World Council for Gifted and Talented Children (W.C.G.T.C.)

5- La situation dans les pays européens

Des principes : la position française, comme celle des autres pays européens, a été définie dans un cadre international que l'on peut résumer à travers quelques textes :

- **La Convention relative aux Droits de l'Enfant** (Résolution 44/25 du 20-11-1989, article 29) :

« Les États parties conviennent que l'éducation de l'enfant doit viser à :

a) Favoriser l'épanouissement de la personnalité de l'enfant et le développement de ses dons et de ses aptitudes mentales et physiques, dans toute la mesure de leurs potentialités. »

- **La Déclaration de Salamanque et Cadre d'action pour l'éducation et les besoins éducatifs spéciaux** (7-10 juin 1994) :

« 3. L'idée principale qui guide ce **Cadre d'action** est que l'école devrait accueillir **tous les enfants**, quelles que soient leurs caractéristiques particulières d'ordre physique, intellectuel, social, affectif, linguistique ou autre. Elle devrait recevoir aussi bien les enfants handicapés que les surdoués (.) »

4. L'éducation visant à répondre aux besoins éducatifs spéciaux intègre les principes avérés d'une bonne pédagogie, dont bénéficient tous les enfants. Elle a pour point de départ que les différences humaines sont normales et que, par conséquent, l'apprentissage doit être adapté aux besoins de chaque enfant, au lieu d'obliger l'enfant à s'adapter à des hypothèses établies quant au rythme et à la nature du processus d'apprentissage. (.) »

- **La Recommandation 1248 du Conseil de l'Europe relative à l'éducation des enfants surdoués** (7-10-1994) :

Extrait du préambule : « Si, pour des raisons pratiques, il faut des systèmes d'enseignement qui assurent une éducation satisfaisante à la majorité des enfants, il y aura toujours des enfants ayant des besoins particuliers, pour lesquels des dispositions spéciales devront être prises. Les enfants surdoués figurent parmi ceux-là. »

Article 5 :

« 1. La législation devrait reconnaître et respecter les différences individuelles. Les enfants surdoués, comme les autres enfants ont besoin de conditions d'enseignement adaptées. »

Une grande diversité : par-delà ces principes communs, chaque pays prend en compte les besoins des élèves manifestant des aptitudes particulières en fonction des caractéristiques de son système éducatif. On peut distinguer trois attitudes différentes :

- **Des pays qui incluent la « précocité » parmi les « besoins éducatifs particuliers » et qui préconisent des adaptations pédagogiques** : c'est par exemple le cas de la France ou de l'Espagne.

- **Des pays qui font de l'épanouissement des « dons » et des « talents » un objectif important de leur politique éducative**, comme par exemple, la Grande-Bretagne.

- **Des pays qui ne considèrent pas les enfants « doués » ou « talentueux » comme des cas particuliers, mais qui offrent dans la classe des possibilités de différenciation pédagogique, voire de personnalisation des parcours** qui permettent à chaque enfant de progresser en fonction de ses potentialités : cette position est celle de la plupart des pays scandinaves.

Le document de travail « **Mesures éducatives spécifiques pour la promotion de tous les talents en Europe** » publié en juin 2006 dans la collection Eurydice fournit un bon aperçu de cette diversité.

Quelques points de comparaison :

Les mots et les concepts :

- Le concept de « précocité » n'apparaît qu'en France.

- En Finlande, en Norvège et en Suède, aucun terme n'est utilisé par souci de ne pas établir une catégorie d'élève particulière et donc une forme de discrimination.

- La plupart des pays évoquent des élèves « doués » (ou « très doués », « particulièrement doués » ou « surdoués ») : c'est le cas en Allemagne, en Belgique néerlandophone, au Danemark, aux Pays-Bas (mais pas officiellement). En Grande-Bretagne, Italie ou République Tchèque, on parle à la fois d'élèves « doués » et d'élèves « talentueux ». Une distinction est parfois établie entre «doué» plutôt réservé au domaine intellectuel ou académique et «talentueux» utilisé dans les domaines artistique ou sportif (Grande-Bretagne).

- Trois cas particuliers : la Belgique francophone avec la notion de « haut potentiel », l'Espagne et le Portugal où les expressions officielles sont désormais respectivement « élèves avec de hautes capacités intellectuelles » et « élèves qui font preuve de capacités d'apprentissage exceptionnelles ».

- Dans la plupart des cas, aucun critère précis n'est énoncé pour définir les élèves entrant dans ces catégories. Si, dans plusieurs pays, il est fait appel à des tests d'intelligence comme en Allemagne, en Belgique ou aux Pays-Bas (avec parfois un seuil de référence), c'est presque toujours dans le cadre d'une évaluation plus large prenant en compte plusieurs facteurs. En Espagne, par exemple, trois dimensions sont prises en compte : les aptitudes intellectuelles, l'expertise dans la réalisation de la tâche et le niveau de créativité. Une procédure a été définie, réglementairement, pour déterminer l'appartenance à cette population. Elle est prise en charge par une équipe interdisciplinaire.

