

# ACTES DU COLLOQUE ÉLÈVES INTELLECTUELLEMENT PRÉCOCES

**10 AVRIL 2018**

Grand amphithéâtre de la Sorbonne



**POUR L'ÉCOLE  
DE LA CONFIANCE**



# SOMMAIRE

Ouverture par Catherine Mercier-Benhamou, inspectrice d'académie, directrice académique des services de l'Éducation nationale, chargée des lycées et de la liaison avec l'enseignement supérieur, rectorat de Paris

|                                                                                                                                                                   |            |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| <b>1. Théories de l'intelligence : concepts et évaluation du haut potentiel</b>                                                                                   | <b>6</b>   |
| <b>2. La créativité : une ressource potentielle à évaluer et développer pour l'enfant dans son environnement scolaire, familial, social et thérapeutique</b>      | <b>14</b>  |
| <b>3. L'intelligence en action dans le cerveau de l'enfant : expérimentations par aller-retour du laboratoire à l'école</b>                                       | <b>26</b>  |
| <b>4. Mythes et réalités sur les enfants à haut potentiel en difficulté : les apports de la recherche</b>                                                         | <b>30</b>  |
| <b>5. Les caractéristiques de la dépression chez l'enfant à haut potentiel scolarisé en primaire et au collège : liens avec les troubles des apprentissages ?</b> | <b>46</b>  |
| <b>6. Que nous apprend la clinique des enfants et adolescents à haut potentiel ? Les enjeux pour l'école et la société</b>                                        | <b>58</b>  |
| <b>7. Table ronde 1 : l'accompagnement de la scolarisation des Élèves Intellectuellement Précoces</b>                                                             | <b>80</b>  |
| <b>8. Table ronde 2 : vers la réussite et le bien-être des enfants à haut potentiel</b>                                                                           | <b>96</b>  |
| <b>9. Présentation des dispositifs d'accueil EIP des collèges Georges Brassens et Janson de Sailly</b>                                                            | <b>104</b> |
| <b>10. Outils d'accompagnement à la scolarisation des EIP de la cellule académique EIP</b>                                                                        | <b>108</b> |

Clôture par Jean-Marc Huart, directeur général de l'enseignement scolaire, ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse

## OUVERTURE DU COLLOQUE



*Catherine MERCIER-BENHAMOU, inspectrice d'académie, directrice académique des services de l'Éducation nationale, chargée des lycées et de la liaison avec l'enseignement supérieur, rectorat de Paris*

Madame l'Inspectrice Générale,  
Mesdames et Messieurs les professeurs d'université,  
Monsieur le Directeur académique des services de l'Éducation nationale,  
Madame et Monsieur les Directeurs académiques adjoints des services de l'Éducation nationale,  
Mesdames et Messieurs les Inspecteurs,  
Mesdames et Messieurs les intervenants,  
Mesdames et Messieurs les chefs d'établissement,  
Mesdames et Messieurs,

Monsieur le recteur de l'académie de Paris étant retenu par une réunion avec monsieur le ministre de l'Éducation nationale, il me revient le grand honneur d'ouvrir ce colloque international « Enfants à haut potentiel : compétences et difficultés. »

Dans le cadre de mes missions j'ai le suivi des lycées, la liaison avec l'enseignement supérieur et le dossier transversal des élèves intellectuellement précoces de la maternelle à la classe de terminale.

Je souhaiterais débiter mon propos par des remerciements à l'attention de monsieur le recteur qui, en nous permettant d'accueillir ce colloque en un lieu aussi prestigieux, le Grand Amphithéâtre de la Sorbonne, chargé d'Histoire et de symboles, a marqué tout l'intérêt qu'il accorde aux actions menées en faveur d'une scolarisation bienveillante et harmonieuse des élèves intellectuellement précoces.

Ce colloque nous réunit aujourd'hui car quelles que soient nos missions, nous sommes tous intéressés par le sujet de la scolarisation et de l'accompagnement des élèves à haut potentiel et nous savons qu'ils peuvent rencontrer parfois des difficultés. Ce colloque a été conçu pour donner la parole aux professionnels de l'Éducation nationale, de la santé et aux chercheurs.

Cette approche pluridisciplinaire a été privilégiée car ce n'est qu'en se fondant sur une vision systémique des particularités et des besoins des élèves intellectuellement précoces qu'il sera possible d'apporter des réponses adaptées.

Avec le professeur Sylvie Tordjman, en préparant le colloque, nous avons tenté d'exposer des problématiques et de relier la pratique de terrain aux recherches, tant cliniques que dans le champ des neurosciences. Il nous a semblé que d'une telle approche, pouvaient émerger de nouveaux éclairages, des questionnements permettant d'affiner notre compréhension des élèves intellectuellement précoces et de leurs possibles difficultés, ainsi que des pistes intéressantes quant aux prises en charges psychologiques et thérapeutiques.

Nous avons un intérêt marqué dans l'académie de Paris pour la connaissance des problématiques et des spécificités des élèves intellectuellement précoces. Nous souhaitons leur permettre, ainsi que nous le réalisons dans le droit commun, d'être scolarisés dans les lieux les plus proches de leur domicile. Je pense que la réflexion que nous allons pouvoir engager ensemble, grâce aux témoignages et aux interventions, sera de nature à poursuivre dans cette voie.

Je tiens à remercier tous les intervenants qui ont accepté de nous faire bénéficier de leur expertise et qui ont ainsi rendu le sujet que nous allons aborder aussi attractif. Je remercie également l'ensemble des personnes qui ont permis, par leur travail et leur implication, en amont de ce colloque, et au cours de celui-ci, de vous accueillir aujourd'hui.

## 1. THÉORIES DE L'INTELLIGENCE : CONCEPTS ET ÉVALUATION DU HAUT POTENTIEL



Maria PEREIRA DA COSTA, maître de conférences en psychologie différentielle, vice-présidente de l'université Paris Descartes, université Sorbonne Paris Cité (USPC)

Lorsque l'on parle de l'intelligence des enfants à haut potentiel particulièrement dans le contexte de ce colloque où nous sommes tous impliqués dans des thèmes en lien avec l'éducation, c'est en général à l'intelligence analytique et au haut potentiel académique que l'on fait référence. Avoir une référence commune ne signifie pas que la définition de ces concepts est partagée et que les caractéristiques des outils de mesure du haut potentiel en lien avec ces concepts sont connues (Pereira Da Costa, 2010). Ces questions extrêmement importantes sont étudiées depuis des années au sein de notre laboratoire : le « LATI <sup>1</sup> ».

Nous commencerons par aborder la question de la définition du haut potentiel intellectuel. Il est possible de répondre à cette question sous un angle qualitatif – comme ce sera fait dans une autre partie du colloque –, ce qui consiste à décrire l'individu à haut potentiel en prenant en compte un certain nombre de caractéristiques de personnalité ou de comportement. Il est également possible de se baser sur une définition quantitative, c'est-à-dire caractériser le haut potentiel à partir de scores ou de performances. Disons-le, il s'agit de l'angle le plus confortable si on demeure à un niveau superficiel. Mais si l'on essaie de comprendre ce qui est exprimé à travers du score et d'analyser l'outil qui a permis de recueillir ce dernier, nous verrons que cette approche est plus complexe qu'elle ne le paraît.

La seconde question que nous aborderons est celle de l'identification des enfants à haut potentiel et particulièrement le degré d'exigence adopté à l'égard de l'identification : adopte-t-on une approche unidimensionnelle, en se contentant d'un seul indice, en général un QI total au-dessus de 130 ; ou adopte-t-on une approche plus riche, pluridimensionnelle qui exige de mesurer un ensemble de facteurs, de critères qui caractérisent ou qui caractériseraient les enfants à haut potentiel.

L'historique du concept d'intelligence en psychologie, représente un peu plus d'un siècle d'histoire. Les premiers scientifiques défendaient une conception unitaire de l'intelligence, prééminente au début du xx<sup>e</sup> siècle, illustrée par la mesure d'un score unique, global, qui permet de caractériser le niveau d'efficacité intellectuelle de l'enfant, qu'il soit à haut potentiel ou non, et le niveau d'efficacité des adultes, puisque nous ne sommes pas nécessairement dans le sujet du haut potentiel. Nous pouvons situer dans ce courant Binet avec la mesure de l'âge mental, Wechsler avec la mesure du QI, Stern qui va définir le quotient intellectuel, et même les premières approches de Spearman avec le facteur d'intelligence générale, dit facteur « G », qui reste au cœur des modèles hiérarchiques de

---

<sup>1</sup> LATI (Laboratoire Adaptations, Travail, Individu), EA 4469, Université Paris Descartes, USPC. Au 1<sup>er</sup> janvier 2019, ce laboratoire deviendra l'UMR «LaPEA » (Laboratoire de Psychologie et d'Ergonomie Appliquées).

l'intelligence. Plus tard, se développeront les conceptions multidimensionnelles de l'intelligence, avec notamment les théories des aptitudes de Thurstone ou, plus tard, dans les années 1980, celles de Sternberg ou de Gardner. Dans ce cadre théorique, on définit et on mesure un profil de l'intelligence et non plus un score unique considéré comme suffisant pour évaluer l'efficacité de l'individu donc ici de l'enfant à haut potentiel.

Il n'existe pas de définition, donc de description consensuelle de l'intelligence et une analyse de la littérature aboutirait à extraire une cinquantaine de définitions plus ou moins éloignées les unes des autres. De plus, selon le contexte, les points de vue et de convergence peuvent différer. Pour les universitaires dont le travail se concentre en laboratoire, les théories hiérarchiques de l'intelligence seront considérées comme les plus solides tout simplement parce qu'elles ont fait l'objet de validations psychométriques et que des modèles statistiques élaborés ont démontré leur pertinence. Pour les professionnels exerçant dans un cadre éducatif, des théories comme celles de Sternberg ou de Gardner seront davantage prises en considération, même si scientifiquement elles n'ont pas démontré la même solidité psychométrique et théorique que les modèles hiérarchiques de l'intelligence.

Plutôt que de rester bloqués sur un choix exclusif de théorie de référence, nous pouvons essayer de décrire l'intelligence à partir de sa finalité. Si l'intelligence permet de réussir à l'école, alors il faut se concentrer sur l'identification et la mesure des caractéristiques qui permettent à l'élève de réussir un parcours scolaire. Dans cette perspective, il est possible de se contenter de constater les différences de performance entre les individus et de les interpréter en termes de différences d'intelligence. Par exemple, si après avoir fait passer un test de mathématiques à un groupe d'élèves tout-venants, on constate que certains réussissent mieux que d'autres, qu'il y a des différences individuelles importantes, on pourrait considérer que ceux qui ont le plus grand nombre de réponses exactes ou ceux qui répondent le plus rapidement ou ceux qui trouvent le plus de solutions possibles sont les plus intelligents, sans chercher à analyser les processus qui ont conduit à la performance. Il est également possible d'adopter une approche plus « scientifique », plus expérimentale – et étudier les processus qui permettent de résoudre un problème. Dans ce cas, l'observation et l'analyse seront menées à un niveau plus complexe et plus élaboré en étudiant notamment les stratégies développées par les individus, et en considérant que les stratégies qui amènent rapidement les réponses les plus sûres sont celles des individus les plus intelligents.

Derrière une théorie de l'intelligence, il existe un ou plusieurs outils pour la mesurer. Leur description nous apprend beaucoup sur la conception de l'intelligence partagée par ses créateurs et les utilisateurs de ces tests. Par exemple, au début du <sup>xx</sup><sup>e</sup> siècle, Binet considérait que pour mesurer l'intelligence il fallait des épreuves mesurant la mémoire, les images mentales, l'imagination mais aussi des choses un peu inattendues à notre époque comme la suggestibilité, les sentiments esthétiques, les sentiments moraux ou encore la force musculaire. Aujourd'hui, au <sup>xxi</sup><sup>e</sup> siècle, dans un bilan destiné à identifier des enfants à haut potentiel intellectuel, nous aurions des difficultés à prendre au sérieux un test d'intelligence comportant une épreuve de force musculaire. Mais, au début du <sup>xx</sup><sup>e</sup> siècle, dans l'état des connaissances scientifiques de cette période, il paraissait normal d'intégrer ce type d'épreuve dans un test. En fait, une conception de l'intelligence et la mesure de

l'intelligence à travers cette conception sont toujours liées à un concept scientifique et, bien entendu, les théories évoluent tout comme les tests. Il est probable que les concepts, les outils que nous utiliserons aujourd'hui seront considérés comme obsolètes dans quelques décennies quand d'autres enseignants, d'autres spécialistes impliqués dans l'éducation scolaire des enfants aborderont le sujet du haut potentiel.

D'autres théories et leurs outils occupent une position reconnue dans les démarches d'identification et de suivi des individus à haut potentiel. Dans le cadre de la théorie du facteur « G » de Spearman, ce sont les matrices : PM38, PM47, appelées communément les « Raven », qui permettent de mesurer ce qu'on considère comme étant le plus fondamental dans la mesure de l'intelligence. Dans les années 1940, la théorie de Thurstone entraînera le développement des tests d'aptitude qui distinguent plusieurs facteurs relativement indépendants qu'il faut mesurer séparément pour avoir une bonne représentation de l'efficacité intellectuelle de l'individu. Le premier test élaboré par Thurstone comportait seize aptitudes distinctes, dont cinq considérées comme plus prédictives pour les apprentissages scolaires. Il s'agissait du vocabulaire, de la fluidité verbale, du numérique, du spatial et du raisonnement sur des données verbales. D'autres tests comme le DAT identifient d'autres aptitudes comme le raisonnement mécanique mesuré à l'aide d'exercices nécessitant l'application de notions de physique à des situations pratiques afin de trouver la solution la plus sûre pour l'activité menée. Il s'agit là d'une autre approche des aptitudes, moins ciblée sur les acquisitions scolaires puisqu'on est dans l'idée qu'on peut mesurer l'intelligence à travers le raisonnement appliqué à des sujets pratiques, la déduction, le bon sens ; ce qui correspond aux connaissances tacites, que Sternberg reprendra plus tard dans la définition de l'intelligence pratique.

Bien évidemment, nous terminerons ce tour d'horizon très incomplet par les échelles de Wechsler dont la version pour enfants - le WISC - est l'outil le plus connu et le plus familier dans le domaine de l'identification des enfants à haut potentiel. La première version a été éditée à la fin des années 1940 et nous en sommes actuellement à la cinquième version. La population concernée ne change pas mais on observe une évolution des subtests et du nombre d'indices calculés qui tient compte du développement et de l'actualité des connaissances scientifiques. En suivant l'historique des versions successives des échelles de Wechsler, on observe une complexification des scores mesurés qui correspond à la différenciation des processus identifiés. Dans la première version, outre le QI total, le test permettait de calculer un QI performance et un QI verbal. Aujourd'hui, on arrive à une évaluation plus riche et à la mesure d'un profil ; la quatrième version distinguait déjà quatre indices factoriels mais actuellement, le WISC-V en calcule cinq : compréhension verbale, raisonnement fluide, vitesse de traitement, mémoire de travail, traitement visio-spatial.

La popularité des échelles de Wechsler est en grande partie due au confort apparent de l'interprétation des scores observés. Cette dernière est basée sur la fameuse courbe de Gauss avec sa distribution normale et le seuil de 130 qui sert de repère dans bien des cas pour l'identification du haut potentiel intellectuel. Il s'agit d'un seuil statistique au-delà duquel se situe environ 2,2% de la population parente. En utilisant ce point de repère, on considère que les individus sont identifiés comme étant à haut potentiel parce que les scores qu'ils obtiennent à ces tests sont parmi les plus élevés, les plus rares. Sachant que le WISC n'est pas conçu de manière arbitraire, mais qu'il prétend mesurer des aptitudes, des

processus cognitifs considérés comme essentiels pour réussir un certain nombre d'activités et résoudre des problèmes de nature plutôt analytique. Quelle que soit la version, la distribution des scores ne change pas – on change l'outil mais pas la méthode de calcul et de lecture des résultats – puisqu'il s'agit d'un classement d'individus et que, quelle que soit la période historique de développement du test, on retrouve ces 2,2% d'individus dont les scores les situent dans l'écart-type le plus performant de la distribution.

Le WISC-V est souvent utilisé par facilité, puisqu'il se trouve être l'outil le plus disponible et le plus partagé entre les psychologues de l'Éducation nationale et les psychologues libéraux. Au-delà de cet aspect pragmatique, on constate, qu'en dehors des psychologues, différents professionnels savent ou pensent savoir lire ou interpréter des scores obtenus avec les échelles de Wechsler.

Cette dernière version du test étant sortie récemment, nous nous centrerons ici sur des résultats obtenus sur un échantillon d'enfants à haut potentiel évalués avec le WISC-IV qui distinguait quatre indices factoriels : compréhension verbale, raisonnement perceptif, mémoire de travail et vitesse de traitement (Pereira-Fradin, Caroff et Jacquet, 2010). Les courbes moyennes des résultats de cette centaine d'enfants dont le QI total est égal ou supérieur à 130 montrent que les filles et les garçons ont des profils de scores moyens identiques. On note également que, dans cet échantillon, le nombre de garçons est supérieur à celui des filles. Cette observation entraîne une question récurrente : pourquoi fait-on plus passer de tests aux garçons qu'aux filles alors que dans la population normale (normale au sens statistique du terme) les filles et les garçons ont des scores comparables ? Pourquoi dans les études sur les enfants à haut potentiel, même en construisant un échantillon au hasard, se retrouve-t-on toujours avec deux tiers de garçons et un tiers de filles ? C'est un sujet sociétal que nous ne développerons pas ici, mais qui interroge et ce d'autant plus que les résultats montrent que les deux sous-groupes ont des profils-type de scores moyens comparables.

Ces profils-type des enfants à haut potentiel identifiés à l'aide des échelles de Wechsler indiquent une supériorité de la compréhension verbale, un très haut niveau de raisonnement perceptif et une chute relative pour la mémoire de travail et la vitesse de traitement puisque la valeur moyenne des indices reste au-dessus de 110. Mais si l'on regarde les profils individuels on observe des différences interindividuelles considérables et des profils très différents. Néanmoins, sur le terrain, du moins dans un premier temps, ces profils différents ne donneront pas lieu à une prise en charge différenciée, tout simplement parce que le critère retenu sera celui du haut potentiel, c'est à dire le seuil de 130 expliqué plus haut. Mais pourtant, il y a autant d'hétérogénéité dans les profils moyens d'enfants à haut potentiel qu'il y en a dans ceux des autres enfants. Cette question fondamentale et pas seulement pour une différentialiste comme moi, amène aussi à s'interroger sur ce que représente exactement le seuil de 130 en termes de compréhension de l'intelligence de l'enfant à haut potentiel.

Peut-on se contenter pour décrire les enfants à haut potentiel d'un score d'intelligence analytique, d'une évaluation de processus qui certes présente une corrélation avec la réussite à l'école, mais qui néanmoins n'y contribue que très partiellement ? Choisit-on de ne prendre en compte qu'un seul indice avec lequel on croit être en sécurité comme un QI

total de 130 ou plus ou regarde-t-on plus loin ? C'est un peu comme si on ne lisait que le premier et le dernier chapitre d'un livre sans s'intéresser à l'histoire racontée entre les deux parties.

Cette diversité, cette hétérogénéité dans les scores moyens aux échelles de Wechsler, va conduire certains spécialistes à proposer de n'utiliser que les deux indices qui sont quasi systématiquement les plus élevés chez les enfants à haut potentiel. Dans cette perspective, on ne prend en compte que la compréhension verbale et le raisonnement pour calculer le GAI (General Ability Index). Dans cette étude, nous avons adopté une approche plus riche en utilisant une analyse statistique permettant de regrouper des profils de scores qui se ressemblaient. Mais, là encore, nous n'avons pas obtenu de résultats nous permettant de répondre positivement à la question : « Peut-on considérer comme identique le fonctionnement cognitif de tous les enfants dont le QI est supérieur à 130 ? ».

D'autres conceptions de l'intelligence abordent la question du haut potentiel de manière tout à fait différente. Ces théories plus modernes sont très fréquemment utilisées en psychologie de l'éducation, notamment en Europe du Nord et en Amérique du Nord, et sont devenues les théories de référence pour les programmes éducatifs dédiés aux enfants à haut potentiel. Elles ont donné lieu à la création de programmes éducatifs spécialement dédiés aux enfants à haut potentiel comme ceux développés par Joseph Renzulli et Sally Reis (Renzulli, 2016). Dans cette perspective, on considère qu'il faut prendre en considération tous les enfants à haut potentiel, sans pour autant négliger ceux qui sont en difficulté. L'objectif étant de réduire le nombre d'enfants décrocheurs, d'élèves qui ne développent pas leur potentiel, que les anglo-saxons appellent les « underachievers ».

Une des conceptions parmi les plus populaires est celle de Sternberg qui considère qu'il y a trois intelligences (Sternberg, 2014). La première est l'intelligence analytique, celle que mesurent les échelles de Wechsler, celle que mesuraient les tests de Binet et que Sternberg ne remet pas en question. Il considère simplement que cette forme d'intelligence que l'on sait observer et mesurer ne suffit pas pour caractériser l'individu et qu'il faut lui ajouter l'intelligence pratique et l'intelligence créative. Pour simplifier, on peut décrire l'intelligence pratique comme celle que l'on acquiert par l'expérience, par l'observation, souvent en dehors du cadre des apprentissages scolaires. Les tests développés par Sternberg sont constitués d'exercices contextualisés, basés sur des situations dans lesquelles l'enfant peut se trouver dans sa vie quotidienne. Par exemple, si on s'intéresse à un enfant qui vit en milieu urbain avec des transports en commun, le test pourra comporter des épreuves de déplacements spatiaux avec la présentation d'un plan identique à une carte de métro et un problème à résoudre comme : « Quelle est la station de métro la plus proche pour que Léa et Julie se retrouvent ? ». L'exercice impose des contraintes qui sont leur point de départ respectif, le point d'arrivée final, une limite dans le nombre de changements de lignes à effectuer. Ce sont des exercices qui exigent de la logique et d'analyser les éléments connus, l'objectif à atteindre et la manière optimale d'y arriver. Sternberg considère que cette forme d'intelligence est fondamentale, particulièrement chez les enfants à haut potentiel. Dans ce colloque, l'intelligence créative sera décrite par Todd Lubart qui est un des spécialistes de la créativité, je ne la présenterai donc pas (Lubart, 2015).

La théorie des intelligences multiples développée par Gardner (2008) est tout autant, voire plus populaire, que celle de Sternberg, même si sa validation scientifique n'est pas acquise. Elle repose notamment sur la description de formes d'intelligence présentées comme relativement distinctes les unes des autres. Cependant les études psychométriques ne retrouvent pas cette structure d'intelligences indépendantes que Gardner décrit. Bien évidemment, nous pourrions nous dire « jetons cette théorie à la poubelle, elle n'a pas d'intérêt puisqu'elle n'est pas démontrée scientifiquement », mais il se trouve que la description que propose Gardner a du sens pour les enseignants dans le contexte des apprentissages scolaires. Par ailleurs, pour les psychologues, certains concepts peuvent se rattacher à des éléments validés dans d'autres cadres théoriques. Par exemple, l'intelligence interpersonnelle peut être rapprochée de l'intelligence sociale qu'on connaît depuis longtemps, et qui faisait partie des subtests des premiers tests d'intelligence de Binet ; l'intelligence intra personnelle peut être rapprochée de l'intelligence émotionnelle que l'on connaît également ; l'intelligence langagière de l'intelligence verbale que Thurstone prenait déjà en compte dans les années 1940 et il en est de même pour l'intelligence logico-mathématique. Certes, certaines intelligences gardneriennes sont plus éloignées de nos cadres théoriques classiques, telles que l'intelligence musicale ou l'intelligence kinesthésique. Malgré tout, leur description nous évoque spontanément des situations qui entraînent des différences interindividuelles consécutives à l'efficacité de processus que l'on peut identifier et dont on saisit l'intérêt adaptatif pour une situation donnée. Particulièrement dans le domaine de l'éducation, les applications de la théorie des intelligences multiples de Gardner sont évidentes et nombre de programmes éducatifs basés sur cette conception ont montré leur intérêt.

Un autre problème important si on se place dans ce cadre théorique est celui de la mesure. Gardner conteste la démarche d'évaluation classique et n'a jamais souhaité développer d'outils psychométriques solides. Alors comment mesurer les intelligences de Gardner et construire le profil de l'individu ? La première solution consiste à sélectionner des outils déjà reconnus, ayant fait l'objet d'une validation scientifique, et qui mesurent des aptitudes ou des processus qui s'approchent des caractéristiques de l'intelligence décrite par Gardner. Par exemple, choisir dans une batterie comme le DAT un test d'aptitude verbale pour mesurer l'intelligence langagière ou prendre des items de clôture visuelle dans un test de mesure de la dépendance-indépendance à l'égard du champ pour mesurer l'intelligence visuo-spatiale. La deuxième solution, bien plus fréquente sur le terrain, consiste à utiliser des questionnaires proches de grilles d'observation très descriptives de comportements issus de mises en situation.

Nous terminerons par la théorie de Renzulli (2016) qui n'est pas une théorie de l'intelligence au sens où nous l'entendons habituellement, mais dans laquelle l'auteur décrit trois composantes à prendre en considération pour caractériser l'enfant à haut potentiel. Cette théorie dite des trois anneaux réunit trois composantes de même importance qui peuvent plus ou moins se superposer en fonction des individus et des situations. Le premier anneau nous est familier puisqu'il s'agit des aptitudes cognitives. Renzulli se réfère à des concepts tels que ceux de l'intelligence analytique ou des aptitudes cognitives. Le deuxième anneau est celui de la créativité, au sens défini par Sternberg dont la mesure peut être réalisée avec des outils tels que « EPOC » (Lubart, 2015). Enfin, le troisième décrit un ensemble que nous

rattachons à la personnalité de l'individu et particulièrement aux aspects motivationnels. Renzulli évoque dans cet ensemble l'investissement que l'enfant met dans ses activités et dans ses apprentissages. La mesure de cette composante fait appel aux tests classiques de persévérance ou de motivation classiques. Cette dernière sphère du modèle des trois anneaux est considérée comme fondamentale par Renzulli, notamment dans la perspective d'éviter le décrochage scolaire des enfants à haut potentiel. Cette approche du modèle des trois anneaux illustre la nécessité de ne pas se limiter à la prise en compte de l'efficacité de processus intellectuels sollicités dans les apprentissages scolaires pour décrire l'enfant à haut potentiel.

En conclusion, nous dirons que le confort apporté par l'utilisation des échelles de Wechsler et du seuil de QI total de 130 masque la richesse des informations que peut apporter un profil factoriel. Même si la plupart des psychologues connaît ces limites, il est essentiel de poursuivre la vulgarisation de la mesure de l'intelligence pour en éviter des utilisations réductrices des scores psychométriques sur le terrain. Par ailleurs, l'ouverture sur d'autres approches et d'autres théories est fondamentale. Comme nous l'avons vu, l'application de la théorie de Renzulli se base sur l'association de mesures d'efficacité intellectuelle, de créativité et de traits de personnalité. Dans ce cadre, la prise en compte de l'ensemble de ces caractéristiques se révèle nécessaire pour décrire l'enfant à haut potentiel dans le contexte des apprentissages scolaires.

### Bibliographie

- Gardner, H., *Les intelligences multiples - La théorie qui bouleverse nos idées reçues*, Ed. Retz, Paris, 2008
- Lubart, T. I, Mouchiroud, C., Tordjman, S., & Zenasni, F., *La Psychologie de la Créativité* (2<sup>e</sup> édition), Ed. Armand Colin, Paris, 2015
- Pereira Da Costa, M., La place du QI dans les théories de l'intelligence appliquées aux enfants à haut potentiel. In Tordjman (Eds), *Comment aider les Enfants à Haut Potentiel en difficulté ? Mieux repérer et comprendre, mieux évaluer et prendre en charge*, Presses Universitaires de Rennes, Rennes, 2010, pp 69-86.
- Pereira-Fradin, M., Caroff, X., & Jacquet, A-Y., Le WISC-IV permet-il d'améliorer l'identification des enfants à haut potentiel ?, *Enfance*, 1, 11-26, 2010
- Renzulli, J. S., The three-ring conception of giftedness. In S. M. Reis (Ed.). *Reflections On Gifted Education* (pp. 55 – 86), Prufrock Press, Waco, TX, 2016
- Sternberg R.J., Teaching about the nature of intelligence, *Intelligence*, 42, 176-179, 2014



## 2. LA CRÉATIVITÉ : UNE RESSOURCE POTENTIELLE À ÉVALUER ET DÉVELOPPER POUR L'ENFANT DANS SON ENVIRONNEMENT SCOLAIRE, FAMILIAL, SOCIAL ET THÉRAPEUTIQUE



Todd LUBART, professeur en psychologie, directeur du laboratoire adaptations travail individu (LATI), université Paris Descartes, université Sorbonne Paris Cité (USPC)

### Le haut potentiel créatif

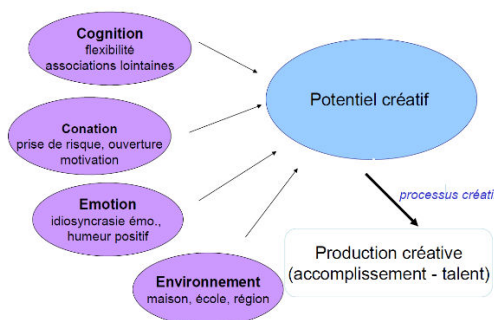
Si l'on observe la période de la préhistoire, nos ancêtres *homo habilis* cherchaient à s'adapter à leur environnement, à chasser, à accomplir des missions de survie et grâce à leur créativité, ils ont pu inventer des outils de chasses, améliorer ces outils, dans une progression d'innovation. C'était il y a 2 millions d'années, et c'est une partie de notre héritage en créativité. Si nous allons plus en avant, il y a 40 000 années, les grottes de Lascaux avec leurs peintures témoignent d'une créativité peut-être artistique, en tout cas d'une forme d'innovation dans le monde de la communication avec des images.

Il convient de contraster ce que l'on appelle *homo sapiens-sapiens* marqué par son intelligence, une sorte d'expert du maniement des connaissances et ce que nous appelons dans notre laboratoire afin de contribuer un peu à la langue morte, *homo creativus*, marqué par sa créativité et son esprit d'innovation, inventeur de nouvelles idées. Si par des tests de QI, on mesure l'intelligence, que l'on corrèle avec des notes de mesures de créativité dont je vais vous présenter quelques exemples, on trouve des corrélations très faibles. Les corrélations fortes sont de presque 0,90 ou 1 qui est une corrélation parfaite et les corrélations très faibles sont inférieures à 0,20. La méta-analyse de Kim (2005) a trouvé une corrélation typique de 0,17 entre intelligence et créativité. Si on corrèle les notes scolaires avec des mesures de créativité, les corrélations vont de + 0,10 à - 0,20, c'est-à-dire peu de relations entre performance à l'école et créativité, et même parfois avoir de bonnes notes à l'école va de pair avec des scores bas en créativité.

### Qu'est-ce que la créativité ?

C'est une capacité à produire un contenu qui doit être nouveau et adapté dans son contexte. Il ne s'agit pas de produire des idées bizarres, hors sujet, mais des idées originales, qui ont un sens et une certaine valeur dans le contexte. On peut se montrer créatif dans des domaines variés : verbal, artistique, les mathématiques, la science, le commerce, etc. On trouve dans notre quotidien des exemples de créativité qui ne relèvent pas de grandes productions illustres (avec un pneu on peut faire beaucoup de choses...). J'aimerais contraster les apports de monsieur Binet avec ceux de monsieur Guilford. Tous deux ont pris place dans l'histoire de la psychologie : grâce à Binet on a les tests d'intelligence et ce que l'on va appeler le haut potentiel intellectuel, à savoir le QI supérieur à 130. Grâce aux travaux de Guilford et d'autres auteurs, on a des épreuves de pensée

divergente, des mesures de créativité et ce qu'on va appeler le haut potentiel créatif. L'histoire est compliquée parce que Binet avait quand même intégré quelques mesures d'imagination créatrice dans ses premières versions de tests, et Guilford a par ailleurs développé une théorie de l'intelligence qui associe des mesures de pensée divergente. On ne peut donc pas véritablement distinguer complètement sur le plan conceptuel les notions de créativité et d'intelligence, mais dans les faits et dans la manière dont on manie ces concepts on peut très bien les distinguer. Cela a amené Joe Renzulli, Sally Reis, et d'autres auteurs à parler du haut potentiel académique et haut potentiel créatif comme de deux grandes catégories du haut potentiel. On parle de plus en plus de la créativité comme d'une compétence du 21<sup>e</sup> siècle. Ainsi, dans une étude menée auprès des PDG de 1500 grandes entreprises dans le monde, les PDG citent la créativité comme un aspect très important pour leurs proches collaborateurs. Une étude publiée par Adobe auprès des enseignants et parents d'élèves de plusieurs pays, cite la créativité comme une compétence importante qu'il faut développer à l'école. Dans l'étude OCDE, qui se déroule depuis 2015 dans 10 pays, il y a des mesures de créativité chez l'enfant, pré-test et post-test, avec des actions pédagogiques en faveur de la créativité afin de voir si on peut développer la créativité dans les écoles. L'OCDE compte intégrer la créativité comme le domaine complémentaire du PISA 2021. La figure 1 présente le modèle multivarié de la créativité, du potentiel créatif, qui est à la base de beaucoup de recherches que nous faisons avec l'équipe du laboratoire LATI.



**Figure 1. Modèle multivarié de la créativité**

Les ingrédients de la créativité y sont représentés. On y trouve des facettes de la cognition, comme la flexibilité mentale ou la capacité d'association. Certaines facettes de la personnalité, comme la prise de risque par exemple, et la motivation, relèvent du facteur conatif. Des facettes de l'émotion, comme avoir des émotions idiosyncrasiques, être dans un état émotionnel positif par exemple, contribuent aussi à la créativité. Enfin, le facteur environnemental (environnement familial, scolaire, culturel, la ville, la région) contribue en tant qu'ingrédient à ce modèle. Un enfant ou adolescent va disposer d'un certain potentiel créatif qui peut se décliner comme plus ou moins important selon les champs de déploiement, c'est-à-dire qu'on peut avoir un potentiel assez important dans le domaine artistique, visuel, et peut-être moins de potentiel dans le domaine verbal, par exemple. C'est comme dans votre cuisine, vous avez des ingrédients, ça vous donne le potentiel de faire différents types de gâteaux (si vous avez beaucoup de chocolat et peu de citron, vous aurez plus de potentiel pour un gâteau au chocolat). Lorsqu'on met en action ces ingrédients, on appelle cela le processus créatif qui permet des accomplissements et productions plus ou moins réussis. Si on a tendance à réaliser ces accomplissements d'une manière répétée, très créative, nous parlerons de talent créatif. On peut citer des cas renommés illustrant

bien ces facettes de la cognition spécialement impliquées dans la créativité comme celui de Charles Darwin avec ses études dans les îles Galápagos. Des chercheurs en créativité ont analysé ses cahiers de notes, et on constate qu'il a beaucoup utilisé un processus de pensée métaphorique afin de développer sa théorie de l'évolution de l'espèce. Nous avons aussi Martin Cooper que peut-être vous connaissez un peu moins ; c'est l'inventeur du téléphone mobile et on a eu l'occasion de s'entretenir avec cet inventeur, qui nous a expliqué comment il a eu son idée. En fait, il a détecté certains signaux faibles peu visibles qui indiquaient que le client ne voulait plus se rendre dans une cabine téléphonique mais que chaque client devienne sa propre cabine téléphonique. Il a donc inversé le concept de téléphonie, plutôt que d'aller vers le téléphone, le téléphone c'est vous. L'étude de Simonton s'est intéressée à beaucoup de cas éminents de la créativité, comme Einstein par exemple. Einstein n'était pas excellent à l'école et il se trouve que passer trop de temps à l'école, selon cette étude, peut nuire à la créativité. Ainsi sur le plan historique, à partir de l'analyse de 192 créateurs éminents qui sont dans des encyclopédies de personnes très créatives, il existe une relation inverse (courbe en forme de U inversé) entre le niveau d'éminence (quand vous êtes éminent, vous avez plus ou moins de place dans ces encyclopédies et on peut donc mesurer votre éminence car si vous avez un quart de page, c'est moins bien que si vous avez une page) et le nombre d'années passées à l'école.

Un autre facteur important dans la créativité est de ne pas se conformer à faire ce que tout le monde fait afin de se différencier. Dans une étude, on avait une situation de conformité, de pression sociale, permettant de voir si une personne qui est le vrai participant parmi les autres personnes qui sont des faux participants, des acteurs donnant des réponses étranges, va se plier ou non aux normes sociales. On a mené ce type de recherches avec des enfants en France, comme d'autres auteurs dans beaucoup de pays, et il apparaît une forte pression sociale qui fait que des gens ont parfois peur d'exprimer une idée originale, ce qui peut être un frein à la créativité.

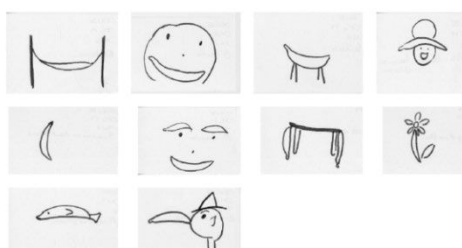
Tous ces ingrédients se mêlent et contribuent au développement du processus. Le processus va avoir deux phases : phase de divergence, l'exploration de l'espace, et phase de convergence, l'intégration, la synthèse originale. Ces phases s'entremêlent tout au long du processus de création.

### **La créativité chez l'enfant**

Chez l'enfant on peut parler de créativité de plusieurs manières. L'enfant met en œuvre sa créativité dans son développement. Ainsi, on parle de mini « c », c'est-à-dire un enfant ou un adolescent qui produit une idée créative reconnue par son milieu, ses copains, sa famille, dans sa salle de classe. Quand on parle de créativité professionnelle, il s'agit d'une production reconnue comme originale dans un champ professionnel, comme le champ littéraire ou scientifique. Si un enfant invente une histoire reconnue dans le monde littéraire, il s'agit d'une production professionnelle en quelque sorte. Le grand « C » concerne les cas éminents réalisant des productions dans un champ professionnel, reconnues dans le monde entier comme très importantes et majeures.

Alors, comment peut-on mesurer la créativité, et plus précisément le potentiel créatif ? La première question concerne ce qu'on va mesurer, à savoir le potentiel créatif ou l'accomplissement. L'accomplissement représente des choses que l'enfant a fait dans sa vie, son dossier de travaux réalisés. Le potentiel représente quelque chose que l'enfant peut faire. De plus, est-ce qu'on va mesurer par domaine (créativité artistique, créativité verbale, créativité mathématique) ou est-ce qu'on va mesurer une sorte de facteur général, et comment va-t-on procéder ? En fait, le facteur général de créativité peut être mis en évidence, mais c'est une toute petite affaire dans le monde de la créativité. Typiquement, on préfère mesurer la créativité dans les différents domaines d'application. On préfère aussi mesurer le potentiel créatif, notamment chez les enfants et les adolescents qui n'ont pas eu forcément toutes les occasions d'exprimer et de montrer les accomplissements possibles. Quand on mesure la performance, soit on demande à l'enfant de réaliser une production qu'on va évaluer, soit on lui demande une auto-évaluation portant sur sa capacité à créer. Nous avons choisi plutôt de mettre en situation les enfants et de leur demander de produire des idées, des dessins, des compositions littéraires, et dans ces tâches, l'enfant va engager la pensée divergente et la pensée convergente intégrative avec toutes ses ressources, sa personnalité, sa motivation, et ses compétences cognitives. On a ainsi élaboré l'échelle EPoC (Évaluation du Potentiel Créatif), développée en France par notre équipe en 2000 à partir de recherches qu'on avait menées préalablement avant 2000 : par exemple, dans le domaine graphique et verbal en 2011 en France, puis avec une version internationale en collaboration avec Taisir Yamin et d'autres collègues dans différents pays à partir de 2013, et avec des extensions vers d'autres domaines en 2014 (créativité scientifique, mathématiques), et enfin en 2015 avec le déploiement de l'échelle EPoC dans l'étude OCDE. L'enfant va s'engager dans le processus de création avec des tâches de divergences, d'exploration et des tâches de convergences, d'intégration. L'enfant va être évalué à deux moments à une semaine d'intervalle de façon à voir si l'enfant se montre stable dans ses capacités créatives. Voici, en figure 2, dans le domaine artistique, ce qu'un enfant a fait avec l'image d'une banane en produisant beaucoup de petits dessins. Est-ce que c'est bien que l'enfant ait fait 10 dessins ? Cela dépend car il faut situer cet enfant par rapport à d'autres enfants de son âge en France. Comme il s'agit d'un enfant de CM2, il se trouve que c'est plutôt bien de faire 10 dessins dans cette épreuve.

### Exemples de productions divergentes



**Figure 2. Processus de divergence-exploration**

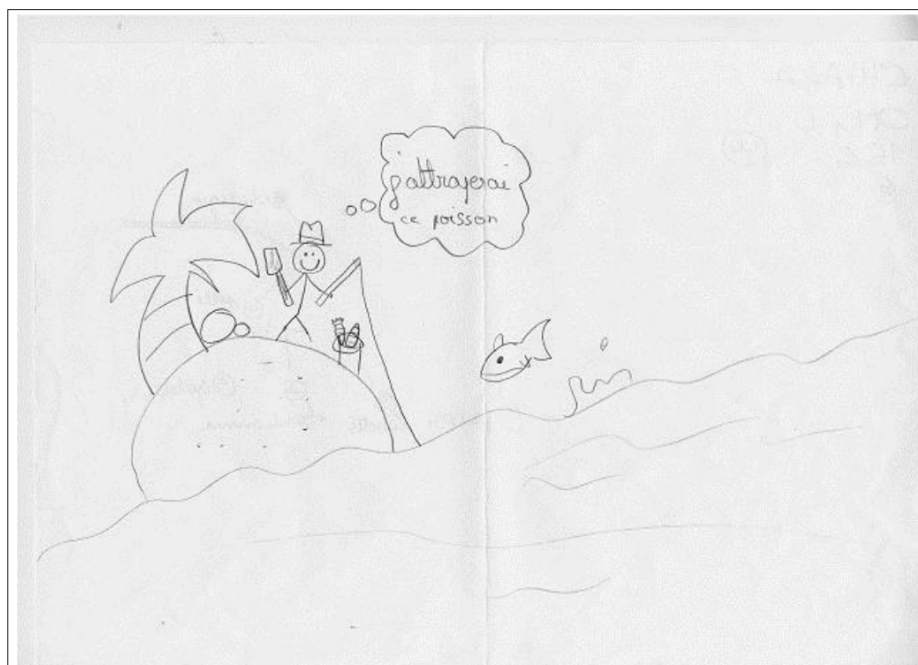
© Editions Hogrefe France. Avec l'aimable autorisation des © Editions Hogrefe France (disponible à la vente [www.hogrefe.fr](http://www.hogrefe.fr))

Dans la tâche de convergence-intégration, on donne des photos d'objets, comme le chapeau, la carotte, l'ampoule qui est bleue, une pierre noire, la valise etc. Dans la figure 3, l'enfant a fait ici une petite scène rassemblant ces objets dans un dessin unique (convergence-synthèse) pas très original compte-tenu que beaucoup d'enfants ont l'idée de reproduire une petite chambre avec des choses qui traînent. On observe également dans la figure 4 un enfant qui a fait une scène de pêche, assez typique avec les objets proposés (synthèse des objets), mais à nouveau ce n'est pas une idée très originale, du moins pas en France. Cela mérite une note moyenne dans notre échelle de convergence-synthèse créative.



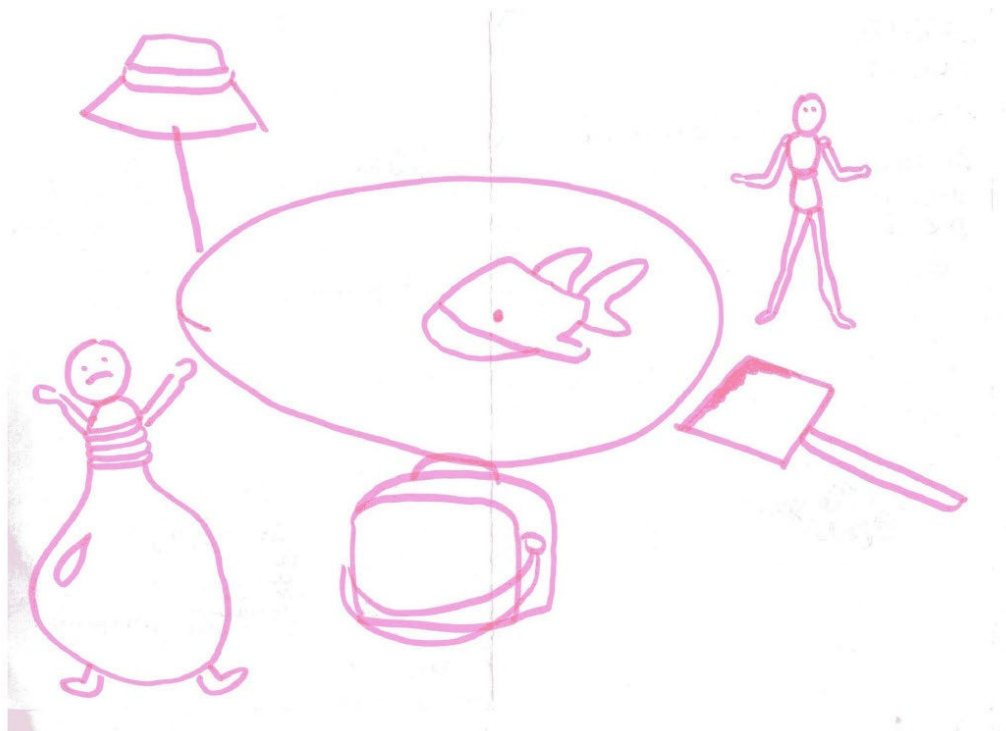
**Figure 3. Processus de convergence-intégration**

© Editions Hogrefe France. Avec l'aimable autorisation des © Editions Hogrefe France (disponible à la vente [www.hogrefe.fr](http://www.hogrefe.fr))



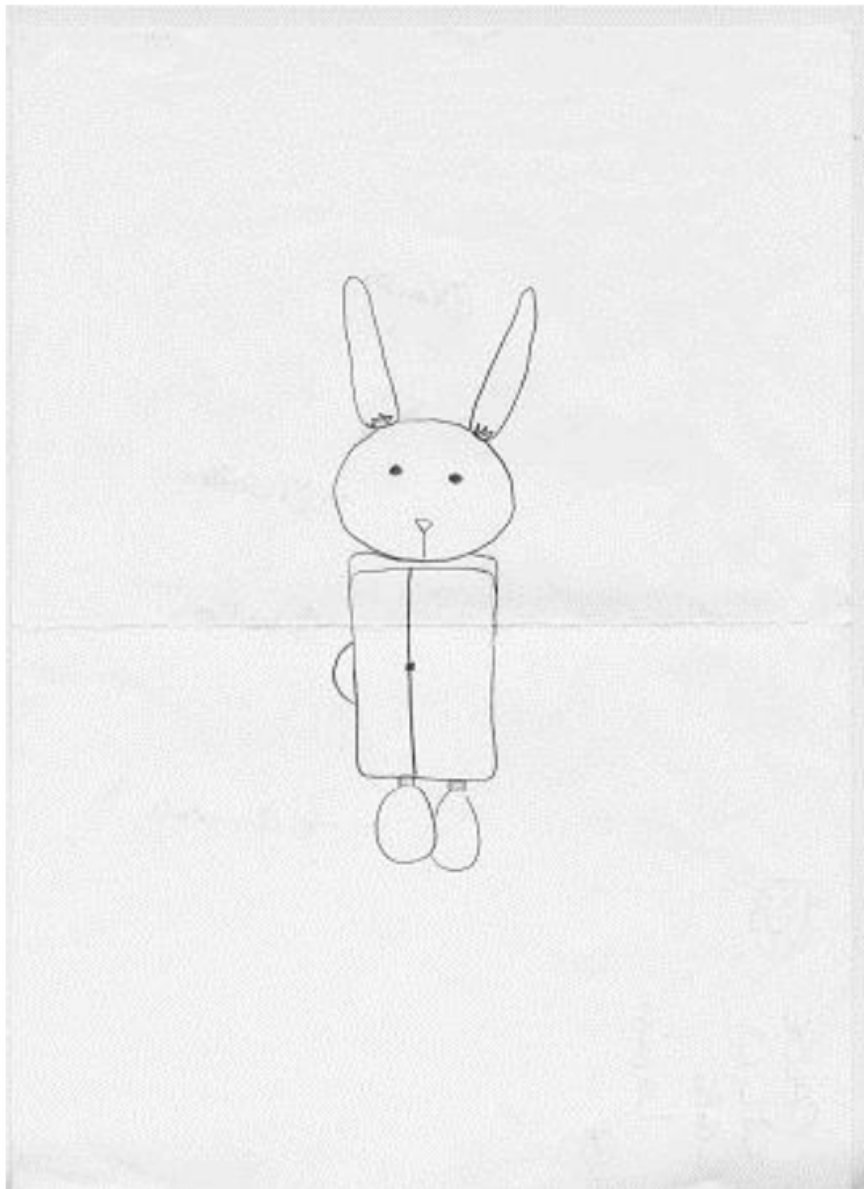
**Figure 4**

© Editions Hogrefe France. Avec l'aimable autorisation des © Editions Hogrefe France (disponible à la vente [www.hogrefe.fr](http://www.hogrefe.fr))