- L'approche britannique est sensiblement différente : en Angleterre, la catégorie des élèves doués ou talentueux est définie comme les 5 à 10 % de la population scolaire qui fournissent les meilleures performances.

Des prises en charge spécifiques :

- La volonté de développer une politique cohérente de prise en charge des élèves « à haut potentiel » est clairement affichée dans quelques pays comme l'Espagne ou la Belgique, mais avec des différences régionales. Toutefois, dans ces pays, il n'a pas été créé de « structures spéciales ».

- Dans d'autres pays, des initiatives locales, dans le cadre de l'autonomie laissée aux établissements (privés ou publics), ont parfois conduit à la création d'écoles ou de classes

spécialisées dans la scolarisation des enfants « doués » ou « talentueux ». Cette possibilité existe aux Pays-Bas, en Allemagne, en République Tchèque ou au Danemark, par exemple.

- Les dispositifs mis en place en Grande-Bretagne sont sans doute d'une autre nature. Ils reposent sur le principe de sélection de tout ou partie des élèves pour le recrutement dans un établissement ou pour participer à un programme particulier. En Angleterre, la National Academy for Gifted and Talented Youth (NAGTY) coordonne les différentes initiatives en faveur des enfants doués ou talentueux. Elle offre des ressources aux professionnels, aux jeunes et aux parents.

La différenciation des contenus et des activités :

- En Finlande, en Norvège ou au Danemark, le principe de différenciation semble suffisamment établi pour rendre possible sans mesure particulière l'adaptation des activités et des contenus aux enfants « doués ». En Belgique, une importante marge d'initiative est laissée aux établissements : les enseignants ont la possibilité de proposer des tâches différentes, d'enrichir les parcours en proposant des activités supplémentaires, de différencier les contenus et les supports, de constituer ou non des groupes spécifiques à cet effet ou d'ajouter des heures.

Dans plusieurs pays, des mesures spécifiques sont prévues : en Espagne, selon les résultats de l'évaluation, des mesures de différenciation et d'enrichissement sont mises en place au sein de la classe. Au Portugal, des activités spécifiques sont réservées aux enfants surdoués, avec un accompagnement personnalisé, dans le cadre des cours ou en dehors, sous la responsabilité de l'école. En République Tchèque, des possibilités d'enrichissement existent : cours supplémentaires et différenciation dans certaines matières, approfondissement et élargissement du programme, projets spécifiques pour certains élèves. En Angleterre, l'enrichissement du programme, de même que la mise en place de groupes de niveau, est possible au sein de la classe.

L'individualisation des parcours :

En Belgique germanophone, la situation de chaque élève reconnu comme « particulièrement doué » est analysée par une équipe spécifique qui établit un « programme personnel de développement » (P.P.D.). Le P.P.D. peut proposer des mesures d'enrichissement du programme dans le cadre de la classe ou prévoir que les élèves quittent la classe pour un travail individualisé ou pour des cours d'approfondissement regroupant un petit nombre d'élèves à haut potentiel.

D'une manière générale, la possibilité de concevoir des plans d'apprentissage « personnalisés » ou « individualisés » en particulier pour les élèves d'âge lycéen, a été établie dans plusieurs pays : en Italie, en République Tchèque, en Norvège mais aussi en Angleterre ou dans certains établissements allemands.

La possibilité d'accélérer les cursus :

Elle existe, sous une forme ou une autre, dans la plupart des pays européens :

- l'entrée anticipée à l'école primaire (en Allemagne, en Belgique, en Finlande, au Portugal) ;
- les « sauts de classe » (en Allemagne, en Belgique, en Espagne, au Danemark, au Portugal, en Suède, en République Tchèque) ;
- le passage anticipé des examens de fin de cycle (en Belgique, en Grande-Bretagne, au Portugal).

Des possibilités d'accélération différenciée existent dans plusieurs pays, en particulier au nord de l'Europe : en Grande-Bretagne, en Suède ou en Norvège, dans le secondaire, un élève peut suivre des cours à un niveau supérieur. Le cas particulier de la Finlande doit être souligné : au niveau du lycée, les programmes ne sont pas organisés par année d'étude. Les élèves peuvent donc progresser plus rapidement, en suivant leur propre rythme, en fonction d'un plan d'éducation individuel, ou passer des examens de leur propre initiative.

Des dispositifs pour valoriser les talents :

Dans la majorité des pays, des enseignements artistiques ou des activités sportives de haut niveau ont été développés, hors temps scolaire, mais aussi sous la forme d'écoles spécialisées ou de classes à option.

En outre, il est fréquent que des associations ou des organismes divers organisent des activités pendant les vacances ou les week-ends, à l'intention des élèves « doués » ou « talentueux » (Pays-Bas, Portugal, etc.) ; en Grande-Bretagne, par exemple, des cours d'été sont organisés par la NAGTY (National Academy for Gifted and Talented Youth) pour les élèves du secondaire.

Enfin, de très nombreux concours, compétitions et « olympiades », permettent de repérer et de stimuler les élèves disposant d'aptitudes particulières, y compris dans les domaines littéraires ou scientifiques (Portugal, Suède, République Tchèque, etc.).