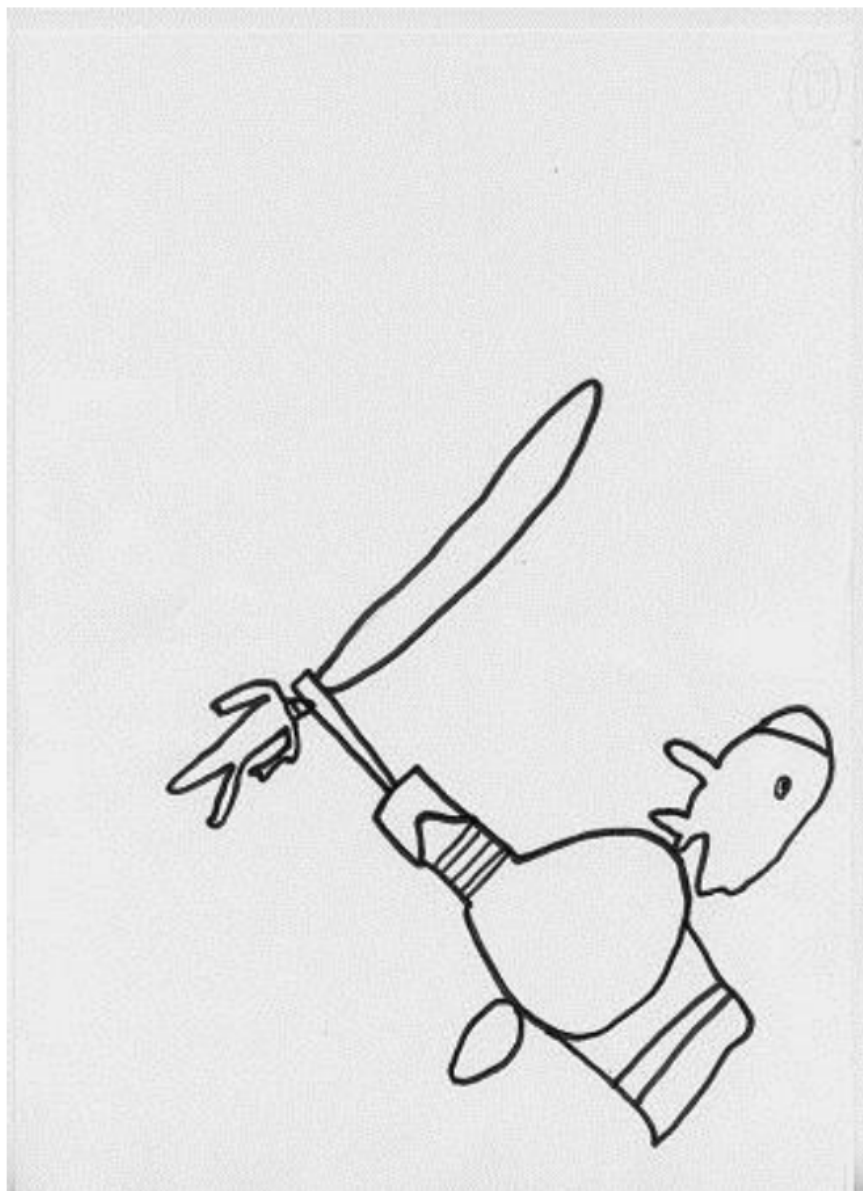
**Figure 5**

© Editions Hogrefe France. Avec l'aimable autorisation des © Editions Hogrefe France (disponible à la vente [www.hogrefe.fr](http://www.hogrefe.fr))



**Figure 6**

© Editions Hogrefe France. Avec l'aimable autorisation des © Editions Hogrefe France (disponible à la vente [www.hogrefe.fr](http://www.hogrefe.fr))



**Figure 7**

© Editions Hogrefe France. Avec l'aimable autorisation des © Editions Hogrefe France (disponible à la vente [www.hogrefe.fr](http://www.hogrefe.fr))

Par contre, comme l'illustrent les figures 5 et 6, certains enfants sont allés plus loin : on voit que les objets sont détournés, par exemple l'ampoule est devenue le corps d'une personne. Dans ces deux dessins, les enfants ont mis ensemble les objets en une synthèse plus originale : nous avons la valise représentant le corps, le petit lapin avec des ampoules pour les pieds, par exemple (voir figure 6). On a aussi le guerrier dont le corps est composé d'une ampoule, sa tête d'un poisson avec une valise attachée comme sorte de bras et l'épée faite d'une carotte (voir figure 7). Ce dessin est très original et fait une grande synthèse. On peut situer un enfant par rapport aux autres enfants sur une échelle de notation pour la

divergence et convergence dans les domaines artistique, graphique, verbal, littéraire, mathématique, etc.

Pour plus de simplicité, on utilise dans la mesure du potentiel créatif le même système de notation que dans les tests de QI, avec un écart type de 15 points, et donc des scores supérieurs à 130 pour les indices de divergence ou de convergence correspondent au haut potentiel créatif. On a représenté dans la figure 8 le profil d'un enfant qui est fort en divergence graphique, un peu moins fort en divergence verbale, fort en intégration graphique, et moins fort en intégration verbale, c'est un profil dit de haut potentiel en créativité graphique. Beaucoup d'enfants présentent un profil créatif hétérogène avec un haut potentiel dans un domaine, mais pas dans tous. La figure 9 met en évidence différents profils types qu'on observe dans l'échantillon de référence en France : on peut donc être haut potentiel dans le verbal ou dans le graphique et on peut être bon en divergence et pas en intégration. Si on est bon en divergence et non en intégration, c'est comme un moteur qui marche à moitié, et cela ne roule pas. Pour parler de haut potentiel créatif, il faut être fort en divergence et en intégration. Le modèle peut être étudié sur le plan statistique et on voit que les différentes épreuves se regroupent en facteurs, et ces facteurs, par exemple la divergence graphique et la convergence graphique, se regroupent en un score par domaine de haut potentiel créatif. Cependant, il faut savoir que le domaine graphique et le domaine verbal par exemple, ne sont pas complètement déconnectés, et les scores des différents domaines sont en lien. Dans le monde où on vit, on exprime ces potentiels créatifs dans des champs disciplinaires. Nous pouvons parler de la créativité dans le domaine des mathématiques. Regardons des exemples de mesure dans ce domaine : en divergence, l'enfant peut par exemple, avec une calculatrice spéciale construire des séquences pour chaque fois aboutir au chiffre de 8. Pendant 10 min, l'enfant va réaliser autant de séquences que possible. Dans un des pays faisant partie de l'OCDE, la moyenne était de 13,5 séquences mathématiques avec un enfant qui a eu 54 et un autre qui a eu uniquement une séquence. En termes d'originalité, voici un exemple d'idée qui est très fréquente :  $5+4-1=8$ , et voici un autre exemple de réponse qui est originale :  $2+6 \times 2-8=8$ . Dans la convergence mathématique, il faut utiliser toutes les valeurs numériques et plusieurs opérateurs afin de faire une seule séquence qui atteint une valeur mathématique souhaitée. On regarde si la séquence globale est très originale ou pas.

Je terminerai avec quelques mots sur le potentiel créatif dans le contexte scolaire. Avec Maud Besançon, on a regardé différentes pédagogies. Une de nos études concerne une tâche de pensée divergente sur comment utiliser une boîte en carton avec des enfants de différentes classes, tous étudiés la même année à l'école. Il ne s'agit donc pas d'enfants qui sont suivis au cours de leur scolarité. On voit qu'en CP, les différentes populations commencent au même niveau, il y a des évolutions : quelque chose de spécial se passe en CM1, mais en CM2 il y a bien une différenciation du niveau de pensée divergente en lien avec ces différentes pédagogies. Il s'agit des enfants qui ont passé la scolarité dans la pédagogie traditionnelle, Freinet ou Montessori. Les résultats indiquent une performance en pensée divergente qui est plus élevée chez les élèves en pédagogie Montessori et Freinet par rapport à ceux qui suivent une pédagogie traditionnelle.

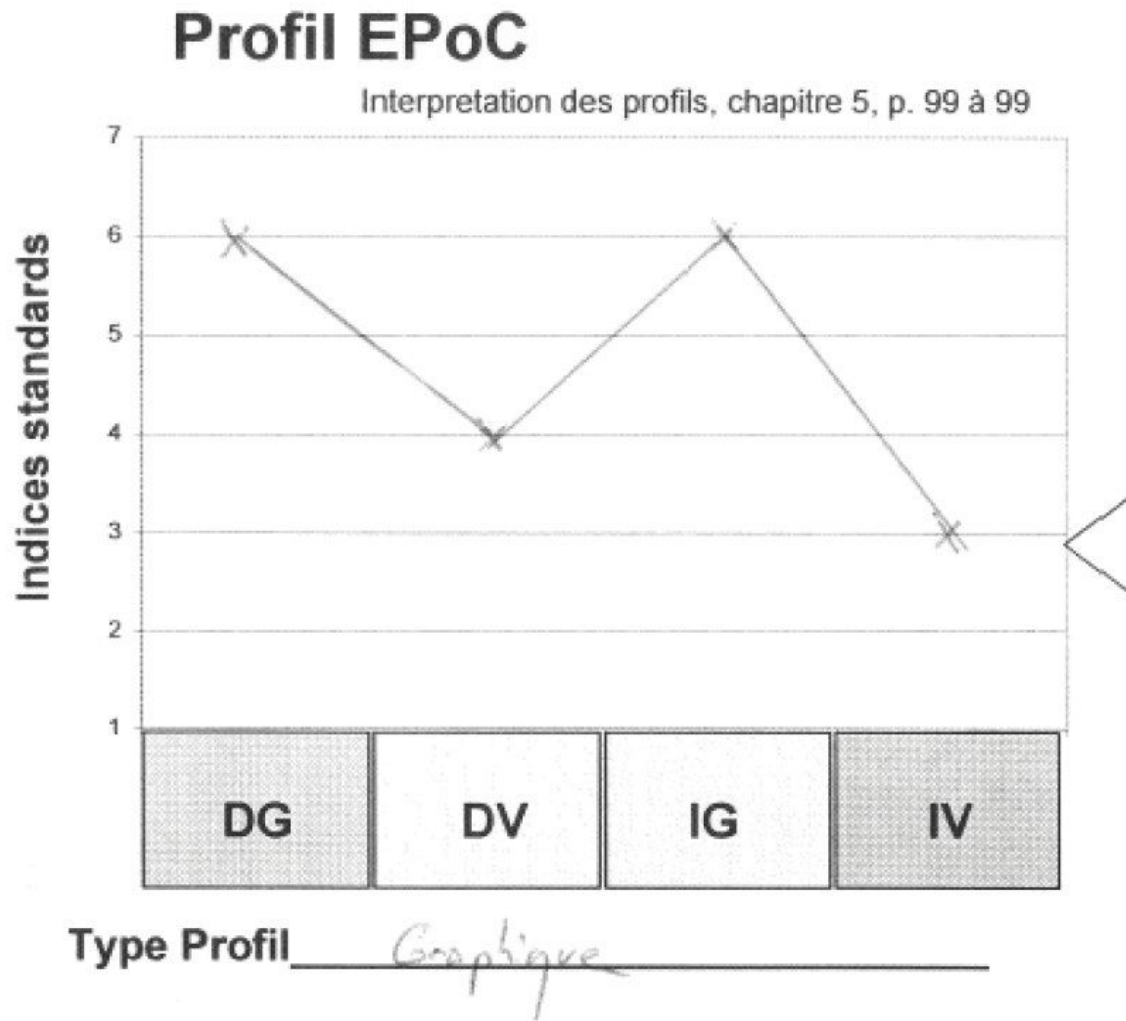
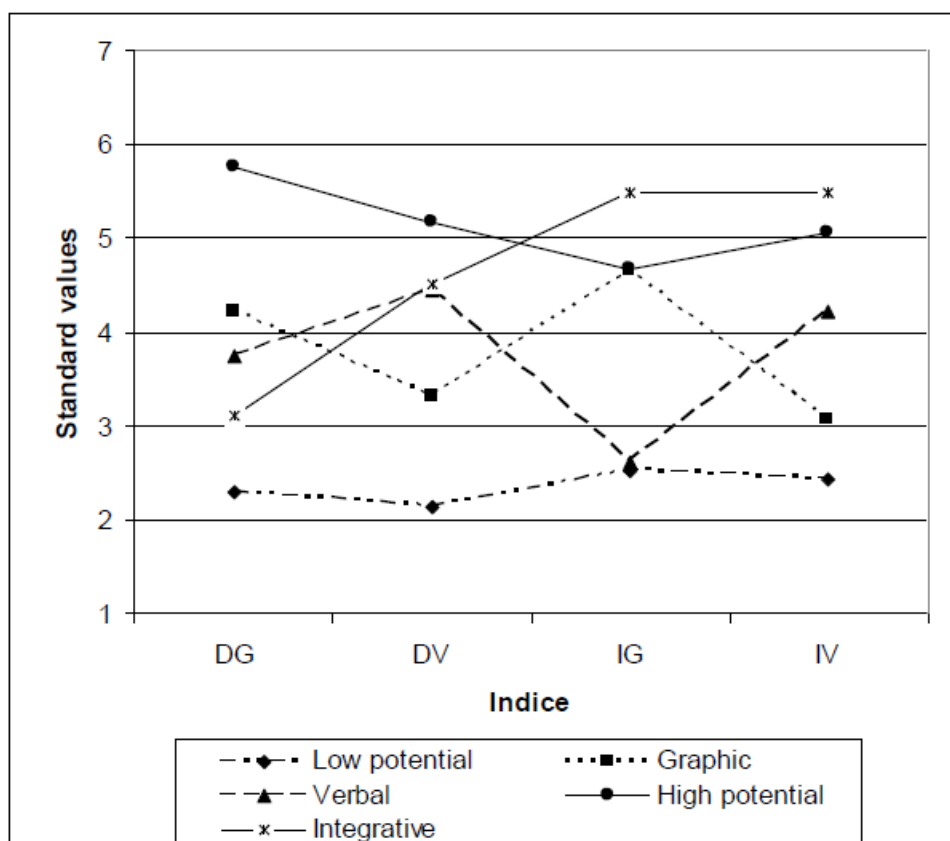


Figure 8

© Editions Hogrefe France. Avec l'aimable autorisation des © Editions Hogrefe France (disponible à la vente [www.hogrefe.fr](http://www.hogrefe.fr))



**Figure 9. Profil d'enfant observé à l'échelle EPoC**

© Editions Hogrefe France. Avec l'aimable autorisation des © Editions Hogrefe France (disponible à la vente [www.hogrefe.fr](http://www.hogrefe.fr))

### Conclusion : Comment favoriser la créativité ?

Tout d'abord, si l'on mesure la créativité, cela veut dire que l'on s'intéresse à la créativité et donne l'idée à l'enfant que ce que l'on mesure à l'école doit être important et valorisant.

Par ailleurs, cela permet de prendre conscience et développer sa créativité car on peut voir son progrès et donc on peut travailler en mode projet avec un objectif d'idée créative ; on peut partager les réponses des enfants, discuter de nos critères et toute la classe peut devenir juge en créativité. Les enseignants peuvent favoriser la créativité en amenant des techniques de créativité. Il existe beaucoup de techniques et d'activités scolaires qui développent des ingrédients de la créativité, avec l'ouverture, la prise de risque, la pensée métaphorique, etc. On peut organiser l'environnement scolaire dans la salle de classe et dans des règles de vie de classe, ce qui favorise la créativité parce que l'environnement, c'est aussi un ingrédient. On peut aussi enseigner de manière créative, c'est-à-dire être un modèle pour les enfants. Un enseignant peut inventer une nouvelle manière d'enseigner les mathématiques et voir si ça marche. Il essaye quelque chose de nouveau et prend des risques en tant qu'enseignant. On travaille avec différents groupes d'enfants et d'enseignants afin d'aider les enseignants à monter en compétences pour le développement de la créativité.

En conclusion, la créativité est un type de potentiel impliquant plusieurs facettes, facteurs psychologiques et deux processus convergence / divergence, et pouvant être évalué par des outils comme EPoC. La créativité est sujet au développement grâce à des exercices pédagogiques et offre des perspectives importantes tant sur un plan individuel que sociétal.

### Bibliographie

Lubart, T., Mouchiroud, C., Tordjman, S. & Zenasni, F., *Psychologie de la créativité*, 2<sup>e</sup> édition, Ed. Armand Colin, Paris, 2015

Lubart, T., Besançon, M., & Barbot, B., *EPoC : Évaluation du potentiel créatif*, Ed. Hogrefe France, Paris, 2011

Besançon, M., & Lubart, T., *La Créativité chez l'enfant*. Ed. Mardaga, Bruxelles, 2016

### 3. L'INTELLIGENCE EN ACTION DANS LE CERVEAU DE L'ENFANT : EXPÉRIMENTATIONS PAR ALLER-RETOUR DU LABORATOIRE À L'ÉCOLE

Olivier Houdé, professeur de psychologie du développement, directeur du laboratoire LaPsyDÉ, CNRS UMR 8240, université Paris Descartes, université Sorbonne Paris Cité (USPC)



Pour comprendre la biologie réellement humaine, rien n'est plus amusant et instructif que d'observer un enfant qui apprend à l'école ou ailleurs. Qu'est-ce que la connaissance ? Comment l'acquiert-on ? Voilà deux questions essentielles que se posent les sciences dites « cognitives » (de « cognition » ou fonction de connaissance : perception, apprentissage, mémoire, langage, raisonnement, intelligence, etc.). Comme le disait déjà Jean Piaget (1896-1980), le développement de l'intelligence chez l'enfant est la forme optimale de l'adaptation biologique. Mais il lui manquait toutefois, à l'époque, les moyens technologiques pour l'observer *in vivo*.

Aujourd'hui, avec les progrès fulgurants et combinés de l'informatique, des sciences cognitives et de l'imagerie cérébrale, on peut produire sur ordinateur des images numériques tridimensionnelles reliées à l'activité des neurones en tout point du cerveau de l'adulte ou de l'enfant. En particulier, au cours des apprentissages cognitifs (Houdé & Borst, 2018). C'est l'une des plus importantes révolutions scientifiques survenues au tournant des <sup>xx</sup>e et <sup>xxi</sup>e siècles.

#### 1. Neurosciences et éducation

Les frontières des sciences humaines et sociales se renouvellent désormais, en particulier pour l'éducation scolaire éclairée par les sciences cognitives et les neurosciences. La pédagogie est un art qui doit s'appuyer sur des connaissances scientifiques actualisées. En apportant des indications sur les capacités et les contraintes du « cerveau qui apprend », grâce à l'imagerie cérébrale (l'IRM en particulier), la psychologie expérimentale du développement de l'enfant et les neurosciences cognitives peuvent aider à expliquer pourquoi certaines situations d'apprentissage sont plus efficaces que d'autres : par exemple, en lecture (méthode syllabique ou phonémique *versus* globale), en mathématiques

et en raisonnement (rôle des fonctions exécutives du cortex préfrontal : inhibition, flexibilité et mémoire de travail, Houdé, 2017).

En retour, le monde de l'éducation, informé qu'il est de la pratique quotidienne – l'actualité de la pédagogie –, peut suggérer des idées originales d'expérimentation. Ainsi, se développe aujourd'hui un aller-retour du labo à l'école. Ces découvertes commencent aussi à être enseignées aux étudiants des Écoles Supérieures du Professorat et de l'Éducation (ESPE). Un tel intérêt porté à l'élève et à son cerveau, en termes d'attentes, de contraintes et de potentiel d'apprentissage, renoue avec l'esprit des pionniers des pédagogies nouvelles du xx<sup>e</sup> siècle tels Maria Montessori en Italie et Célestin Freinet en France. Il amène aussi à revisiter les contributions marquantes des grands psychologues de l'enfant, de l'apprentissage et de l'éducation comme Alfred Binet en France (1857-1911) ou Piaget en suisse (Houdé, 2018).

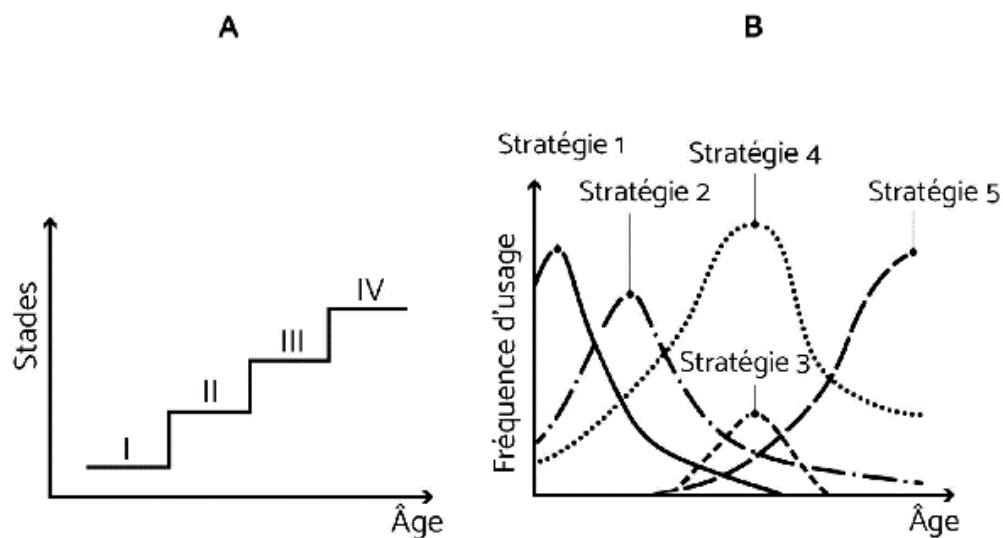
## **2. Les travaux du LaPsyDÉ, laboratoire CNRS de psychologie de l'enfant de la Sorbonne**

Jadis laboratoire de Binet, fréquenté par Piaget dans sa jeunesse, il est toujours en pleine activité au 4<sup>e</sup> étage du 46, rue Saint-Jacques, doté des techniques les plus performantes et informatisées de la psychologie expérimentale actuelle et de l'imagerie cérébrale. Le défi reste le même d'un siècle à l'autre, mais avec des technologies nouvelles : comprendre les chemins de l'intelligence chez l'enfant et comment l'école d'aujourd'hui les rencontre.

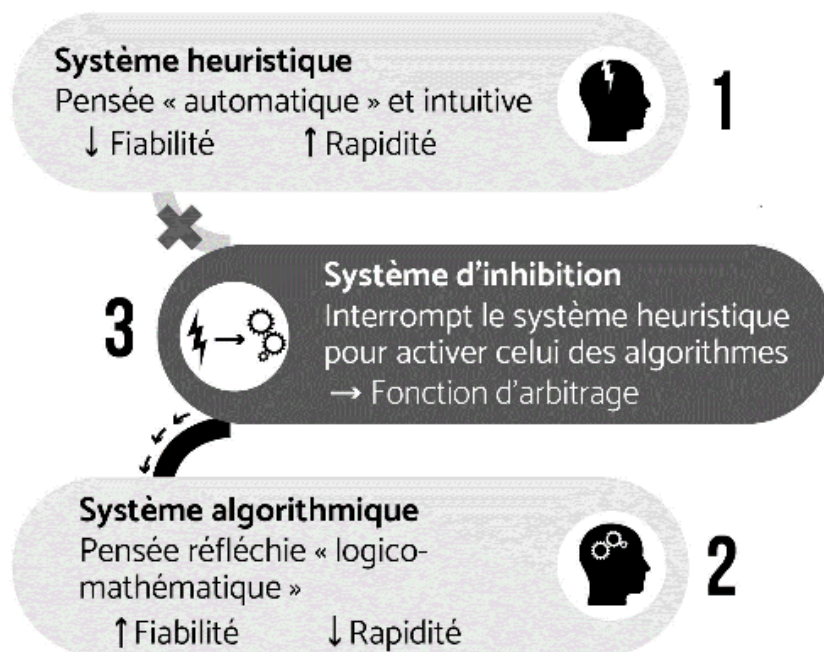
Au croisement de la psychologie de l'enfant, de la pédagogie et de la biologie humaine (technologies d'imagerie cérébrale), en collaboration avec un large réseau d'écoles (depuis la maternelle), le LaPsyDÉ – connu pour sa théorie de l'inhibition cognitive dans le raisonnement – explore les mécanismes du développement et de l'apprentissage. Dans le cerveau de chaque enfant ou adulte, des heuristiques très rapides et intuitives ou biais cognitifs (système 1, D. Kahneman, 2012) et des règles logiques ou algorithmes exacts (système 2, J. Piaget) peuvent entrer en compétition à tout moment. C'est ce qu'on appelle des « conflits cognitifs ». On en observe dans tous les apprentissages fondamentaux : lire, écrire, compter, penser (ou raisonner) et respecter autrui.

Pour dépasser ces conflits, l'adaptation de l'ensemble du cerveau, c'est-à-dire l'intelligence ou la flexibilité, dépend de la capacité de contrôle exécutif du cortex préfrontal (système 3) – en lien avec les émotions et les sentiments – à inhiber le système 1 et à activer le système 2, au cas par cas, selon le but et le contexte de la tâche (voir la figure 1, Houdé, 2018). Des entraînements métacognitifs au laboratoire ou à l'école peuvent y aider (Borst, 2018). C'est utile tant pour les enfants que pour les adultes car ces derniers restent encore de mauvais raisonneurs dans beaucoup de situations où leur système 1 domine, souvent inconsciemment.

*Heuristiques approximatives, algorithmes exacts et inhibition* : c'est en ces termes nouveaux qu'il faut aujourd'hui redéfinir l'intelligence et imaginer les profils différents des enfants, qu'ils soient hauts potentiels ou non.



### Les trois systèmes cognitifs (O. Houdé)



**Figure 1.** Schématisation des modèles du développement cognitif : (A) stades « en escalier » (J. Piaget) ou (B) dynamique, selon des vagues (stratégies multiples) qui se chevauchent (R. Siegler, 2000). Lorsque ces stratégies entrent en conflit, il y a trois systèmes : les heuristiques dominantes (D. Kahneman), les algorithmes exacts ou règles logiques (J. Piaget) et le système inhibiteur qui permet d'arbitrer entre les unes et les autres (O. Houdé, 2018).

**Bibliographie**

Borst, G., Les fonctions exécutives. *In* O. Houdé et G. Borst (Eds.), *Le cerveau et les apprentissages* (p. 183-201), Ed. Nathan, Paris, 2018

Houdé, O., *Apprendre à résister : pour l'école, contre la terreur*, Ed. Le Pommier, Paris, 2017

Houdé, O., *L'école du cerveau : De Montessori, Freinet et Piaget aux sciences cognitives*, Ed. Mardaga, Bruxelles, 2018

Houdé, O., & Borst, G. (Eds.), *Le cerveau et les apprentissages*, Ed. Nathan, Paris, 2018

Kahneman, D., *Système 1, système 2 : Les deux vitesses de la pensée*. Ed. Flammarion, Paris, 2012

Siegler, R., *Intelligence et développement de l'enfant*, Ed. De Boeck, Bruxelles, 2000

#### 4. MYTHES ET RÉALITÉS SUR LES ENFANTS À HAUT POTENTIEL EN DIFFICULTÉ : LES APPORTS DE LA RECHERCHE



*Sylvie TORDJMAN, professeur en pédopsychiatrie et chef du pôle PHUPEA, et Solenn KERMARREC, praticien hospitalier en pédopsychiatrie et docteur en psychologie, CNAHP (Centre National d'Aide aux enfants et adolescents à Haut Potentiel), PHUPEA (Pôle Hospitalo-Universitaire de Psychiatrie de l'Enfant et de l'Adolescent), CHGR (Centre Hospitalier Guillaume Régnier) et université de Rennes 1*

L'article correspond à la communication orale présentée au colloque de la Sorbonne le 10 avril 2018. Le texte a été complété et a donné lieu à l'article dont la référence est la suivante :

« Les enfants à haut potentiel en difficulté : apports de la recherche clinique  
Children with high potential and difficulties: Contributions of clinical research »  
S. Tordjman, L. Vaivre-Douret, S. Chokron, S. Kermarrec, *L'Encéphale*, 2018, Vol 44, 446-456.



#### Résumé

Les enfants à haut potentiel intellectuel (EHP) peuvent être en difficulté scolaire et/ou psychologique. Des études épidémiologiques sont nécessaires pour déterminer la réelle fréquence des EHP en difficulté. Les résultats du CNAHP (Centre National d'Aide aux enfants et adolescents à Haut Potentiel) montrent que les EHP peuvent présenter des problèmes scolaires avérés (dont l'échec scolaire : 7,5% sur 611 EHP consultant) et socio-émotionnels en lien avec leur haut potentiel intellectuel (notamment, des troubles anxieux associés au haut potentiel verbal). C'est dire l'importance de proposer des prises en charge thérapeutiques et pédagogiques adaptées à ces enfants. C'est une question d'éthique et de société.

**Mots-clés :** Haut Potentiel Intellectuel, Problèmes scolaires, Echec scolaire, Troubles anxieux, Trouble déficit de l'attention/hyperactivité (TDAH)

## Introduction

Nous avons été sensibilisés aux enfants à haut potentiel en difficulté devant le nombre d'enfants consultant dans nos centres médico-psychologiques, adressés pour des problèmes scolaires pouvant aller jusqu'à l'échec scolaire, des troubles du comportement notamment à type d'hyperactivité avec déficit attentionnel, ou encore des troubles anxieux, et chez lesquels nous avons découvert au détour du bilan réalisé un haut potentiel intellectuel. Et c'est le contraste et plus précisément le paradoxe entre le haut potentiel intellectuel de ces enfants et leurs difficultés scolaires (incluant l'échec scolaire), ainsi que la souffrance psychique exprimée par certains d'entre eux, qui nous a questionnés, interpellés et mobilisés afin de proposer des prises en charge thérapeutiques et pédagogiques adaptées à ces enfants.

C'est dans ce contexte que nous avons créé en décembre 2005 le CNAHP (Centre National d'Aide aux enfants et adolescents à Haut Potentiel), qui est un centre public intégré en Pôle Hospitalo-Universitaire de Psychiatrie de l'Enfant et de l'Adolescent (PHUPEA) de Rennes. Nous recevons des familles venant de tout l'hexagone (avec une totale gratuité du bilan pour les enfants d'Ille-et-Vilaine), et réalisons un accueil d'environ 100 enfants par an, ce qui correspond à un total de près de 1 200 enfants depuis l'ouverture du CNAHP. Ce centre répond à trois missions : mission d'évaluation du haut potentiel intellectuel et créatif ainsi que des difficultés émotionnelles, comportementales et scolaires (voir tableau 1), mission de prise en charge thérapeutique adaptée au profil de chaque enfant à partir du bilan réalisé, mission de recherche et de formation.

**Tableau 1. Bilan d'évaluation réalisé au CNAHP (Centre National d'Aide aux enfants et adolescents à Haut Potentiel) (Tordjman et al., *L'Encéphale*, 2018, 44, 446-456)**

| Evaluations                                 | Outil d'évaluation                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
|---------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Fonctionnement cognitif</b>              | <ul style="list-style-type: none"> <li>-Echelles d'intelligence de Wechsler mesurant le QI (WPPSI-IV, WISC-V ou WAIS-IV en fonction de l'âge)</li> <li>- Potentiel Créatif : EPoC (Evaluation du Potentiel Créatif, Todd Lubart, Maud Besançon et Baptiste Barbot)</li> <li>-Programme Discover (Théorie des intelligences multiples de Gardner)</li> <li>- Evaluation cognitive des capacités attentionnelles (TEA-Ch)</li> </ul>                                                                                                   |
| <b>Psychoaffectives et comportementales</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>-Echelles d'anxiété et de dépression</li> <li>-Echelle Toulousaine d'estime de soi</li> <li>-Tests de personnalité (Tests projectifs, Questionnaires adaptés du Big-Five)</li> <li>-Evaluation de l'hyperactivité (critères du DSM-5 et échelles de Conners validées pour diverses sources d'observation permettant de comparer différentes évaluations : père, mère, enseignant et enfant)</li> <li>-Evaluation comportementale des capacités attentionnelles (critères du DSM-5)</li> </ul> |
| <b>Investissement scolaire</b>              | <ul style="list-style-type: none"> <li>-Entretien sur la scolarité avec un professeur des écoles en binôme avec une psychologue</li> <li>-Auto-questionnaires : Plaisir d'aller à l'école, Théorie implicite de l'intelligence, Attitude scolaire (Questionnaire de Betsy Mc Coach, traduit par Sylvie Tordjman, Kevin Charras et Asta Georgsdottir)</li> </ul>                                                                                                                                                                      |
| <b>Autres évaluations</b>                   | <ul style="list-style-type: none"> <li>-Evaluation systématique de l'image du corps (Dessin du bonhomme et Figure de Rey) complétée par un bilan de Psychomotricité (si nécessaire)</li> <li>-Bilan d'orthophonie (si nécessaire)</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                                                         |

Il est nécessaire de préciser d'emblée que tous les enfants à haut potentiel intellectuel (EHP) ne sont pas en difficulté, et que tous les enfants en échec scolaire ou avec des troubles du comportement ne sont pas à haut potentiel. Nous allons revenir sur chacun de ces deux points.

À l'ouverture du CNAHP en 2005, un enfant sur deux qui nous était adressé n'était pas à haut potentiel intellectuel lors du bilan cognitif. Ceci est toujours d'actualité mais ne représente plus qu'un enfant sur quatre, suite à un travail en réseau avec nos partenaires de première ligne et à un entretien téléphonique approfondi et semi-structuré lors de la demande parentale de rendez-vous. Comment expliquer cette observation qui paraît surprenante ? En fait, lorsque l'enfant est en difficulté, notamment scolaire, alors qu'il paraît par ailleurs tout à fait bien fonctionner intellectuellement dans son environnement familial et/ou social, la médiatisation de la « surdouance » aboutit à ce que certains parents et professionnels pensent que l'enfant est un « surdoué en difficulté ». Lorsque nous sommes confrontés à cette situation délicate, nous essayons au CNAHP de co-construire avec la famille un projet centré sur les difficultés scolaires, psychoaffectives et comportementales

de l'enfant, tout en leur renvoyant que ce dernier a tout le bagage cognitif nécessaire pour réussir à l'école. C'est parfois un mode d'entrée dans le soin pour ces enfants qui n'aurait pu être possible autrement. De plus, cette situation particulière présente l'avantage de nous avoir permis de constituer un groupe contrôle d'enfants en difficulté non-HP précieux dans nos études de comparaison au groupe des EHP en difficulté.

Inversement, comme nous l'avons mentionné précédemment, les EHP ne sont pas tous en difficulté. Les données issues du CNAHP ne concernent que des enfants en difficulté et ne peuvent donc être généralisées à tous les EHP. Il est estimé en France, selon le rapport Delaubier (2002) qu'un tiers des EHP présente des difficultés psychologiques et/ou scolaires. Cependant aucune étude rigoureuse épidémiologique n'a été réalisée sur la population française permettant d'étayer cette fréquence qui semble provenir de la recherche de Terman (Professeur en psychologie, université de Stanford, États-Unis). L'étude longitudinale de Terman a porté sur un suivi d'environ 1500 élèves californiens (les « termites ») durant plus de 70 ans (de 1921 à 1994). Ainsi, Terman (1925) s'est aperçu qu'à partir d'un recrutement systématique basé sur le critère d'inclusion d'un QI atteignant les 140, il obtenait 25% d'élèves en plus de ceux proposés par les enseignants initialement. Cet effectif supplémentaire correspondait aux enfants en difficulté scolaire, voire en échec scolaire. Nous nous heurtons toujours actuellement au cliché associant surdouance et réussite scolaire.

Ceci étant dit, il est nécessaire de ne pas minimiser le problème posé par les EHP en difficulté, ou le mettre à distance, en méconnaissant sa fréquence ou en considérant que ces enfants « trop intelligents » n'ont pas besoin d'être aidés alors que certains d'entre eux peuvent être, comme nous le verrons plus loin, en échec scolaire, voire déscolarisés. En effet, si on reprend la définition de l'Organisation Mondiale de la Santé (OMS) basée sur un score total de Quotient Intellectuel (QI) d'au moins 130 sur l'échelle de Wechsler, la fréquence des EHP correspond à 2,3 % de la population des enfants scolarisés de 6 à 16 ans (ce qui représente en France, plus de 200 000 enfants, soit un enfant sur quarante ou encore un enfant par classe environ). À noter, le choix d'un QI au-dessus de 130 pour définir le haut potentiel intellectuel repose sur l'analyse de la distribution du QI de Wechsler sur une courbe de Gauss, avec la moyenne se situant à cent et un écart-type de quinze. Mais certains professionnels tiennent compte de l'intervalle de confiance (IC de 90% : étendue de scores autour du score observé dans laquelle nous avons 90% de probabilité d'avoir le vrai score, et parlent de haut potentiel intellectuel quand le QI est supérieur à 125 comme c'est le cas en Slovénie, voire 120 pour Sisk (cité par Tordjman, Kermarrec, Guignard, 2014). D'autres considèrent que le QI doit être au moins de 135 et même au-dessus de 140, comme c'est le cas en Chine où le nombre d'enfants ayant un QI de 130 à 140 est si élevé que le seuil retenu de QI a dû être monté au-dessus de 140 afin de garantir la faisabilité de la mise en place de programmes adaptés aux EHP. Au CNAHP, nous avons fait le choix de présenter les résultats du WISC-IV puis WISC-V sous forme d'intervalles de confiance de façon à éviter le plus possible, tant avec les familles qu'avec les équipes, l'adhésion aux scores et à ouvrir une discussion sur le profil cognitif incluant les différentes dimensions évaluées par ces échelles. Nous avons pu observer, lors du suivi des enfants accueillis au CNAHP que, même si le sujet ne peut être réduit à son seul QI, la prise en considération de ce QI, lorsqu'il est élevé et que l'enfant est en échec scolaire, peut jouer un rôle révélateur,

contribuer à restaurer le narcissisme de l'enfant, permettre de porter sur lui un regard différent, et relancer toute une dynamique tant au niveau de l'enfant qu'au niveau de son environnement parental et/ou scolaire.

Il semble important de rappeler ici que les échelles d'évaluation du fonctionnement cognitif, quelles qu'elles soient, ne mesurent pas directement le potentiel réel de l'enfant, mais seulement son expression, à savoir les compétences observées qui dépendent aussi des facteurs d'environnement et de la motivation de l'enfant. Ces échelles, qui incluent la mesure du QI, sont et doivent rester des outils, outils certes précieux, mais dont les scores sont à replacer, à partir d'un travail de clinicien, dans le contexte environnemental du sujet (environnement familial, social et scolaire) et de son histoire singulière. Il est ici essentiel de souligner l'importance des différences interindividuelles au sein même de ces populations, alors même que la littérature grand public sur le thème tend à réduire les EHP à une liste de spécificités plaquées, au risque de les enfermer dans une représentation et typologie standardisées dangereuses pour la construction de leur identité et non représentatives de leur diversité et singularité.

La suite de cet article est centrée sur les difficultés observées chez les EHP accueillis au CNAHP, difficultés scolaires (avec le paradoxe de l'échec scolaire), socio-émotionnelles (notamment, les troubles anxieux), et/ou comportementales (avec en particulier le trouble déficit de l'attention/hyperactivité : TDA/H).

### **Les difficultés scolaires : le paradoxe de l'échec scolaire chez les enfants à haut potentiel intellectuel**

Lorsque les EHP sont en difficulté, les problèmes scolaires sont loin d'être rares. Ainsi, ces problèmes scolaires sont retrouvés avec une fréquence de 76,6% dans une population de 611 EHP en difficulté accueillis au CNAHP, et constituent le premier motif de consultation et de demande de rendez-vous par les parents. Parmi ces difficultés scolaires, on observe des troubles du comportement en milieu scolaire (67,8%), des troubles des apprentissages (28,8%), un redoublement effectif durant la scolarité (4,4%), et un échec scolaire défini ici en termes de redoublement avéré ou envisagé (7,5%).

À noter, nous avons arrêté notre analyse descriptive à la fin de l'année scolaire 2013, compte tenu d'un possible biais de résultats introduit par la loi du 08 juillet 2013 (article 37) <http://www.education.gouv.fr/cid102387/loi-n-2013-595-du-8-juillet-2013-d-orientation-et-de-programmation-pour-la-refondation-de-l-ecole-de-la-republique.html> qui fait du redoublement une procédure exceptionnelle. Rappelons que l'échec scolaire représente ici 7,5% des 611 EHP accueillis au CNAHP jusqu'en 2013, et même si nous sommes loin des 70% d'échec scolaire annoncés par certains articles de presse à sensation, nous ne pouvons pas ne pas être interpellés par cette fréquence élevée de redoublement avéré ou envisagé chez des jeunes pourtant identifiés comme étant à haut potentiel intellectuel.

**Comment expliquer ce paradoxe des difficultés scolaires, et notamment de l'échec scolaire, chez des enfants et adolescents à haut potentiel intellectuel ?**

La réussite scolaire des EHP paraît évidente. Cependant cette réussite scolaire implique non seulement des compétences intellectuelles mais aussi une motivation, la capacité à déployer et maintenir un effort, et une intégration en milieu scolaire. Différents mécanismes peuvent être incriminés. L'absence de méthodes de travail et/ou d'apprentissage de l'effort intellectuel chez beaucoup d'EHP, peut être la source d'un fléchissement à certains moments de la scolarité par absence de méthodologie et de persévérance chez ces enfants habitués à réussir sans effort. Ceci est en particulier observé dans les périodes de changement d'environnement scolaire, comme l'entrée en 6<sup>e</sup> ou en 2<sup>de</sup>, qui peuvent constituer des facteurs de stress et déstabiliser certains EHP. Dans d'autres situations, l'ennui amène l'EHP à basculer dans son imaginaire, bien plus stimulant que certaines activités scolaires. Les résultats scolaires sont alors hétérogènes et parfois faibles dans les tâches les plus simples car les plus ennuyeuses. Par ailleurs, certains EHP vont masquer voire inhiber leur potentiel intellectuel afin de correspondre aux représentations et attentes de l'enseignant et des élèves de la classe, et ce pour ne pas se marginaliser. Ce comportement risque d'entraîner un désinvestissement scolaire, et être même responsable sur du plus long terme d'échec scolaire. Le désinvestissement scolaire fait souvent partie des premiers symptômes relevés dans l'anamnèse des EHP accueillis au CNAHP, avant même l'apparition d'une altération de l'estime de soi et d'affects dépressifs (Zbainos, Guignard, Kermarrec, Tordjman, *Sous Presse*). Des troubles des apprentissages sont également susceptibles de provoquer des difficultés scolaires chez les EHP (ils sont habituellement regroupés sous le terme des « DYS » qui incluent la dysgraphie, dyspraxie, dysorthographe, dysphasie, dyslexie, dyscalculie, l'autisme, l'hyperactivité et les troubles de l'attention, mais aussi la précocité ; Habib, 2014), mais ne seront pas ici développés car ils font l'objet d'une recherche actuellement en cours au CNAHP. Cependant, nous souhaiterions mentionner l'exemple de la dysorthographe présentée par certains enfants suivis au CNAHP, dont les causes sont extrêmement diverses et ne relèvent donc pas d'une typologie de l'EHP. En effet, cette dysorthographe, lorsque nous l'observons chez les EHP, peut s'expliquer dans certains cas par des problèmes de coordination motrice, mais dans d'autres cas, par des problèmes de stress associant l'écriture aux évaluations d'une performance scolaire, ou par un perfectionnisme dans la production des lettres, ou encore par des difficultés à utiliser le langage écrit perçu par l'enfant comme trop lent ou figé les mots, comparé au langage verbal oral. C'est dire l'importance de ne pas dresser un tableau stéréotypé de l'EHP avec des relations de causalité linéaire qui ne tiendraient pas compte des différences interindividuelles tant de ces enfants, que de leurs possibles difficultés. Enfin, l'échec scolaire peut également être en lien avec des difficultés psychologiques que rencontrent certains EHP, notamment des troubles anxieux majeurs pouvant entraîner un refus scolaire anxieux incluant la phobie scolaire.

Il existe plusieurs mesures d'ajustement du parcours scolaire qui peuvent être proposées aux EHP, en fonction des besoins de l'enfant et des ressources disponibles de l'école ou établissement scolaire. Ces mesures ont pour objectif d'éviter le désinvestissement scolaire de l'enfant en maintenant sa motivation par la création d'une situation de challenge sollicitant la production d'un effort mais aussi en rapport avec les

centres d'intérêt de l'enfant, et donc avec son plaisir. Une revue de la littérature de ces diverses mesures est présentée dans le tableau 2 à partir de méta-analyses. Le saut de classe, souvent critiqué et en forte diminution depuis plusieurs décennies, peut cependant soulager les difficultés des EHP. Jacques Lautrey (2004) écrit que « les réticences du corps éducatif à l'encontre du saut de classe se réfèrent plus à des cas rencontrés au cours de leur carrière d'enseignants qu'à des documents scientifiques ou à des statistiques ». Ceci semble d'autant plus regrettable que les statistiques publiées (voir tableau 2) montrent un effet plutôt positif de l'accélération (saut de classe et compactage). Quoi qu'il en soit, il apparaît important de discuter l'indication de l'accélération au cas par cas, et de la travailler avec l'enfant, sa famille et l'équipe pédagogique. Nous avons également l'expérience à Rennes du partenariat du CNAHP avec les dispositifs innovants du collège Échange et du lycée Jean Macé qui permettent à des enfants et adolescents à haut potentiel en difficulté d'accéder à un espace transitionnel tout en étant maintenus dans leur classe. Il y a aussi les regroupements par niveau dans lesquels nous retrouvons les regroupements interclasses avec des temps de décrochage pour l'enseignement d'une discipline (comme cela est pratiqué aux Pays-Bas et qui donne des résultats intéressants pour les EHP), mais aussi le système de la classe à plusieurs niveaux avec parfois un tutorat qui se révèle souvent stimulant pour les EHP (et tout aussi intéressant pour les autres enfants confrontés alors à la différence), et enfin les classes spéciales pour EHP. Notre expérience au CNAHP est que ces classes ou établissements spéciaux, s'ils peuvent être adaptés quand le développement de l'enfant se déroule bien, ne constituent pas le meilleur mode de scolarisation pour les EHP lorsqu'ils sont en difficulté. L'étude d'Alain Herzog (2003) qui a porté sur 50 jeunes regroupés dans des classes ou établissements pour élèves précoces, apporte ici un éclairage intéressant : ces jeunes, pour la plupart, disent avoir mal vécu d'être séparés des autres élèves et s'être sentis stigmatisés, même s'ils reconnaissent, par ailleurs, des bénéfices pédagogiques à ces programmes spéciaux de scolarisation. On peut également citer les programmes d'enrichissement proposant aux EHP des activités qui leur permettraient de développer leur potentiel, et dont le plus répandu et connu aux États-Unis est le *Schoolwide Enrichment Model (SEM)* de Renzulli (2003).

**Tableau 2. Résultats des méta-analyses d'études portant sur les effets des modes d'ajustement du parcours scolaire des enfants à haut potentiel (Tordjman et al., *L'Encéphale*, 2018, 44, 446-456)**

| Mode d'ajustement scolaire                                                 | Nombre d'études dans l'analyse | Type d'évaluation                                                                                                                                                                                    | Résultats                                                                                                                                                        |
|----------------------------------------------------------------------------|--------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Classes de niveaux                                                         | 51                             | Test de connaissances en début et en fin d'année scolaire                                                                                                                                            | Effet faible à nul sur les performances scolaires                                                                                                                |
| Regroupements intra-classe                                                 | 11                             | Réussite scolaire                                                                                                                                                                                    | 9 études concluent à de meilleurs résultats avec le regroupement intra-classe, 2 études ne font pas ressortir de différences. L'effet moyen est faible           |
| Regroupements inter-classes                                                | 14                             | Connaissances acquises dans la matière concernée                                                                                                                                                     | 11 études : meilleures performances<br>2 études : moins bonnes performances<br>1 étude : pas de différences                                                      |
| Enrichissement                                                             | 25                             | - Performances scolaires<br>- Estime de soi                                                                                                                                                          | L'effet moyen sur les performances scolaires est positif et de taille modérée. Pas d'effet sur l'estime de soi.                                                  |
| Compactage (âge égal)                                                      | 11                             | Test de connaissances. Comparaison EHP accélérés vs. EHP pas accélérés                                                                                                                               | Les EHP qui ont bénéficié d'une accélération ont davantage de connaissances scolaires que les EHP de même âge qui n'en ont pas eu                                |
| Compactage (cursus égal)                                                   | 12                             | Test de connaissances. Comparaison EHP accélérés vs. EHP pas accélérés                                                                                                                               | Les EHP qui ont bénéficié d'une accélération ont le même niveau de connaissances scolaires que les EHP de même niveau scolaire (même classe) qui n'en ont pas eu |
| Accélération : Saut de classe principalement et 2 études sur le compactage | 38                             | - Tests de connaissance<br>- Développement socio-émotionnel (concept de soi, estime de soi, confiance en soi, relations sociales, participation aux activités périscolaires, et satisfaction de vie) | Effet positif de l'accélération sur les performances académiques et léger effet positif sur le développement socio-émotionnel                                    |

**Modes d'ajustement scolaire**

Regroupements par classes de niveaux. L'objectif est de constituer différentes classes de niveaux homogènes (fort, faible et moyen). Le programme enseigné dans ces différentes classes reste cependant le même. Le niveau des élèves est évalué en début d'année, le plus souvent avec des épreuves standardisées de connaissances.

Regroupements intra-classe. L'enseignant fait au sein de sa classe des sous-groupes de niveaux différents pour l'enseignement de certaines matières, et enseigne de façon différenciée à ces différents sous-groupes. Néanmoins, le programme de la classe reste le même.

Regroupements inter-classes. Mise en place de temps de décroisement interclasses permettant le regroupement d'élèves de différentes classes mais de niveau homogène dans une certaine discipline, par exemple la lecture.

Enrichissement. Le principe des programmes d'enrichissement est de tirer profit de la progression plus rapide des EHP pour leur proposer des activités qui ne figurent pas dans les programmes scolaires, mais dont on pense qu'elles leur seront utiles pour exprimer leur potentiel. Elles peuvent avoir pour objectif le développement de la créativité, socialisation, sensibilité artistique, ainsi que la réalisation d'un projet personnel.

Accélération. Elle repose sur le rythme d'apprentissage plus rapide des EHP pour leur faire parcourir plus vite le cursus scolaire. La pratique la plus courante est celle du saut de classe. Il existe aussi le compactage des programmes afin que le cursus habituellement parcouru, par exemple, en trois ans, le soit en deux ans, ou bien en étendant l'année scolaire pour qu'une année soit gagnée, par exemple en participant à des écoles d'été pendant les vacances scolaires.

Enfin, plus qu'une approche pédagogique spécifique, il faut souligner le rôle essentiel de l'enseignant qui, dans le cadre d'une rencontre humaine avec l'enfant, peut l'aider à exprimer son potentiel et développer son estime de soi, lui permettre d'investir la scolarisation et d'accéder à la socialisation. L'étude d'Alain Herzog (2003) apporte à nouveau ici un argument intéressant, puisque les étudiants recrutés rapportaient que le point positif des programmes spéciaux de scolarisation pour les élèves précoces comparés aux « classes normales » était, selon eux, que les enseignants se montraient plus enthousiastes et meilleurs.

### **Les problèmes de régulation des émotions : les troubles anxieux**

Des troubles anxieux incluant les troubles phobiques, l'anxiété généralisée et les troubles anxieux non spécifiés ont été diagnostiqués par la pédopsychiatre selon les critères de la CIM-10 (OMS, 1993) pour une proportion importante (40,5%) des enfants et adolescents accueillis au CNAHP (Guignard, Kermarrec et Tordjman, 2015).

Les études portant sur les troubles émotionnels chez les EHP, et plus particulièrement les troubles anxieux, présentent des résultats contradictoires (résumés dans le tableau 3 réalisé d'après Kermarrec et Tordjman, 2018). Ainsi, certains auteurs rapportent des troubles anxieux significativement plus fréquents ou sévères chez les enfants HP comparés aux enfants non-HP, suggérant que le haut potentiel intellectuel pourrait être un facteur de vulnérabilité aux troubles anxieux. Inversement, d'autres auteurs observent des troubles anxieux significativement moins fréquents ou sévères chez les enfants HP comparés aux enfants non-HP, suggérant que le haut potentiel intellectuel pourrait être un facteur de protection contre les troubles anxieux. Enfin, plusieurs recherches ne mettent pas en évidence de différence significative entre les enfants HP et les enfants non-HP concernant les troubles anxieux.

**Tableau 3. Etudes de l'anxiété chez les enfants et adolescents à haut potentiel intellectuel (HPI)**  
(Tordjman et al., *L'Encéphale*, 2018, 44, 446-456)

| Études                                 | Population                                                                                                                                                    | Évaluation de l'anxiété                                                                                                                                                                                                            | Évaluation cognitive                                                        | Principaux résultats                                                                                                                                                                                                                |
|----------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Milgram [37]                           | 2 groupes (âges entre 9 et 12 ans) :<br>-enfants HPI (n=182)<br>-enfants non-HPI (n=310)                                                                      | Wallach et Kogan<br>versions de l'échelle<br>Sarason Scale of anxiety                                                                                                                                                              | WISC QI Total $\geq 140$<br>(Wechsler<br>Intelligence Scale for<br>Enfants) | Les enfants HPI ont des scores plus bas<br>d'anxiété comparés aux scores des enfants<br>non-HPI.                                                                                                                                    |
| Reynolds et<br>Bradley [38]            | 2 groupes :<br>-enfants HPI (n=465)<br>-enfants non-HPI (n=329)                                                                                               | - R-CMAS<br>(Revised Children's<br>Manifest Anxiety Scale)<br>- STAIC<br>(State Trait Anxiety<br>Inventory for Enfants)                                                                                                            | Binet ou<br>WISC QI Total $\geq 130$                                        | Les enfants HPI ont des scores d'anxiété<br>significativement plus bas comparés aux<br>scores des enfants non-HPI.                                                                                                                  |
| Roome<br>et Romney<br>[39]             | 2 groupes (âges entre 11 et 14 ans) :<br>-enfants suivant un programme<br>spécial pour les élèves HPI (n=30)<br>-enfants de la population générale<br>(n=602) | STAIC<br>(State Trait Anxiety<br>Inventory for Children)                                                                                                                                                                           | Non spécifié                                                                | Pas de différence significative<br>de l'anxiété-état et de l'anxiété-trait<br>entre les deux groupes.                                                                                                                               |
| Scholwinski<br>et Reynolds<br>[40]     | 2 groupes (âgés de 7 à 18 ans) :<br>-enfants HPI (QIT $\geq 130$ ) (n=584)<br>-enfants de la population générale<br>(n=4000)                                  | R-CMAS<br>(Revised Children's<br>Manifest Anxiety Scale)                                                                                                                                                                           | WISC QI Total $\geq 130$                                                    | Les enfants HPI ont des scores d'anxiété<br>significativement plus bas comparés aux<br>scores des enfants non-HPI.                                                                                                                  |
| Forsyth [41]                           | 2 groupes (âges non spécifiés) :<br>-enfants HPI (n=41)<br>-enfants non-HPI (n=41)                                                                            | STAIC<br>(State Trait Anxiety<br>Inventory for Enfants)                                                                                                                                                                            | Non spécifié                                                                | Pas de différence significative de l'anxiété-<br>état et de l'anxiété-trait entre les deux<br>groupes.                                                                                                                              |
| Rost<br>et Czeschlik<br>[42]           | 2 groupes (âgés de 10 ans) :<br>-enfants HPI (n=50)<br>-enfants non-HPI (n=50)                                                                                | Anxiety questionnaire for<br>Children (AFS)                                                                                                                                                                                        | WISC QI Total $\geq 120$                                                    | Pas de différence significative entre les deux<br>groupes.                                                                                                                                                                          |
| Robert et<br>Lovett [43]               | 3 groupes (âges de 12 à 14 ans) :<br>-élèves HPI (n=20)<br>-élèves à hautes performances<br>académiques (n=20)<br>-élèves non-HPI (n=20)                      | - SFT (School Failure<br>Tolerance) incluant des<br>sous-scores d'affects<br>négatifs<br>- Évaluation de la<br>réponse au stress<br>physiologique par un<br>capteur digital mesurant<br>le changement de<br>température de la peau | Pas d'évaluation<br>cognitive<br><br>SRA<br>Achievement Test                | Les élèves HPI présentent une augmentation<br>significativement plus importante des affects<br>négatifs ? et des réponses au stress<br>physiologique que les élèves à hautes<br>performances académiques et les élèves non-<br>HPI. |
| Tong et<br>Yewchuk [44]                | 2 groupes (élèves Grade 10 à 12) :<br>-élèves HPI (n=39)<br>-élèves non-HPI (n=39)                                                                            | Échelle Piers-Harris<br>Children's Self-Concept<br>Scale (Sous-échelle<br>d'anxiété)                                                                                                                                               | Test de QI pendant<br>l'école élémentaire<br>et/ou l'école primaire         | Les enfants HPI ont des scores plus élevés<br>d'anxiété comparés aux scores des enfants<br>non-HPI.                                                                                                                                 |
| Martin et al.<br>[45]                  | Méta-analyses                                                                                                                                                 |                                                                                                                                                                                                                                    |                                                                             | Les enfants à HPI ont des scores plus bas<br>d'anxiété comparés aux scores des enfants<br>non à HPI.                                                                                                                                |
| Fouldachang<br>et al. [46]             | 2 groupes :<br>-élèves HPI (n=284)<br>-élèves non-HPI (n=386)                                                                                                 | DASS (Depression<br>Anxiety Scale)                                                                                                                                                                                                 | Classes spéciales<br>pour élèves HPI                                        | Les enfants HPI ont des scores plus bas<br>d'anxiété comparés aux scores des enfants<br>non-HPI.                                                                                                                                    |
| Simoes<br>Loureiro et<br>al. [47]      | 2 groupes (âgés de 7 à 11 ans) :<br>-enfants HPI (QI Total $\geq 125$ ) (n=45)<br>-enfants non-HPI (n=30)                                                     | Test Diag-80<br>(évaluation parentale)                                                                                                                                                                                             | WISC- IV                                                                    | Les enfants HPI ont des scores plus élevés<br>d'anxiété comparés aux scores des enfants<br>non-HPI.                                                                                                                                 |
| Zeidner and<br>Shani-<br>Zinovich [48] | 2 groupes :<br>- élèves HPI (n=374)<br>- élèves non-HPI (n=428)                                                                                               | EMAS (Endler<br>Multidimensional Anxiety<br>Scale)                                                                                                                                                                                 | IQ test and academic<br>achievement                                         | Les enfants HPI ont des scores plus bas<br>d'anxiété comparés aux scores des enfants<br>non-HPI.                                                                                                                                    |
| Guénolé et al.<br>[49]                 | Enfants HPI (âgés de 8 à 12 ans)<br>(n=111)                                                                                                                   | R-CMAS (Revised<br>Enfants's Manifest<br>Anxiety Scale)                                                                                                                                                                            | WISC-III                                                                    | Les enfants HPI ont des scores et sous-<br>scores d'anxiété qui ne diffèrent pas<br>significativement des normes                                                                                                                    |
| Guénolé et al.<br>[50]                 | 2 groupes (âgés de 8 à 11 ans) :<br>-enfants HPI (QI Total $\geq 130$ ) (n=144)<br>-enfants de la population générale<br>(n=144)                              | CBCL (Child Behavior<br>Checklist)                                                                                                                                                                                                 | WISC-III                                                                    | Les enfants HPI ont des scores plus élevés<br>d'anxiété/dépression comparés aux scores<br>des enfants non-HPI.                                                                                                                      |
| Peyre et al.<br>[16]                   | 2 groupes (âgés de 5-6 ans) :<br>-enfants HPI (Total IQ $> 130$ ) (n=23)<br>-enfants non-HPI (70 $\leq$ Total IQ $\leq$<br>130) (n=1058)                      | SDQ (Strengths and<br>Difficulties<br>Questionnaire)                                                                                                                                                                               | WPPSI-III                                                                   | Les enfants HPI ont significativement plus de<br>problèmes émotionnels ( $P = 0.045$ ), en<br>particulier plus de peurs ( $P = 0.009$ ) que les<br>enfants non-HPI.                                                                 |

Note : WISC = Wechsler Intelligence Scale for Children

Comment expliquer de tels résultats contradictoires ? Selon la revue de la littérature que nous avons réalisée (Kermarrec et Tordjman, 2018), ces résultats contradictoires relèveraient de biais méthodologiques portant sur des cohortes de faible taille, des critères de définition du haut potentiel intellectuel différents d'une étude à l'autre, et des évaluations de l'anxiété basées sur une seule source d'observation (principalement des auto-questionnaires remplis par l'enfant et parfois non validés).

Face à ce constat, nous avons mené une recherche au CNAHP dont l'objectif était d'étudier les relations entre le fonctionnement intellectuel et les troubles anxieux dans une population de grande taille (N=608) d'enfants en difficulté HP et non-HP à partir des critères de définition précis et validés du haut potentiel intellectuel (selon le WISC-IV) et de différentes sources d'observation de l'anxiété (évaluation par le pédopsychiatre, évaluation parentale, auto-questionnaire de l'enfant validé : le R-CMAS). Les résultats de cette étude mettent en évidence qu'il y a significativement plus d'enfants HP (QI total  $\geq 130$ ) présentant des troubles anxieux que d'enfants non-HP (QI total  $< 130$ ) selon le diagnostic posé par le/la pédopsychiatre sur les critères diagnostiques de la CMI-10 et des DSM (Kermarrec et al., 2018). Si l'on s'intéresse maintenant à l'auto-évaluation de l'enfant, on observe des scores significativement plus élevés d'anxiété au R-CAMS chez les enfants à haut potentiel verbal (Indice de Compréhension Verbale : ICV  $\geq 130$ ) comparés aux enfants non à haut potentiel verbal (ICV  $< 130$ ).

Comment comprendre cette association significative entre des scores élevés d'ICV et d'anxiété ? Nous pouvons faire ici plusieurs hypothèses :

- 1) Les enfants anxieux investiraient le langage verbal de façon défensive avec un perfectionnisme au niveau du choix des mots qui les aiderait à mettre à distance leurs émotions et anxiété ;
- 2) Inversement, un ICV élevé permettrait à l'enfant d'accéder à des représentations verbales de concepts abstraits, comme le concept de mort ou des questions existentielles potentiellement anxiogènes, ce d'autant que lorsque ces concepts deviennent dicibles et que l'enfant peut les nommer, cela vient renforcer leur réalité et les cristalliser ;
- 3) Enfin, les enfants avec ICV élevé pourraient avoir une meilleure capacité d'expression verbale de leurs émotions, et donc seraient plus à même d'exprimer leur anxiété dans un auto-questionnaire utilisant le langage verbal.

De plus, on observe des scores significativement plus bas d'anxiété au R-CMAS chez les enfants à haut potentiel pour le raisonnement perceptif (Indice de Raisonnement Perceptif : IRP  $\geq 130$ ) comparés aux enfants non à haut potentiel dans ce domaine (IRP  $< 130$ ). Concernant cette association significative entre des scores élevés d'IRP et bas d'anxiété, on peut faire l'hypothèse qu'un niveau élevé de raisonnement perceptif permettrait de mettre à distance l'anxiété. Ceci est à rapprocher de la théorie de la sémantique générale développée en 1933 par Alfred Korzybiski qui reposait justement sur l'idée que la pensée rationnelle et le raisonnement permettraient de mettre à distance les émotions avec une application thérapeutique de cette théorie. Inversement, des niveaux d'anxiété élevés pourraient entraver le processus de raisonnement et expliquer aussi l'association observée.

À noter, il n'y a pas de relation significative entre l'anxiété rapportée par les parents et le niveau de fonctionnement intellectuel évalué selon le QI total ou les indices du WISC-IV.

Cette étude souligne l'importance de ne pas utiliser uniquement le score composite du QI total, mais d'analyser aussi les différentes dimensions du fonctionnement intellectuel (avec les quatre indices du WISC-IV et actuellement les cinq indices du WISC-V). Enfin, il apparaît indispensable de croiser diverses sources d'observation afin d'appréhender de façon plus complète l'évaluation de l'anxiété, sous des angles différents et avec des perspectives variées complémentaires.

### **Le TDAH : trouble déficit de l'attention/hyperactivité**

Plusieurs auteurs ont rapporté des problèmes de TDAH chez les EHP (Hartnett et al., 2004 ; Barkley, 2006 ; Cordeiro et al., 2011 ; Budding et al., 2012). Le TDAH est défini comme un regroupement de comportements qui se répartissent selon deux axes principaux, à savoir le déficit de l'attention et l'hyperactivité-impulsivité. Pour que le diagnostic du TDAH puisse être posé selon la classification américaine du DSM-5, un certain nombre de critères (au moins 6 symptômes) doivent être présents sur l'une ou l'autre de ces deux dimensions, pendant une durée de plus de 6 mois et provoquer une gêne fonctionnelle dans au moins deux types d'environnement différents (par exemple à l'école et à la maison).

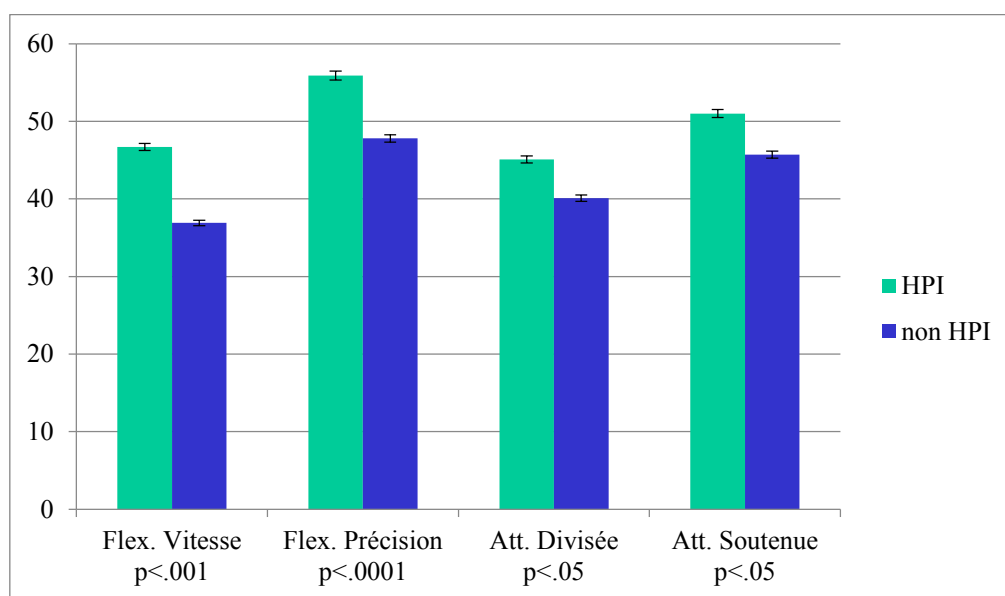
Or, le TDAH retrouvé chez les EHP serait contextualisé car spécifique au milieu scolaire. Ainsi, selon Lind et Silverman (1994), il ne serait pas rare d'observer chez les EHP des troubles de l'attention ou une hyperactivité à l'école mais pas à la maison. Ceci n'est pas sans poser problème (Tordjman, 2006) : rappelons ici que le DSM-5 requiert que les symptômes soient présents dans au moins deux types d'environnement différents pour qu'un diagnostic de TDAH soit posé.

À noter, il était précisé par le DSM-IV, dans la rubrique du diagnostic différentiel du TDAH qu'« on peut observer de l'inattention en classe chez des sujets d'intelligence élevée placés dans des environnements scolaires insuffisamment stimulants ».

Afin de clarifier cette question du TDAH chez les EHP, nous avons mené une étude au CNAHP (Tordjman et al., 2007) comparant les fréquences des comportements d'inattention et d'hyperactivité-impulsivité selon les critères DSM dans un groupe d'enfants HP (N=105) et un groupe d'enfants non-HP (N=260). Les évaluations ont été réalisées à partir des observations parentales en différenciant l'observation du père de celle de la mère. De plus, les questionnaires de Conners permettant d'obtenir un Index d'Hyperactivité ont été remplis par le père, la mère, l'enseignant et l'enfant. L'ensemble de ces évaluations ne met en évidence aucune différence significative entre le groupe HP et le groupe non-HP pour les comportements de TDAH. Contrairement aux résultats attendus, nous observons même que, chez les EHP, l'Index d'Hyperactivité du questionnaire de Conners des enseignants est significativement plus bas que celui des parents ( $P<0,01$ ). Sur les quatre sources d'observation utilisées pour le questionnaire du Conners (père, mère, enseignant, enfant), l'Index d'Hyperactivité le plus élevé pour les EHP est celui obtenu à partir de l'évaluation paternelle.

Ces résultats suggèrent qu'il est important de replacer l'hyperactivité dans un contexte relationnel entre un enfant qui s'exprime au travers d'un comportement et une personne qui y réagit avec son propre seuil de tolérance. On peut faire ici l'hypothèse que l'enfant HP n'aurait pas le même comportement vis-à-vis de son père qui représente une figure d'autorité, et ce dernier n'aurait pas non plus la même perception de l'agitation motrice de son enfant que la mère, l'enseignant ou l'enfant lui-même. Les résultats de cette étude sont plus amplement discutés dans l'article de Tordjman et al. (2007).

Enfin, il est important de différencier l'évaluation des troubles attentionnels sur un plan comportemental (comportements d'inattention répondant aux critères DSM), de celle réalisée sur un plan cognitif. Ainsi, le Test Everyday Attention-children (TEA-ch) met en évidence chez les EHP en difficulté accueillis au CNAHP des capacités attentionnelles non seulement préservées mais de surcroît bien supérieures à celles des enfants non-HP en difficulté accueillis également au CNAHP, et ce pour toutes les dimensions attentionnelles étudiées. On observe notamment chez les EHP comparés aux enfants non-HP des scores significativement plus élevés de *flexibilité attentionnelle* (capacité à alterner de manière souple entre deux modes de fonctionnement correspondant dans le test à deux tâches différentes de comptage, l'une croissante automatique et l'autre plus complexe décroissante), d'*attention divisée* (capacité à faire deux choses en même temps), et d'*attention soutenue* (capacité à maintenir sa vigilance dans une tâche monotone de comptage de sons). Les résultats sont présentés dans la figure 1. Ils rendent compte de l'existence d'excellentes capacités attentionnelles chez les EHP même lorsqu'ils sont en difficulté scolaire et/ou psychologique et renforcent l'hypothèse développée par certains auteurs (Schweizer, Moosbrugger, Goldhammer, 2005) de liens étroits entre intelligence et attention. Cependant, il est important de mentionner que le test cognitif du TEA-ch représente une situation de challenge, avec une passation individuelle, particulièrement stimulante pour beaucoup de ces enfants, qui ne correspond pas à la situation groupale vécue à l'école. Les résultats ainsi obtenus au moyen de tests attentionnels chez les EHP dans les évaluations du CNAHP ne peuvent donc pas être généralisés et ne sont pas forcément représentatifs des capacités attentionnelles de ces enfants dans leur environnement scolaire. Ils témoignent néanmoins d'importantes aptitudes et compétences (même pour des tâches monotones, comme l'illustrent les résultats d'attention soutenue), qui peuvent s'exprimer ou être inhibées en fonction de l'environnement dans lequel évolue l'enfant. C'est dire l'importance de mieux connaître les facteurs facilitateurs et inhibiteurs de ces compétences de façon à permettre à l'enfant de développer son potentiel et faire de sa différence une source d'épanouissement et d'enrichissement, et ce tant pour les autres que pour lui.



**Figure 1. Les capacités attentionnelles (TEA-Ch) chez les enfants à haut potentiel intellectuel (HPI) et non HPI (Tordjman et al., L'Encéphale, 2018, 44, 446-456)**

## Conclusion

Nous venons de voir dans cet article que même lorsque des EHP sont en difficulté scolaire et/ou psychologique, certaines de leurs compétences cognitives peuvent être préservées contrairement aux apparences, avec par exemple d'excellentes capacités attentionnelles objectivées par des tests cognitifs. Ces compétences sont importantes à connaître car elles constituent des ressources sur lesquelles étayer le projet thérapeutique et pédagogique. Mais nous avons également vu que les EHP peuvent présenter de réels problèmes scolaires (allant jusqu'à l'échec scolaire) et psychoaffectifs (notamment, des troubles de la régulation des émotions incluant les troubles anxieux) en rapport avec leur haut potentiel intellectuel, et plus précisément leur haut potentiel verbal. Cette association significative entre haut potentiel verbal et troubles anxieux nécessite des études ultérieures de façon à ne pas établir des relations de causalité linéaire unidirectionnelle et réductrice, un haut potentiel verbal pouvant susciter des représentations anxiogènes, tout comme des troubles anxieux pouvant entraîner un hyper-investissement défensif du langage verbal.

C'est dire l'importance de ne pas minimiser les possibles difficultés scolaires et/ou psychologiques rencontrées par certains EHP, comme nous l'avons d'ores et déjà souligné dans l'introduction, mais aussi de ne pas considérer que ces difficultés n'aient aucun lien avec le haut potentiel intellectuel. Il est nécessaire de mettre en place des prises en charge thérapeutiques et pédagogiques adaptées aux EHP en difficulté avec une articulation entre les partenaires. De la même façon qu'on s'est intéressé aux enfants présentant une déficience intellectuelle, il est important de se préoccuper des EHP en difficulté qui se situent à l'autre extrémité du continuum. C'est une question d'éthique. Cela concerne tant les professionnels du soin, que ceux de l'Éducation nationale. Cela nous concerne tous au regard de l'enjeu sociétal que constitue aussi les EHP, l'expression de leur haut potentiel intellectuel et créatif (et donc la levée d'inhibition de ce potentiel si nécessaire) pouvant être essentielle au développement sociétal de stratégies innovantes et à l'avenir d'un pays.

Enfin, notre propos peut être élargi à tous les enfants, quel que soit leur potentiel. Ce que nous apprennent les EHP en difficulté peut être appliqué à chaque enfant : il est fondamental, à un niveau familial, scolaire et sociétal, de faciliter l'expression du potentiel d'un enfant, de le valoriser dans ses compétences, de l'aider à lever ses inhibitions. L'acceptation de la singularité et de la différence peut être mise au service de la tolérance et du développement de la créativité, dans l'intérêt du sujet et de la société.

## Bibliographie

- Barkley, R., *Attention Deficit Hyperactivity Disorder: A Handbook for Diagnosis and Treatment*, Guilford Press, New York, 2006
- Budding, D., Chidekel, D., ADHD and giftedness: a neurocognitive consideration of twice exceptionality. *Applied Neuropsychology: Child*, 1(2), 145-151, 2012
- Cordeiro, M.L., Farias, A.C., Cunha, A., Benko, C.R., Farias, L.G., Costa, M.T., Martins, L.F., Mc Cracken, J.T., Co-occurrence of ADHD and high IQ: A case series empirical study. *Journal of Attention Disorders*, 15(6), 485-490, 2011
- Delaubier, J.-P., *La Scolarisation des élèves « intellectuellement précoces »*, rapport à Monsieur le Ministre de l'Éducation Nationale, Paris, 2002, ministère de l'Éducation Nationale. [Téléchargeable sur <http://www.education.gouv.fr>].
- Guignard, J.H., Kermarrec, S., Tordjman, S., Relationships between intelligence and creativity in gifted and non-gifted children, *Learning and Individual Differences*, 52, 209-215, 2016. [dx.doi.org/10.1016/j.lindif.2015.07.006](https://doi.org/10.1016/j.lindif.2015.07.006).
- Habib, M., *La Constellation des DYS : Bases neurologiques de l'apprentissage et de ses troubles*, Ed. de Boeck, Louvain-la-Neuve, 2014
- Hartnett, D.N., Nelson, J.M., Rinn, A.N., Gifted or ADHD: The possibilities of misdiagnosis. *Roeper Review*, 26, 73-76, 2004
- Hertzog, N.B., Impact of gifted programs from the student's perspective. *Gifted Child Quarterly*, 47, 131-183, 2003
- Kermarrec, S., Attinger, L., Guignard, J.H., Tordjman, S., Anxiety disorders in children with high intellectual potential. *Neuropsychiatry*, 8(2), 739-744, 2018
- Kermarrec, S., Tordjman, S., Anxiety and depression in children and adolescents with high intellectual potential: A critical literature review, *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, Submitted, 2018
- Korzybski, A., *Science and sanity: an introduction to non-Aristotelian systems and general semantics*. Institute of General Semantics, New York, 1933
- Kulik, J.A., Kulik C.L.C., Meta-analytic findings on grouping programs. *Gifted Child Quarterly*, 36 (2), 73-77, 1992
- Lautrey, J., Les Modes de scolarisation des enfants à haut potentiel et leurs effets. *Psychologie Française*, 49 (3), 337-352, 2004
- Lautrey, J., Vrigaud, P., Modes de scolarisation des enfants précoces. In T. Lubart (Eds.) *Enfants exceptionnels : précocité intellectuelle, haut potentiel et talent* (pp. 219-247), Ed. Bréal Rosenthal, Rosny-sous-Bois, 2006

Lind, S., Silverman, L., ADHD or gifted? *Understanding our Gifted*, 6, 13-19, 1994

Renzulli, J.S., The schoolwide enrichment model: An overview off the theoretical and organizational rationale. *Gifted Education International*, 18, 4-14, 2003

Schweizer, K., Moosbrugger, H., Goldhammer, F., The structure of the relationship between attention and intelligence. *Intelligence*, 33, 589-611, 2005

Steenbergen-Hu, S., Moon, S.M., The effects of acceleration on high-ability learners: A meta-analysis. *Gifted Child Quaterly*, 55 (1), 39-53, 2015

Terman, L.M., *Genetic studies of genius: Vol. 1. Mental and physical traits of a thousand gifted children*, Stanford University Press, Stanford, CA, 1925

Tordjman, S., Enfants surdoués en difficulté : de l'hyperactivité avec déficit attentionnel à la dépression et l'échec scolaire, *Revue Médicale Suisse*, 2, 32-35, 2006

Tordjman, S., Guignard, J.H., Seligmann, C., Vanroye, E., Nevoux, G., Fagard, J., O'Regan, K., Gorea, A., Mamassian, P., Cavanagh, P., Lebreton, S., Diagnosis of hyperactivity disorder in gifted children depends on observational sources. *Gifted and Talented International*, 22(2), 62-67, 2007

Tordjman, S., Kermarrec, S., Guignard, J.H., Enfants à haut potentiel en difficulté : Faire de la différence une source d'épanouissement et non d'isolement. In : *Cerveau, Psyché et Développement* (pp.165-189), Eds : Colette Chiland et Jean-Philippe Raynaud, Ed. Odile Jacob, Paris, 2014

Zbainos, D., Guignard, J.H., Kermarrec, S., Tordjman, S. School attitudes in French gifted and non-gifted underachieving students with emotional/behavioral disorders, *School Psychology Quaterly*, In Press.

Correspondance : Sylvie Tordjman, PHUPEA, 154 rue de Châtillon, 35 000 Rennes,

## 5. LES CARACTÉRISTIQUES DE LA DÉPRESSION CHEZ L'ENFANT À HAUT POTENTIEL SCOLARISÉ EN PRIMAIRE ET AU COLLÈGE : LIENS AVEC LES TROUBLES DES APPRENTISSAGES ?



Laurence VAIVRE-DOURET, professeur en neuropsychologie du développement, faculté de médecine, université Paris Descartes, USPC ; directrice équipe NDTA UMR INSERM 1178/1018-CESP, universités Paris-Sud, UVSQ, Paris-Saclay et Paris Descartes ; AP-HP, Hôpital Universitaire Necker Enfants Malades ; Institut universitaire de France (IUF)

Avant d'aborder des résultats préliminaires issus de notre étude sur la dépression chez les enfants à haut potentiel (HP), je souhaite vous présenter un petit récapitulatif des études que nous avons menées sur **les études cliniques développementales** qui restent rares, et qui peuvent nous éclairer sur le devenir de l'enfant HP.

Nous avons eu l'opportunité de pouvoir suivre en longitudinal pendant un certain nombre d'années des enfants tout-venant, nés à la maternité et suivis par l'intermédiaire d'une consultation de pédiatrie (PMI) rattachée à la maternité.

Nous avons ainsi pu rétrospectivement regarder un certain nombre de données développementales recueillies sur un échantillon de 60 enfants qui ont passé un test de QI à l'âge scolaire. Les critères d'inclusion étaient un QI  $\geq$  à 130 avec une homogénéité entre le quotient de performance et le quotient verbal ( $\leq$  12 points) au Wechsler de l'époque. Je vais vous présenter des éléments essentiels de leur développement neurologique et psychomoteur depuis la naissance jusqu'à l'âge scolaire.

Nous observons le fait que ces enfants ont dès la naissance une poursuite oculomotrice assez vive, pouvant suivre une cible en noir et blanc sur 90° de chaque côté de façon oculo-céphalogyre (yeux et tête). Ils ont un regard particulièrement accrochant avec une certaine acuité sur ce qui les entoure.

Sur le plan du développement posturo-moteur au niveau du maintien de la tête, lors de la manœuvre du tiré-assis, qui consiste à asseoir le nouveau-né maintenu au niveau des épaules : la tête est en arrière dans un premier temps, elle va passer en avant avec un passage de la statique de la tête dans l'axe d'au moins trois secondes, signifiant une très bonne réponse entre muscles extenseur et fléchisseur qui démontre déjà le relais de la maturation des voies cortico-spinales (qui partent du cortex) sur les voies sous-corticales.

Le relâchement des membres supérieurs, la réaction de redressement global immédiat, les réponses aux enchaînements de sollicitations de retournements sont bien actifs et dissociatifs avec enchaînement de la part de l'enfant – tête, passage du membre supérieur, puis rotation du tronc et passage du membre inférieur. Nos travaux sont par ailleurs publiés (Vaivre-Douret, 2004, 2011).

Les capacités à mettre en jeu cette neuro-motricité dépendent de la commande motrice cortico-spinale qui apparaît très mature. De plus, les capacités d'éveil en alerte, et la focalisation

intentionnelle, nous ont fait évoquer aussi le rôle de la maturation de la substance réticulée pour le maintien exemplaire de la vigilance.

Nous faisons donc l'hypothèse, sur le plan des niveaux de coordination, d'une maturation assez avancée dès la naissance, concernant la myélinisation des voies cortico-spinales qui sont des voies de conduction motrice émanant du cortex.

Si l'on observe les données du développement psychomoteur de ces enfants au regard d'échelles, selon des normes issues de l'échelle standardisée DF-MOT 0-4 ans (Vaivre-Douret, 2004), seule échelle qui donne des moyennes et des écarts-types, et avec l'échelle du Brunet-Lézine (2001) qui situe la réussite d'un item à un âge précis : nous avons pour les acquisitions motrices des enfants de notre échantillon, une différence significative d'avance avec un écart d'au moins un mois à deux mois au regard des normes de développement standard sur le plan posturo-moteur et de la préhension visuo-manuelle concernant l'ensemble des items. Nous avons aussi regardé l'âge des acquisitions lors d'une enquête rétrospective nationale sur 700 enfants, via l'ANPEIP (Association Nationale pour les Enfants Intellectuellement Précoces), et nous avons à peu près les mêmes équivalents d'âge d'acquisition autour de six mois pour la station assise (alors qu'en moyenne, elle est acquise à plus de huit mois), et la marche autonome autour de douze mois alors que la moyenne est normalement à quatorze mois. Il est aussi intéressant de souligner que ces jeunes HP bouillonnent de vitalité, de curiosité ne cessant pas d'exercer leurs capacités motrices ou d'explorer l'environnement (un besoin de fonctionnement cérébral permanent chez eux). Ainsi, ils enchaînent tous les niveaux de coordination du développement moteur de zéro à deux ans (de la statique de la tête, en passant par les retournements, vers la station assise etc.) de façon autonome et rapide, sans que l'adulte n'ait le temps d'en prendre conscience. D'ailleurs, lorsque l'on a interrogé les parents sur le développement psychomoteur de leur enfant, ils disent que tout s'est passé avec facilité, l'enfant s'est rapidement mis debout, seul, en passant par toutes les expériences et stratégies. Sur le plan du langage, le babillage est beaucoup plus précoce par rapport aux normes, la répétition de mots, les premières phrases, l'imitation de bruits, ..., donc une précocité de cette mise en place du langage qui est un peu plus connue que le développement moteur.

**Sur le plan graphomoteur**, ces enfants peuvent organiser des simulacres d'écriture dès l'âge de 33 mois, il y a donc le désir d'écrire, ce plaisir du mouvement, du geste, avec la possibilité d'isoler des sortes de hiéroglyphes représentant des lettres de l'alphabet. Mais il sera bien tard, lorsque cet apprentissage de l'écriture commencera à l'école !

**Sur le plan de la structuration spatiale et temporelle**, nous avons noté respectivement des acquisitions en moyenne à deux ans et quatre mois  $\pm$  deux mois, plutôt qu'habituellement entre deux ans six mois et trois ans six mois. Ce sont des enfants qui ont précocement acquis des notions de dessus-dessous, grand-petit, et la notion temporelle (vite/lent ; hier/demain etc.).

**Sur le plan de la latéralité**, nous avons observé une latéralité tonique précoce dans l'examen psychomoteur (Batterie NP-MOT, Vaivre-Douret, 2006) – entre trente mois et quarante-six mois en moyenne – alors qu'elle est bien plus tardive dans la population générale (vers cinq-six ans). Cette latéralité tonique montre une prédominance de droitiers chez ces enfants comme dans la population générale. Ainsi, cette précocité d'organisation tonique souligne une prédominance hémisphérique gauche, celle du siège du langage, et par ailleurs, cela implique une latéralisation usuelle plus précoce de l'hémicorps droit comme remarquée dans le test de latéralité usuelle réalisé. Cela leur permet d'acquérir une meilleure connaissance de leur corps orienté droite/gauche. Lors de notre enquête nationale via l'ANPEIP, nous avons pu remarquer que 80%

des enfants avaient aussi une latéralisation avancée avant 36 mois.

Ainsi, face à ces données développementales, que nous avons l'habitude de recueillir en consultation chez tout enfant tout-venant, et à partir de l'extraction d'un échantillon rétrospectif au regard de la reconnaissance à l'âge scolaire d'un QI élevé, nous avons donc constaté une avance développementale neuro-psychomotrice en bas âge pour ceux qui ont un QI homogène sur la base du quotient performance et verbal.

Nous pouvons remarquer, sur les items qui ont été mis en évidence sur notre échantillon, cette précocité de maturation de la myélinisation et par conséquent une vitesse de propagation du signal plus rapide, liée à l'épaisseur de la gaine (car la myélinisation a démarré tôt) qui isole les axones les uns des autres. Nous faisons l'hypothèse pour notre échantillon d'enfants HP, de l'existence de propriétés membranaires neuronales particulières concernant la membrane de la gaine de myéline, les cellules gliales (les astrocytes qui approvisionnent les neurones en énergie par le glucose et les oligodendrocytes qui constituent la gaine de myéline), et au niveau des canaux ioniques de la membrane des axones, en particulier au niveau des structures protéiques nichées dans la membrane (formant les récepteurs) sur lesquelles se fixent des neurotransmetteurs. Ces éléments assurent un rôle de conduction en accélérant les influx nerveux le long des faisceaux nerveux, essentiel à la plupart des fonctions motrices, sensorielles et intégratives du système nerveux central (cerveau, cervelet et moelle) et périphérique (nerfs).

Par ailleurs, il a été démontré dans une étude issue de la littérature, que ces enfants avaient une diminution de la dépense énergétique avec une consommation de glucose plus faible. On peut émettre l'hypothèse que cette conduction plus rapide va permettre de gagner de l'énergie et pourra entraîner plus de connectivité en un minimum de temps et à moindre coût. Cela sert aussi à l'encodage notamment pour la mémoire. Et c'est pour cela que ces enfants sont difficilement fatigables !

Il y aurait donc une spécificité de plasticité cérébrale, qui leur coûte finalement moins d'efforts pour les apprentissages grâce à des propriétés de conductions qui leur seraient propres.

Nous pouvons nous interroger sur les effets délétères de cette non prise en compte de cette spécificité neuronale chez le HP au cours de ces apprentissages scolaires. Nous y reviendrons plus tard dans la suite de l'exposé.

**Sur le plan anthropométrique**, à partir d'une autre étude d'enquête rétrospective auprès d'enfants HP (Vaivre-Douret et coll., 2010), nous avons regardé les données recueillies selon le carnet de santé, concernant la taille, le poids et le périmètre crânien (PC) de ces enfants à la naissance. Il y a eu 1200 questionnaires envoyés, et il y en a eu 725 retournés (enfants de 4 à 25 ans). Nous avons pu recueillir 585 réponses complètes concernant ces renseignements anthropométriques (avec une prépondérance de garçons) qui ont pu être comparées aux courbes Audipog. Ces dernières étant des données d'anthropométrie d'obstétrique connues comme référence de normes. Nous avons tout d'abord trouvé de façon surprenante que nous avions un pourcentage important d'enfants nés prématurés, 18,6% (nés en dessous de 37 semaines d'âge gestationnel). Un groupe d'enfants nés à terme qui représente 63,2%, et 18,1% de nés post-terme ( $\geq 41$  semaines d'âge gestationnel), donc trois groupes d'âge gestationnel. Parmi ces enfants prématurés (78% de garçons), nous avons aussi des grands prématurés (de 29 à 33 semaines d'âge gestationnel), et des bas risques (de 34 à 36 semaines d'âge gestationnel). Nous n'avons pas retrouvé de différence entre le sexe et le groupe d'âge gestationnel entre les nés à terme, post-terme et prématurés. Il y a significativement plus de risque d'avoir un prématuré avec une prise d'alcool et de tabac par la mère.

Il n'y a pas de relation significative entre les groupes concernant les complications pendant la grossesse et l'accouchement. Sur la distribution des QI, puisque nous avons trois groupes d'âge gestationnel, nous avons essayé de regarder si les QI différaient entre les trois groupes. C'est-à-dire si les prématurés, finalement, avaient des QI moins élevés que les enfants nés à terme ou nés post-terme. Vous pouvez voir sur ce tableau qu'il n'y a pas de différence ; il y a aussi une grande proportion de QI élevés, de 145 à 160 et de proportion assez équivalente entre les groupes : 28% chez les prématurés, 33% à terme, 20% chez les post-termes.

Selon les courbes Audipog d'anthropométrie, observons comment se situent nos nouveau-nés prématurés. Normalement, dans une population générale, nous avons un certain nombre d'enfants prématurés qui sont dits « hypotrophiques », avec un petit poids, une petite taille, un petit PC et qui vont se placer sous la courbe inférieure en dessous du 10<sup>e</sup> percentile. Les « eutrophiques » ce sont ceux qui sont dans la moyenne entre le 10<sup>e</sup> et le 90<sup>e</sup> percentile, et les hypertrophiques sont situés au-dessus du 90<sup>e</sup> ou égal.

Lorsque l'on observe les filles, les naissances à terme se situent autour du 50<sup>e</sup> percentile. Mais ce qui est étonnant, c'est de regarder les prématurés : concernant les filles, leur taille est au-dessus du 90<sup>e</sup> percentile, même parfois au 95<sup>e</sup> percentile. Au niveau du poids, c'est la même chose – focalisez-vous encore sur les prématurés et constatez aussi le périmètre crânien des filles au-dessus du 90<sup>e</sup> percentile.

En ce qui concerne la taille des garçons, en dehors d'un, ils sont au-dessus ou dans le 90<sup>e</sup> percentile, de même pour le poids, et pour le périmètre crânien.

Force est de constater que c'était une surprise d'observer les courbes de ces enfants HP nés prématurés que nous avons dans cette cohorte, et qui ont un QI élevé. Ils présentent une anthropométrie néonatale hors-norme, hypertrophique pour 61% d'entre eux. La plupart se situant dans le 90<sup>e</sup>-95<sup>e</sup> percentile alors que les autres, les nouveau-nés à terme se situent plutôt autour du 50<sup>e</sup> percentile. Il n'y a pas de différence entre les garçons et les filles.

Sur la répartition, concernant les hypotrophiques, 3% des prématurés. Nous en avons donc très peu alors qu'il y en a beaucoup plus dans une population générale. 38% d'eutrophiques pour plus de 60% hypertrophiques (61% pour les garçons, 67% pour les filles), ce sont des taux qui diffèrent d'une population habituelle de nouveau-nés prématurés. De plus, le pourcentage de prématurés est important – 18% dans cette cohorte alors qu'on est à 5,9% dans la population générale.

La haute fréquence d'hypertrophiques, le QI élevé chez ces prématurés indépendamment du sexe, et du statut socio-professionnel des parents, cela démontre une particularité développementale, avec des acquisitions motrices pour ces enfants, qui sont acquises au même âge que les enfants nés à terme, et sans corriger l'âge de la prématurité, donc pour vous dire que l'avance est bien là.

Nous avons donc émis des hypothèses sur le fait que lorsque nous analysons les données néonatales, il y a eu peu de complications prénatales et néonatales, et un milieu socioéconomique plutôt élevé de façon générale. Il y a donc des facteurs favorisant une homogénéité de données anthropométriques dans la moyenne ou au-dessus. Par ailleurs, il existe l'influence d'autres facteurs, qui sont biologiques, génétiques, voire hormonaux pour cet échantillon, qui tout de même développe dès la naissance des particularités anthropométriques et de QI.

L'impact de l'environnement est bien sûr à ne pas négliger comme cela a été soulevé. Nous constatons qu'il y avait peu (n=2) en moyenne ou pas de fratries concernant notre échantillon de prématurés HP. Ainsi, peut-être qu'il y a eu des interactions de maternage qui ont été bien entretenues autour de la période néonatale de ces enfants favorisant le développement du cerveau en terme de croissance neuronale (augmentation de la protéine BDNF = « Brain-Derived

Neurotrophic Factor »). Ces prématurés ont donc été peu exposés à des environnements défavorables.

En outre, ces enfants prématurés ont des QI du même niveau que les enfants HP nés à terme. Donc quand on dit que « les prématurés sont des enfants à risque d'avoir des troubles cognitifs », il apparaît important de dire aussi que ces enfants peuvent avoir des QI aussi bons finalement, aussi élevés que l'enfant tout-venant né à terme.

Alors si nous rentrons maintenant dans le vif du sujet des **troubles spécifiques des apprentissages**, sachant qu'ils concernent 5 à 15% des enfants d'âge scolaire selon le DSM-5, dernier manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux qui a été édité en 2013 aux USA, et traduit en 2015 en France. Rappelons qu'un trouble spécifique des apprentissages, c'est d'abord un trouble neuro-développemental dans le cadre de ce manuel diagnostique et qui caractérise un dysfonctionnement cognitif touchant l'acquisition, l'organisation, la rétention, la compréhension ou le traitement de l'information verbale et non verbale (c'est-à-dire l'écrit). Ce dysfonctionnement altère les apprentissages de base scolaires, notamment : la lecture, l'expression écrite ou le calcul. Bien sûr, pour les identifier troubles spécifiques des apprentissages, cela exclut un trouble mental, un ou des troubles sensoriels (audition, vision), un trouble neurologique avéré, ou un manque d'instruction. Ces enfants peuvent avoir alors des difficultés dans une ou plusieurs des matières scolaires (exemples : français, mathématiques). Ils ont ainsi des difficultés à apprendre, et sont donc en difficulté au niveau des compétences scolaires de base et cela retentit sur les matières scolaires.

Ces troubles spécifiques que nous connaissons bien font partie des « DYS » - dyslexie, dysorthographe, dysphasie, dyspraxie - et bien sûr, ils peuvent s'associer aussi à un autre trouble neuro-développemental comme le TDA/H (Trouble du Déficit de l'Attention avec ou sans Hyperactivité). Tous ces troubles s'inscrivant dans le cadre des troubles neuro-développementaux maintenant.

Cependant, il n'existe malheureusement pas d'épidémiologie exacte en France sur ces troubles des apprentissages, et en se fiant au DSM, cela ne représente pas notre population française puisque c'est une référence américaine. À titre de rappel, en 1999, j'avais collaboré au dossier sur « les troubles d'apprentissage chez l'enfant, un problème de santé publique » publié dans la revue ADSP n°26, afin de sensibiliser nos pouvoirs publics – ministère de la Santé et ministère de l'Éducation nationale – aux troubles des apprentissages en France qui étaient délaissés à la fois au niveau de l'évaluation et de la prise en charge. Ceci a eu pour conséquence de mettre en place des plans d'action en associant les deux ministères vers la création de centres référents qui existent aujourd'hui dans toutes les régions de France. Dans ce dossier que vous trouverez sur le Web, il y a un article sur « les surdoués, ils ont aussi des troubles d'apprentissage ». Nous avons évoqué que ces enfants pouvaient être en naufrage scolaire car peu accompagnés dans leur vie scolaire. D'un autre côté, il y a des enfants HP qui sont peut-être porteurs aussi de troubles « Dys » tout comme un enfant tout-venant. Le débat était donc ouvert. Cela a eu pour conséquence le rapport sur les troubles d'apprentissage qui est le rapport Ringard en 2001, suivi de plans d'action avec la création de centres référents au niveau régional, puis le rapport Delaubier en 2002, concernant les enfants intellectuellement précoces.

Le cercle vicieux des troubles d'apprentissages va entraîner des difficultés sur les fondements d'acquisitions de base (lecture, calcul, écriture) vers l'échec scolaire, voire un trouble entraînant la déscolarisation ou un trouble de la personnalisation allant d'un côté vers le complexe d'échec

avec un manque de motivation, une conduite de fuite éventuelle, des blocages, une inhibition ou un trouble de la personnalité, tout cela pouvant entraîner une dévalorisation du « moi », une certaine anxiété, un sentiment de culpabilité, une agressivité réactionnelle, et traduire un état dépressif réactionnel. Cela tend bien sûr à engendrer des conflits avec l'environnement au niveau du milieu familial, voire du milieu scolaire, et social, concernant les trois, ou l'un ou l'autre.

Alors concernant **la dépression**, c'est le sujet de cette troisième étude que je vais vous présenter **dans le cadre de ces troubles d'apprentissage**.

Finalement, il y a peu d'études sur le plan international et national concernant les troubles de la dépression. Le taux de prévalence est assez hétérogène – entre 2% et 9,6% (selon Chan-Chee et coll., 2012). Sur le plan français, nous constatons qu'il y a une prévalence et une augmentation de la dépression en hausse en France – entre 2,1% et 3,4% chez l'enfant, et 14% chez les adolescents d'après la source INSERM en 2014. Sur les symptômes de cette dépression, comme cela a été évoqué dans l'étude du Pr Tordjman sur la dépression, c'est l'anxiété qui a été essentiellement étudiée avec un ensemble de travaux. Cependant, les résultats sont contradictoires selon les auteurs. Les uns concluent trouver autant d'anxiété chez les enfants à haut potentiel que chez les enfants tout-venant non HP, alors que d'autres disent qu'il y a une égalité, et d'autres auteurs vont trouver qu'ils ont des troubles anxieux dominants par rapport à une dépression, notamment Guénolé et coll., 2013 ou Tong et Yewchuk, 1996. De façon générale, il s'agit d'études essentiellement réalisées avec des questionnaires, et des tests qui ne sont pas forcément des évaluations prenant en compte tous les aspects des troubles de l'humeur. L'anxiété n'étant qu'un des symptômes, mais il y a un ensemble d'autres symptômes, notamment des échelles standardisées comme celle du MDI-C (Bernd et Kaiser, 1999) peut permettre d'en évaluer en constituant un score de dépression. Le MDI-C est un auto-questionnaire qui présente huit dimensions ou symptômes de la dépression : l'estime de soi, l'anxiété, l'humeur triste, l'introversion sociale, le pessimisme, la provocation, la faible énergie, le sentiment d'impuissance. Pour diagnostiquer une dépression – il ne s'agit donc pas d'une évaluation à la légère – il y a un certain nombre de questions qui vont se croiser, et leurs cotations aboutissent à un score total qui doit atteindre un certain percentile pour affirmer qu'il y a une dépression. Ce n'est pas simplement un questionnaire adressé aux parents qui constatent une anxiété de leur enfant, ou une agressivité ; c'est l'enfant qui répond à l'auto-questionnaire MDI-C.

Nous pouvons aussi étudier les différentes composantes de cette dépression puisque nous n'avons pas que le symptôme anxiété dans le MDI-C. Dans une population tout-venant porteuse de troubles d'apprentissage, nous allons trouver des enfants en dépression avec des scores essentiellement significatifs pour l'estime de soi par exemple, et en anxiété, pas forcément significatif sur les autres dimensions. Regardons les résultats sur une cohorte d'enfants à haut potentiel.

Cette étude est issue d'un recueil de données, citée précédemment avec la collaboration de l'ANPEIP au niveau national. Je souligne que c'est un biais de recrutement, mais comme nous ne pouvons pas faire autrement dans notre pays pour recruter les HP, en dehors d'avoir accès à un centre ou une consultation, cela permet tout de même de faire une certaine photographie. En effet, ces associations pour les enfants d'intelligence précoce recueillent diverses demandes. Les raisons sont souvent une vraie souffrance de l'enfant à l'école, soit il est nécessaire d'établir son QI, soit ils ont déjà leur QI.

Les parents au sein des diverses associations au niveau national ont reçu un questionnaire

auquel ils ont répondu à des questions sur : la grossesse, autour de la naissance de leur enfant ou des enfants concernés, la situation professionnelle des parents, le développement psychomoteur de leur enfant, au niveau préscolaire avec des questions sur le comportement et les habiletés, sur le niveau scolaire concernant des difficultés éventuelles dans différentes matières au primaire, ou/et au collège et pour ceux concernés par le lycée. Étant donné que nous avons eu peu de lycéens, nous n'avons traité que les résultats d'enfant HP en primaire et au collège. Nous avons pu analyser 361 protocoles complets avec un QI supérieur ou égal à 130. Il n'y a pas de différences au niveau régional. Au niveau des professions du père et de la mère, nous avons une dominante de cadres dans les deux groupes. Sur la description de l'échantillon, ce qui est important c'est que nous avons finalement aussi beaucoup de garçons, 75% par rapport à 25% de filles, et des prématurés (20%) autant en primaire qu'au collège, tous ont des QI à plus de 130 comme déjà soulignés. La répartition des sexes au niveau du primaire est similaire à l'échantillon des collégiens.

Sur le plan de la dépression, nous avons pu étudier la présence d'une dépression avérée, faible à modérée ou modérée à sévère. Nos résultats montrent au niveau du primaire et du collège autant de dépression *faible à modérée* que de dépression *modérée à sévère*, bien que le taux augmente de 39% en primaire à 58% au collège. La dépression touche globalement 47% de notre échantillon de 361 enfants HP. C'est un chiffre important, et je dis important parce que c'est une dépression qui a été scorée, donc elle est valide. Il existe un indicateur qui est tout de même à remarquer et inquiétant, c'est le taux d'indicateur de risques suicidaires qui est à 21% et significativement en lien avec la dépression.

Si nous regardons le trouble spécifique d'apprentissage dans le domaine de la lecture, du calcul et de l'expression écrite, on s'aperçoit que les enfants HP en dépression ont de façon significative ( $p < 0,001$ ) des difficultés en lecture, 23% d'entre eux versus 6% des HP sans dépression, respectivement 7% vs 2% pour l'expression écrite ( $p < 0,003$ ) et 7% vs 2% pour le calcul ( $p < 0,003$ ). Au collège, il apparaît une augmentation des difficultés sans différence significative entre les dépressifs et non dépressifs, 37% vs 25% pour l'expression écrite et 17% vs 14% pour le calcul.

Alors ce test de QI, est-ce que c'est un Quotient d'Indiscipline finalement ? Vous pouvez constater sur les résultats présentés qu'il n'y a pas de différence entre les âges gestationnels (prématurés, à terme, post-terme), le collège et le primaire, les QI. La valeur du QI n'impacte pas la présence ou non d'une dépression, qu'il soit à 130-139 ou au-dessus de 140, cela n'a aucune influence sur la dépression, même sur l'enfant né prématuré. Nous trouvons donc 45% de dépression en primaire, et 52% au collège pour les plus bas QI 130 à 139. Nous en avons 35% en primaire et 61% au collège pour les QI de plus de 140. Il n'y a pas de différence significative entre niveau de QI et dépression au collège et au primaire.

Tous les symptômes ou dimensions de la dépression sont représentés de façon très importante. Il y a une proportion importante de plus de 60% sur presque tous les symptômes, 55% au plus bas pour la provocation en primaire, ou 58% pour le pessimisme pour le collège. Lorsque nous avons fait une analyse statistique en composante principale, nous avons pu voir que tous les symptômes permettent de donner ce score de dépression, et ce n'est pas que l'estime de soi ou l'anxiété qui sont importants. Finalement, ces enfants sont touchés sur l'ensemble des symptômes, ceci expliquant la plus grande partie de la variance.

### **Les facteurs significatifs liés à la dépression au primaire**

Il apparaît, de façon statistiquement significative dans la petite enfance, des particularités

sensorielles d'hyperesthésie significatives entre quatre mois et douze mois (très sensible au bruit, à la lumière, aux odeurs...), ils sont de moins bon dormeurs avant trois ans, ils ne sont pas intéressés par les activités ludiques visuo-spatiales motrices (puzzles, légos). Sur le plan instrumental, il existe des difficultés de graphisme, de latéralité mal établie, en lecture, de maladresse, un trouble de l'attention. Sur le plan des difficultés d'interaction sociale, on relèvera que ces enfants s'entendaient moins bien avec les enfants de leur âge, jouaient moins bien avec les enfants de leur âge, peu sociables, plutôt solitaires, acceptant peu la frustration. Nous constatons donc que certains d'entre eux ont des difficultés dans le domaine des interactions sociales. Une tristesse et anxiété sont relevées par les parents, et concernant le niveau dans les matières scolaires, il apparaît que l'ensemble des matières peut être touché chez ces enfants au primaire.

### **Concernant les facteurs significatifs liés à la dépression pour les collégiens**

Nous les séparons des enfants du primaire parce que ce n'est pas la même tranche d'âge - la dépression pouvant avoir des causes différentes. Nous constatons significativement que les activités ludiques en bas âge, de type visuo-spatiales (puzzles) et motrices (jeux de construction, dessins) ont été peu utilisées par ces enfants en dépression. C'est intéressant sur le plan de ce que cela peut évoquer, nous qui connaissons bien le domaine de la dyspraxie. Par ailleurs, les difficultés en lecture sont évoquées quand ils étaient en primaire, et une lenteur est remarquée dans l'exécution des tâches au collège, et sont peu attentifs. Il est mis en évidence que ce sont des enfants dits « casse-cou », des enfants qui ont des difficultés de relations, ou d'interactions sociales avec une certaine agressivité, acceptant peu la frustration au collège. Ils s'entendent moins et jouent moins bien avec les camarades de leur âge, peu sociables, solitaires. Une tristesse et anxiété sont relevées par les parents au primaire et au collège, et concernant le niveau dans les matières scolaires, ils ont de moins bonnes performances en sciences biologiques et physiques.

Tous ces résultats contrastent avec le parfait surdoué !

Concernant le risque suicidaire, il représente 22% en primaire, 19% en collège.

Les résultats des symptômes de la dépression (anxiété, estime de soi, etc.) en lien avec les facteurs analysés mettent en évidence des liens significatifs avec les troubles instrumentaux de difficultés en lecture ou d'expression écrite, la latéralité mal établie, ou les difficultés graphiques.

Ainsi, ces enfants peuvent être porteurs de troubles d'apprentissage lorsque nous analysons les liens éventuels avec la dépression avérée. Nous trouvons par exemple l'humeur triste liée aux difficultés de lecture et l'estime de soi en lien avec les difficultés de mémorisation des leçons.

Nous pouvons faire l'hypothèse de difficultés d'apprentissage pour ces enfants dépressifs en primaire et au collège. Cela résulte de troubles psychomoteurs ou neuropsychologiques pour certains, touchant la motricité, la latéralité, l'attention, la mémoire... Cela peut être aussi associé à des troubles socio-émotionnels dans les interactions avec d'autres enfants comme nous l'avons relevé dans notre étude, voire des troubles socio-cognitifs (Boschi et coll., 2015, 2016).

Nous avons un taux total de 47% de dépression, un indicateur de risques suicidaires global de 11%, et en lien avec la dépression à 21% ; et les symptômes analysés de la MDI-C sont tous corrélés à la dépression. Par ailleurs, nous avons vu que le score total du QI n'impacte pas la dépression, que celle-ci n'est pas liée non plus au terme gestationnel de naissance. Ces enfants HP peuvent présenter finalement des troubles – une suspicion en tout cas parce qu'on ne les a pas spécifiquement examinés sur le plan neuropsychologique, il s'agit de données issues d'un questionnaire. Nous avons cependant trouvé une suspicion de troubles spécifiques des

apprentissages qui peuvent coexister avec un QI, même élevé. Par conséquent, le score total du QI ne révèle rien en soi finalement – un bon score total de QI pouvant masquer la suspicion de troubles. Il apparaît plus intéressant et important de regarder les écarts de notes significatives obtenues aux subtests et entre indices composant le QI. En effet, l'hétérogénéité des indices, c'est peut-être le seul zoom sur le questionnement que l'on doit avoir sur des dysfonctionnements neuropsychologiques, psychomoteurs ou psychopathologiques associés. Et cela devrait nous interpeller parce que ces enfants HP qui consultent ont souvent une augmentation significative du QI verbal au détriment de l'indice perceptif ou de la vitesse de traitement. Nous avons pu constater dans notre cohorte longitudinale développementale présentée au début de cet exposé, qu'un QI  $\geq$  à 130 avec des indices homogènes représentent un facteur finalement protecteur de troubles d'apprentissage. En effet, leur développement psychomoteur s'est déroulé sans difficulté vers les premières habiletés motrices et cognitives. Finalement, ces enfants HP homogènes sont plus rares dans nos consultations, et nous comprenons pourquoi, nous ne les voyons pas. D'où le biais des échantillons relevés dans le cadre des consultations cliniques.

Dans l'échantillon d'enfants HP recueilli auprès des associations, nous avons relevé des difficultés significatives en lecture (dyslexie sous-jacente sûrement), ou en expression écrite, passées inaperçues. Il y a aussi une suspicion de dyspraxie chez ces enfants.

Par ailleurs, Il est possible que certains enfants HP même avec un QI homogène peuvent se dégrader à l'approche du collège, en raison d'un sous-fonctionnement, étant peu encouragés ou peu alimentés par leur environnement (familial, scolaire, social), mais dans ce cas, les troubles neuropsychologiques ne sont pas les mêmes, ces enfants ne montrant pas de déviation significative par rapport à la norme lors de la passation de tests standardisés.

Ainsi, face aux demandes de consultations de plus en plus importantes d'enfants HP âgés autour de douze ans à quatorze ans, il est en premier lieu important de regarder l'existence ou non d'une hétérogénéité significative sur les indices du QI et non de se contenter d'un bon score total de QI qui mettra à tort les difficultés comportementales de l'enfant sur le compte de difficultés avec l'environnement (familial, scolaire, social). L'hétérogénéité du QI n'est pas une règle chez le HP comme nous l'entendons souvent, et ceci est lié à une méconnaissance des dysfonctionnements neuropsychologiques ou psychopathologiques non examinés (Vaivre-Douret et Turzt, 1999). À savoir que les enfants HP peuvent masquer beaucoup plus longtemps leurs problèmes parce qu'ils ont des stratégies adaptatives spontanées, parce que les ressources de leur fonctionnement leur permettent de prendre l'information ou d'exceller dans certains domaines. Ils jonglent avec tout cela afin de ne pas se faire remarquer dans leurs difficultés qu'ils contournent. Bien au contraire, ils savent attirer l'attention sur ce qui les fait triompher aux yeux des autres. Les parents sont souvent aveuglés. Donc, il se passe un certain temps de résistance du côté du HP, mais les exigences académiques vont venir progressivement pointer les difficultés de certains enfants, surtout vers le collège.

Pour certains d'entre eux, ils n'ont pas de troubles avérés, mais des difficultés, par exemple en graphisme ou un pseudo trouble de lecture comme souvent retrouvé. Nous faisons là l'hypothèse d'un non-respect de leur maturation précoce et leur rapidité d'apprentissage comme nous avons pu le voir. Ils n'ont pas exercé leur fonctionnement mature à des âges plus précoces que la moyenne, et si le milieu (familial, scolaire, social) n'entretient pas ces prérequis, ils semblent l'abandonner ou n'être plus dans une période propice à leur développement, et ils ne s'orientent que vers les attentes du milieu. La fonction non utilisée se dégrade, mais heureusement, ils ont une grande plasticité de récupération.

En conclusion, se contenter d'un score élevé de QI ne suffit pas. Il apparaît important de questionner par l'anamnèse le développement psychomoteur de l'enfant, et ses éventuelles difficultés instrumentales, comportementales (externalisées ou internalisées) et socio-émotionnelles. Il peut alors apparaître nécessaire de compléter les investigations avec des évaluations standardisées au regard de difficultés évoquées dans les domaines énoncés précédemment ou lorsque le profil de QI est hétérogène, avec des différences significatives entre les indices ou certains subtests.

En ce qui concerne les HP qui consultent, il n'est pas rare de dépister des troubles associés DYS ou TDA/H, voire des troubles perceptifs visuels ou discrets de la commande motrice, comme pour tout enfant tout-venant en difficulté. Les troubles socio-cognitifs et émotionnels dans le registre des troubles de la personnalité devraient être aussi davantage examinés.

Cependant, tous ces troubles sont souvent constatés tardivement engendrant des troubles comportementaux secondaires et peuvent entraîner un échec scolaire voire la déscolarisation.

Il y a une sorte de mythe qui règne, à savoir qu'un enfant HP est dans la toute-puissance grâce à son super QI ! Et bien plus encore, on voudrait nous faire croire que l'hétérogénéité du profil d'intelligence n'est pas un souci ! C'est ainsi que les associations et centres spécifiques pour les HP ont une utilité d'existence. Ces enfants HP peuvent donc parfois souffrir d'une dépression qui peut être réactionnelle dans un premier temps ou d'anxiété, mais devant l'incompréhension de l'environnement (familial, scolaire, social) ou d'une bonne analyse d'un praticien du point de vue psychologique, voire neuropsychologique ou psychopathologique, une dépression avérée peut s'engager.

Je rappelle que 47% d'entre eux sont tout de même en naufrage dans notre étude au sein des associations. Ils peuvent par contre avoir une grande capacité d'adaptation et d'apprentissage, ayant des capacités de plasticité importante. De façon générale, les enfants HP peuvent vite et bien évoluer si l'on préconise les aides adéquates, évoluant plus rapidement que les enfants tout-venant non-HP. On le constate, en tant que clinicien, lors des prises en charge auprès de ces enfants. C'est très fructueux et gratifiant de les suivre. Donc le repérage peut être tout à fait intéressant chez eux.

**Bibliographie :**

- Bernd D. et Kaiser C.F., *Échelle composite de dépression pour enfants : MDI-C*. ECPA-Pearson, Paris, 1999
- Boschi A., Planche P., Philippe A., Vaivre-Douret L., *Comparative study of neurocognitive profiles of children with High functioning autism (HFA), Asperger's Syndrome (AS) and intellectual high potential (gifted): in what are they different?* European Psychiatry, 30 (2 Suppl 1), 1214, 2015
- Boschi A., Planche P., Henimou C., Demily C., Vaivre-Douret L., *From high Intellectual Potential to Asperger Syndrome: Evidence for a fundamental overlap - A systematic review*. Frontiers in Psychology Cognitive Science, 7, Online october 20, 2016.  
doi : 10.3389/fpsyg.2016.01605, 1-37.
- Brunet O. et Lézine I., *Échelle de développement psychomoteur de la première enfance (BLR)*. ECPA-Pearson, Paris, 2001
- Chan Chee C., Gourier-Fréry C., Guignard R., *État des lieux de la surveillance de la santé mentale en France*, Santé Publique, HS, 23, 13-29, 2011
- Delaubier J-P, *La Scolarisation des élèves « intellectuellement précoces »*, rapport à Monsieur le Ministre de l'Éducation nationale, Ministère de l'Éducation nationale, Paris, 2002
- DSM-5, *Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux*, Masson, Paris, 2015
- Guénolé F, Louis J, Creveuil C et col., *Étude transversale de l'anxiété-trait dans un groupe de 111 enfants intellectuellement surdoués*, L'Encéphale, 39(4), 278-83, 2013
- Ringard J-C., *À propos de l'enfant dysphasique et de l'enfant dyslexique*, rapport à Monsieur le Ministre de l'Éducation nationale, Ministère de l'Éducation nationale, Paris, 2000
- Tong J, Yewchuk C., *Self-concept and sex-role orientation in high intellectual potential high school students*, Gifted Child Quarterly, 40(1), 15-23, 1996
- Vaivre-Douret L., *Précis théorique et pratique du développement moteur du jeune enfant : normes et dispersions*, nouvelle édition ECPA-Elsevier, Paris, 2004
- Vaivre-Douret L., *Les caractéristiques développementales d'un échantillon d'enfants tout venant « à hautes potentialités » (surdoués): suivi prophylactique*. Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence, 52, 129-141, 2004
- Vaivre-Douret L., *Manuel de la batterie d'évaluations des fonctions Neuro-Psychomotrices de l'enfant (NP-MOT)*, Ed. Centre de Psychologie Appliquée, ECPA-Pearson, Paris, 2006
- Vaivre-Douret L., *Developmental and cognitive characteristics of "high-level potentialities children (highly gifted)*, International Journal of Pediatrics, 2011, 420297.
- Vaivre-Douret L., Lalanne, C., Charlemaine C., Cabrol D., Keita G., Sebbane O., Golse B., Falissard B., *Relationship between growth status at birth and motor and cognitive development in a French sample of gifted children*, European Review of Applied Psychology, 60, 1-9, 2010
- Vaivre-Douret L, Turzt A., *Les troubles d'apprentissage chez l'enfant. Un problème de Santé Publique ?* Revue du Haut Comité de Santé Publique, 26, 23-65, 1999



## 6. QUE NOUS APPREND LA CLINIQUE DES ENFANTS ET ADOLESCENTS À HAUT POTENTIEL ? LES ENJEUX POUR L'ÉCOLE ET LA SOCIÉTÉ



Jeanne SIAUD-FACCHIN, psychologue et psychothérapeute, ancienne attachée des hôpitaux de Paris et de Marseille, fondatrice des centres Cogito'Z, enseignante universitaire et formatrice pédagogique.

*"Le bonheur ce n'est au fond rien d'autre qu'exploiter ses capacités à 100 %"*

Mihaly Csikszentmihaly

Les enfants surdoués font aujourd'hui l'objet d'une attention toute particulière.

Un phénomène de mode ? On l'entend parfois. La réalité est évidemment plus subtile. Oui, nous les connaissons mieux et nous avons compris combien il était essentiel de les comprendre pour mieux les accompagner sur le chemin de leur vie.

Oui, il est plus familier de rencontrer un psychologue lorsque des questions se posent pour un enfant, autour d'un enfant. Les "psy" ne sont plus assimilés à la "médecine des fous". Oui, faire un bilan psychologique est entré dans les mœurs pour mieux cerner l'enfant qui est le sien et avoir des clefs pour l'éduquer, le faire grandir, au sens propre et au sens figuré. Alors oui, si la mode est de mettre sous les projecteurs des enfants au profil singulier, les surdoués sont à la mode. Mais, *et le mais prend toute son importance*, cela ne signifie ni qu'il y a aujourd'hui plus de surdoués qu'hier, ni que nos sociétés fabriquent des surdoués ! Cela ne veut pas dire non plus que les parents souhaitent tous avoir un enfant surdoué comme une garantie de réussite dans leur mission de parent, comme un réconfort narcissique. Alors, là, c'est non. Mieux connaître, mieux identifier, mieux accompagner une partie de la population longtemps ignorée peut donner cette sensation de phénomène de mode, mais c'est d'en parler qui est devenu à la mode, et là c'est tant mieux. Tous les enfants doivent être considérés dans leurs singularités, tous les enfants doivent être compris, tous les enfants doivent être respectés, les enfants surdoués aussi !

### À l'aube des surdoués... des tests d'intelligence

Les termes pour désigner les surdoués ont évolué. Un rapide retour en arrière nous permet de mieux comprendre. Les tests d'intelligence ont été créés pour identifier les enfants dont le niveau ne permettait pas de suivre la scolarité devenue obligatoire. Nous sommes en 1905, en France, et Alfred Binet propose une épreuve pour "trier" les enfants, les "aptes à l'école" et les autres... C'était la seule question à laquelle devaient initialement répondre ces tests. Et c'était une demande de l'Éducation nationale. Puis la psychologie a évolué, la connaissance psychologique s'est enrichie et le développement de l'enfant, tant sur les plans affectifs que cognitifs, a fait l'objet d'une attention toute particulière et de travaux de plus en plus systématisés. Initialement, l'observation attentive était la règle. Ainsi se sont bâties des théories considérées comme majeures, encore aujourd'hui.

Les premiers tests de Binet-Simon [3] puis de René Zazzo [26] se construisent sur l'observation de ce que sont capables de faire les enfants selon leur âge chronologique. La

première Échelle Métrique de l'Intelligence (EMI) voit le jour. Et c'est un psychologue allemand, William Stern [16], qui invente ce fameux QI en 1912, en faisant un rapport entre âge réel et âge chronologique multiplié par 100 : le quotient intellectuel était né !

L'intérêt pour l'intelligence et sa mesure passera aussi par des tentatives d'en extraire l'essence, les facteurs communs, les composantes corrélées, avec une idée centrale à la fois utopiste et scientifique : peut-on parler de l'intelligence au singulier, l'intelligence avec un grand I, l'intelligence majuscule ? Alors se succéderont les propositions, dont certaines sont encore utilisées aujourd'hui : le facteur g, de Spearman, qui cherche à extraire l'intelligence à l'œuvre, le "cœur du réacteur" présent dans tous les tests et dans toutes les observations, puis Horn et Cattell [15] qui parlent d'intelligence *crystallisée*, celle qui est le produit de nos apprentissages, de notre mémoire et de nos connaissances et de l'intelligence *fluide*, qui exprime nos compétences cognitives disponibles et que nous sommes capables d'utiliser dans l'instant face un problème, une situation, un défi que nous n'avons jamais rencontré auparavant. L'intelligence cristallisée étant, dans cette conception, plus directement corrélée au milieu social et à l'instruction, l'intelligence fluide montrant les dispositions propres au sujet, sans influence directe de son environnement.

Enfin, c'est un psychologue américain David Wechsler [3], un psychologue pour adultes, qui deviendra la star des tests d'intelligence et du QI, il l'est encore aujourd'hui. Il crée un test pour adultes en 1939... pour recruter les... soldats !

La WAIS, première échelle d'intelligence telle que nous la connaissons aujourd'hui voit le jour. Puis ce seront les premières versions pour les enfants de six à seize ans, le WISC et enfin la WPPSI pour les plus jeunes d'âge préscolaire.

Ce petit retour en arrière peut sembler superflu, il ne l'est pas pour deux raisons.

La première est que le QI... n'en n'est plus un, il ne s'agit plus d'un quotient entre âge mental et âge chronologique mais d'un score permettant de comparer les performances d'un sujet à un groupe de même âge chronologique. Le QI est un score relatif et non une "mesure de l'intelligence", c'est un rang percentile permettant de "se classer" par rapport aux autres... Le QI est un score composite qui se détermine à travers un certain nombre d'épreuves qui évaluent différentes facettes de l'intelligence.

La deuxième raison de ce petit looping historique est de se souvenir... Se souvenir pourquoi et comment les tests d'intelligence ont été inventés. Pour les enfants il s'agissait de mettre à l'écart ceux qui ne pourraient jamais réussir à l'école. Pour les adultes, l'intention était de trier ceux qui feraient de bons soldats.

Alors, restons prudents, conscients, éclairés : le QI n'est pas un chiffre magique ni un score absolu, il est ce qu'il est supposé être, un indice qui oriente la compréhension du fonctionnement intellectuel d'un enfant, d'un adulte. Il appartient à une réflexion plus large, plus expérimentée, plus aboutie, plus approfondie sur le fonctionnement cognitif mais aussi reflète la personnalité plus globale : le QI en est à la fois l'expression et l'écho. En suivant son histoire, on en comprend mieux ses subtilités et ses fragilités, ses forces et ses faiblesses.

## Les tests aujourd'hui

Aujourd'hui, les échelles issues des premiers travaux de Wechsler, la WPPSI (*Wechsler Preschool and Primary Intelligence Scale*) pour les enfants de deux ans et demi à six ans, le

WISC (*Wechsler Intelligence Scale for Children*), applicable de six à seize ans et la WAIS (*Wechsler Adult Intelligence Scale*), pour les adultes, sont les tests les plus utilisées non seulement en France mais dans le monde. Ce sont les échelles de références dans la plupart des études internationales. Mais d'autres mesures existent, ce qui conduit parfois à dire qu'un tel a un QI de 210, un autre de 180, et le dernier de 138... Ce qui ne permet pas de déduire que le premier est nettement plus surdoué que les autres mais que les scores ont été évalués par des tests différents et qu'il est très possible que celui ayant un score de 138 soit significativement plus intelligent, selon la définition des tests, que celui qui brandit son trophée de 210. Prudence et discernement sont de mise ! "L'intelligence est ce que mesure mon test" disait déjà Alfred Binet sous forme de boutade.

### **Le QI est-il alors le reflet de l'intelligence ?**

Oui... et non.

Oui car parmi tous les tests qui existent pour évaluer de multiples composantes du fonctionnement psychologique, tant sur les versants intellectuel, cognitif, que psychologique, affectif, émotionnel... les tests de QI, tels qu'ils sont validés, sont les tests les plus fiables et le QI, tel que nous le connaissons aujourd'hui, reste l'évaluation la plus consistante pour exprimer l'intelligence d'un enfant ou d'un adulte. Toute chose étant égale par ailleurs, le QI reste le moyen le plus congruent, le plus déterminant, le plus robuste pour parler d'intelligence générale. Il faut aussi comprendre que ces fameux tests de Wechsler, et en particulier sa dernière version pour enfants, le WISC 5, sont ré-étalonnés régulièrement, en moyenne tous les 10 ans, afin de rester au plus près de l'évolution des études scientifiques et des connaissances sur l'intelligence, mais aussi de l'évolution de la population. On ne peut par exemple considérer que le niveau de vocabulaire ou les compétences visuo-spatiales (l'arrivée des écrans a modifié nos habilités dans ce domaine) puissent être identiques aujourd'hui à ce que l'on évaluait en 1950 ! Il est aussi intéressant d'observer que cette dernière version du WISC revient à ces notions plus anciennes d'intelligence fluide et cristallisée, montrant ainsi la nécessité de tenter de faire le distinguo entre l'inné et l'acquis, ce vieux et impossible débat, même si l'on parle plutôt ici de "appris" ou "spontané", de ce qui pourrait être la résultante d'un apprentissage et ce qui proviendrait de compétences cognitives propres au sujet... Alors, oui, un QI exprime ce qu'il en est de l'intelligence, même si... cela reste encore à la fois insatisfaisant et imparfait.

Mais, non, le QI n'est pas à confondre avec l'intelligence dès lors que l'on considère que les tests d'intelligence évaluent bien plus, bien plus loin, bien plus subtilement qu'un score. Le QI n'est pas l'intelligence, il exprime le fonctionnement de l'intelligence et il est directement corrélé à des facteurs transversaux, à des compétences non intellectuelles qui ont une incidence directe sur son évaluation.

J'en résume les principaux déterminants : il est facile de comprendre et d'accepter que l'expression de notre intelligence, à un temps T, soit influencée par des facteurs comme l'estime de soi, le stress, la peur du regard de l'autre, l'inhibition intellectuelle, le sentiment de compétence, le doute sur soi, le besoin de vérification, l'impulsion, la nécessité de tout contrôler, de tout maîtriser, l'envie de performer... Tous ces facteurs qui sont là, au moment de la passation du test et qui doivent impérativement entrer en ligne de compte dans son interprétation, dans sa compréhension.

Un QI n'est pas juste un chiffre et tout test doit être impérativement proposé et appliqué par un psychologue, le seul professionnel compétent et autorisé à proposer ce type d'épreuve. Il est le seul à avoir été formé et à en connaître les arcanes. *"Mieux vaut un psychologue sans test, qu'un test sans psychologue"* disait Léopold Szondi, médecin psychopathologue hongrois, qui a fondé un test dit de Szondi ou test du destin.

L'analyse d'un test ne peut faire l'impasse ni l'économie de l'intégration de tous ces facteurs qui seuls donneront un sens au QI et pourront le resituer dans le contexte plus large de la personnalité de l'enfant ou de l'adulte.

### **Un bilan n'est pas un test unique, mais un ensemble d'épreuves**

La nécessité est incontournable, pour ces mêmes raisons, de toujours proposer un bilan complet, c'est-à-dire un bilan qui puisse explorer à la fois le fonctionnement intellectuel et affectif d'une personne, l'un ne va JAMAIS sans l'autre.

La dynamique émotionnelle éclaire l'intelligence sous un angle qui lui donne sa singularité, le fonctionnement de l'intelligence modifie la compréhension que l'on peut avoir d'un profil de personnalité. Comme nous l'explique Antonio Damasio, dont les travaux sur la neurobiologie des émotions sont incontournables, Descartes avait tort [8], Spinoza avait raison [7] : sans émotions nous ne pouvons activer... intelligemment, notre intelligence !

Nous retrouvons aussi ces évidences dans les travaux et les écrits de Roland Jouvent [17], professeur de psychiatrie, qui utilise la métaphore du cheval et de son cavalier pour exprimer l'alchimie subtile qui lie notre système émotionnel et notre fonctionnement mental, aucun ne peut avancer sans l'autre.

*En psychologie, aucune dimension de la personnalité ne peut se comprendre sans cette interaction constante et subtile de l'ensemble des mécanismes qui nous régissent et nous permettent d'être vivants, présents et en interaction permanente avec l'environnement, pour le comprendre, nous ajuster et interagir avec lui.*

### **Surdoués, « QI or not QI », est-ce la question ?**

L'exploration de l'intelligence, initiée pour le repérage des enfants inadaptés pour l'école, a ainsi suivi son cours et poursuit ses investigations. C'est un sujet toujours sur le tapis ou plutôt sur les "paillasses" des laboratoires de sciences cognitives, de psychologie expérimentale, de psychologie du développement, de neuropsychologie... et de recherches diverses et connexes. L'intelligence continue à fasciner tant elle nous semble être l'essence de l'homme et de ses talents. Tous les travaux contemporains ou même plus anciens sur l'intelligence artificielle témoignent bien de cette crainte mêlée de fascination : et si la machine pouvait répliquer l'intelligence de l'homme ? S'y substituer ? De leur côté, les neurosciences cognitives (et affectives) actuelles apportent depuis quelques années un éclairage captivant pour en affiner de plus en plus les contours et les singularités. Ce que nous comprenons de l'intelligence aujourd'hui n'est peut-être pas ce que nous en saurons demain. C'est ce qui est réjouissant, même si cela peut paraître inquiétant. Nos mesures, notre compréhension du monde, correspondent et s'inscrivent dans le moment que nous vivons, "la science se rature elle-même" nous rappelle Victor Hugo. Cela n'enlève en rien la pertinence des informations et la compréhension que nous donnent nos connaissances du moment, mais cela relativise la

recherche de "la vérité". La vérité n'est jamais unique et absolue, surtout lorsque nous nous trouvons au cœur du monde, l'humain !

À ce jour, la construction statistique des tests d'intelligence a permis d'établir une courbe de répartition des scores autour d'une moyenne. Une courbe classique en statistique, que l'on retrouve pour le poids ou pour la taille par exemple, qui est dite "courbe de loi normale" ou courbe de Gauss, du nom de son célèbre et probablement surdoué inventeur.

### **Qu'est-ce que cela signifie, ou plutôt, que nous indique alors cet incroyable QI ?**

#### **La construction des tests et du QI**

De façon arbitraire, mathématique, le score moyen, c'est-à-dire celui qui correspond à la normale statistique (ce qui n'a rien à voir avec l'idée d'être normal ou non), est établi à 100. Et par construction statistique, l'écart-type, c'est-à-dire ce qui est considéré comme une distance attendue (et donc normale là encore) par rapport à un score obtenu, est estimé à 15 points, l'intervalle de confiance. Donc, si vous suivez toujours, il est convenu qu'entre 85 et 115, nous sommes dans une fourchette "normale" de l'intelligence. C'est-à-dire entre moins un écart-type et plus un écart-type. C'est dans cette fourchette que se situe la large majorité de la population. Puis, de chaque côté de ce score central, on s'éloigne pas à pas (d'écart-type en écart-type) de la moyenne et le nombre de personnes concernées diminue. Logique. Logique statistique !

*Avoir 84 de QI, 108 ou 132 n'est pas une "quantité" d'intelligence mais "un rang" (un rang percentile pour être plus précis) qui permet d'évaluer l'expression de l'intelligence d'une personne donnée, enfant ou adulte, comparativement à une population de même âge chronologique. Pour les enfants, les "tranches d'âge" qui servent de population de référence vont de trois mois en trois mois, chez les adultes, de cinq ans en cinq ans.*

Poursuivons le raisonnement et entrons dans les arcanes de construction du test et de son analyse. Pour ce qui est de la normale, c'est simple, 68 % de la population se retrouve dans la moyenne. Il est facile de comprendre alors que c'est le fonctionnement intellectuel le plus courant et qui est un dénominateur commun à la majorité d'entre nous. C'est autour de l'intelligence "normale" que sont construits la société, la pensée de référence, l'univers professionnel et... l'école. Jusque-là tout va bien.

#### **La zone de turbulences**

##### **De 70 à 85**

Quand on descend sur la gauche de la courbe, on vient flirter avec des fragilités qui commencent à pointer le bout de leur nez : l'intelligence est moins rapide, la compréhension plus limitée, la mémoire moins performante...

L'ensemble des fonctions cognitives est moins efficace. À l'école, rester à niveau demande plus d'effort, plus de motivation, plus de volonté et le niveau intellectuel plus faible sera responsable de décrochages, de difficultés, de perte de motivation et de tous ses effets collatéraux psychologiques, comportementaux, adaptatifs : trouble de l'estime de soi, comportements opposants, violences contre soi ou les autres, inhibition, découragement dépressif... Autant de manifestations qui témoignent de la souffrance ressentie face à la "chose scolaire" qui échappe et qui devient une forme de menace. Ce sont souvent ces enfants-là qui ont besoin d'aide plus spécialisée pour avancer le plus loin possible sur le chemin de l'école.

***En dessous de 70***

Un cran après, ou plutôt un écart-type en dessous, et nous voilà dans la zone de turbulences. Turbulences car, on se souvient bien maintenant, que c'est la recherche de cette "tranche" de population qui est à l'origine des tests. Turbulences car l'observation montre depuis le premier jour du premier test qu'ici se trouvent des enfants qui ne parviennent pas à s'ajuster au monde et à répondre correctement aux attentes de l'environnement et en premier lieu de l'école. Ils seraient donc "inaptes" à une scolarité classique et c'est grâce à eux que se sont développées les classes spécialisées, même si cela a pris plus de 50 ans, leur généralisation se situant à la sortie de la deuxième guerre mondiale. Les "débiles" ont été sous le feu des projecteurs bien avant les surdoués car l'enjeu de société était important [4]. On les appelait alors les débiles, mais ils avaient connu les sobriquets d'idiots, de sots, ou d'arriérés... On a ensuite longtemps privilégié le terme de retard mental, pour en être aujourd'hui au diagnostic de déficience intellectuelle, telle qu'imposée par la classification américaine des troubles mentaux dans sa version la plus récente (DSM V). Ce qui est à noter, et qui va nous donner des pistes de réflexion importantes pour la population qui lui est directement symétrique, les surdoués, est qu'une intelligence faible, voire très faible, telle qu'évaluée par le QI, se conjugue avec d'autres types de difficultés souvent majeures : difficultés d'adaptation non seulement scolaires mais sociales, difficultés d'autonomisation, difficultés dans les capacités de jugement, difficultés affectives, émotionnelles... Mais des enfants touchants, attachants, dont la sensibilité est souvent très forte, qui semblent parfois dotés d'un sixième sens, qui perçoivent parfois ce qui échappe à tous... Des singularités dans leur regard et leur ajustement au monde, sur tous les plans. Intelligents différemment ?

Peut-être. Sous une forme qui ne peut se débrouiller dans notre société ou qui a du mal à en surmonter les multiples obstacles... Assurément. Alors, c'est bien cela les turbulences, tout bouge autour de soi et l'on ne parvient pas à se stabiliser pour avancer... Et plus on s'éloigne de ce score conventionnel de 70, plus le décalage se creuse, plus le handicap social sera sévère.

***De 115 à 130, là où tout semble aller au mieux dans le meilleur des mondes...***

En remontant la courbe, cette fois-ci vers la droite, nous voilà dans la zone plus paisible, enviable parfois, de l'intelligence supérieure. Ce territoire convoité qui est souvent celui des chouchous de la classe, ceux dont l'aisance intellectuelle, la fluidité des comportements, l'habileté des compétences sociales, la régularité de fonctionnement signent leur appartenance à ces 14 % de la population "supérieure". Est-ce exagéré ? Être très intelligent n'est pas synonyme de "tout va bien", ce n'est pas vrai, loin de là. Comme pour tout le monde, ceux qui naviguent dans les eaux de l'intelligence élevée ne sont pas protégés de difficultés ou de troubles psychologiques, comportementaux, sociaux, ou même psychiatriques. Ni de tous les troubles d'apprentissage, ces fameux "troubles dys" qui invalident la pleine expression de l'intelligence, de toutes les intelligences, et pénalisent la scolarité.

Mais ces affections ne sont pas dépendantes de leur fonctionnement et ne peuvent être attribuées à un QI singulier qui indiquerait la prédictivité de troubles particuliers. La prédictivité qui leur est la plus significative est la réussite scolaire puis académique et probablement professionnelle. La corrélation du QI avec la réussite est bien établie. Plus on est intelligent, plus on a de facilités intellectives, plus on obtient de diplômes, plus on est haut dans l'échelle professionnelle.

*Mais, est-ce que cela veut dire réussir sa vie ?*

*C'est un tout autre débat mais encore plus passionnant. Et troublant tant nous avons tendance dans nos sociétés à confondre réussite et réussite soit réussite dans la vie ou réussite de vie. Confusion aussi entre ce que nous observons de la production de l'intelligence et ce que nous en comprenons lorsque nous passons de l'autre côté du miroir. Ceux qui réussissent dans la vie sont-ils heureux ? Plus heureux ?*

*Les études disent qu'ils sont heureux mais en les comparant à ceux qui n'ont pas socialement réussi ! Dans l'absolu, sont-ils plus heureux alors ? Et là, il semble bien que non. Ils peuvent être très heureux bien sûr, mais ce n'est pas la seule conséquence de leur réussite dans la vie mais la capacité qu'ils ont eue à transformer leurs atouts en compétences de vie... pour se sentir heureux et réussir leur vie.*

*Ce n'est vraiment pas pareil et ce n'est pas, en tout cas pas directement, corrélé à leur niveau de QI. Le bonheur n'est pas dépendant du QI, c'est une bonne nouvelle.*

*On pourrait conclure provisoirement avec Alexis Carrel, prix Nobel de médecine : "L'intelligence est presque inutile à celui qui ne possède qu'elle" (cité in [2]).*

### **À la rencontre de ceux que l'on dit surdoués**

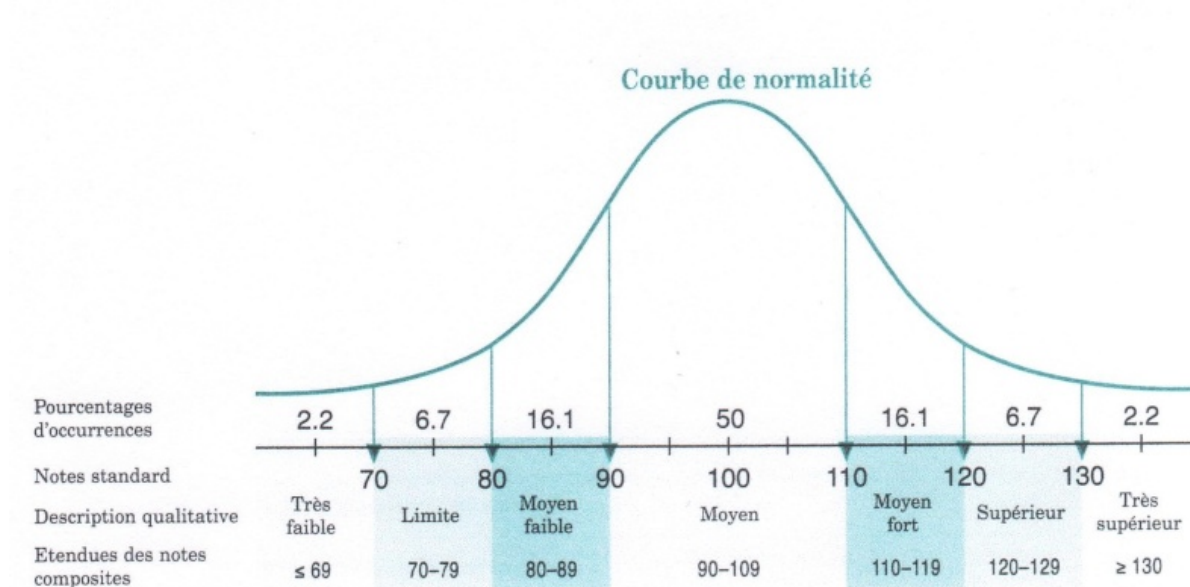
Nous voilà presque en haut, ou très à droite de la courbe, tout dépend de la représentation de chacun. Nous voilà arrivés aux surdoués. C'est le sujet ! Mais un sujet qui s'appréhende mal si on ne saisit pas pourquoi il existe et comment il s'est articulé. Un sujet qui n'a intéressé les psychologues que récemment. Les soucis et les urgences d'adaptation étaient de l'autre côté de la courbe, pas ici. Ici, étaient les génies, les bénits des dieux, ceux qui avaient tout. Pourquoi se préoccuper d'eux ? Pourquoi s'y intéresser ? C'est avec ce regard qu'ils ont été longtemps considérés. Avec même parfois des idées d'eugénisme, sélectionner les meilleurs. Des principes dangereux qui effleurent de nouveau certains.

Méfiance !

À partir de 130, les surdoués existent donc statistiquement ! Ils représentent 2,3 % de la population. 2,3 % c'est à la fois peu et beaucoup, sur les 65 millions de Français que nous sommes cela représente quand même... 1 million 500 000 personnes ! Du nourrisson à l'instant né au doyen de notre pays. Si on additionne les habitants de Marseille et Lyon, nous voilà avec une immense agglomération de surdoués ! C'est beaucoup, beaucoup de monde !

Alors, qui sont-ils ceux "de l'autre côté", sont-ils ainsi "du bon côté" ? Ce chiffre est-il seulement un score ou doit-il être compris comme un indice qui nous emmène dans un univers qui comporte des caractéristiques, des spécificités qui devront être comprises, interprétées, contextualisées. "Les chiffres n'ont pas la mémoire d'où ils viennent" nous rappelle le professeur Jacques Grégoire [12].

Il est donc vraiment utile de se rappeler que ces scores s'inscrivent dans une histoire de l'évaluation de l'intelligence et que lorsque l'on obtient des scores si loin de la norme, cela ne peut pas être juste des statistiques froides, mais que cela comporte nécessairement des "ingrédients actifs" qui distinguent nettement le fonctionnement de cette partie de la population comparativement à ceux qui sont si statistiquement loin.



**Fig. 1 :** Courbe de Gauss, répartition de la population autour de la moyenne  
 QI moyen = 100, Ecart-type = 15

### Le QI incarné

Un QI n'est pas un score sans âme, c'est un score qui parle d'un fonctionnement qui concerne l'ensemble de la personnalité. L'intelligence, de son étymologie *inter-ligère*, n'est pas une mais plurielle ou plus exactement, l'intelligence n'est rien, ne peut rien, ne sait rien quand elle évolue sans émotion, sans flexibilité, sans ajustement à l'autre, sans perception du monde, sans intégration dans le halo des composantes de l'environnement. Toutes les composantes.

L'intelligence a une âme, comment oser l'écrire ? L'âme est la conscience d'être, l'intelligence en est l'instrument.

La symétrie aurait-elle alors un sens, comme les antonymes, le mot chic pour parler des "opposés", l'amour et la haine, la laideur et la beauté, la joie et la tristesse, le chaud et le froid... ? Si nous sommes ici à l'extrême opposé de la courbe et en reflet mathématiquement parfait de la déficience intellectuelle qui inclue des facteurs comme l'inadaptation sociale et la difficulté à vivre, à s'intégrer au monde, est-ce qu'un QI aussi élevé pourrait s'assortir lui aussi de particularités qu'il faudrait comprendre et dont il est nécessaire de tenir compte ?

Est-ce que la grande intelligence, la haute intelligence pourrait, parfois, produire des courts-circuits qui viendraient interrompre le développement attendu, la réussite programmée, la personnalité rayonnante ? Est-ce que l'on peut comprendre alors que, pour certains, l'adaptation au monde n'est pas aussi simple que ce que l'on aurait pu espérer, non par manque de capacités mais par excès d'intelligence, de lucidité, de sagacité, de remises en question de l'ordre du monde ?

Bien sûr, ces grandes intelligences peuvent être harmonieusement intégrées à une personnalité riche et stable et elles n'en dégageront que leur aura magnifique.

Pour d'autres, le parcours peut être plus chaotique et il faudra comprendre ce qu'il s'est passé, qu'est-ce qui les a entravés. Facteurs endogènes, liés à leur singularité intellectuelle, facteurs exogènes, résultant de l'environnement ? Les deux ? Plutôt l'un ou l'autre ? Les questions sont

au centre de notre sujet : comprendre pour aider, pour accompagner, pour respecter les besoins de chacun.

### **Le QI élevé, QI de la réussite programmée ?**

*Je me souviens de ce ministre, en consultation, très surdoué, qui m'explique à quel point il se sent obligé de jouer un personnage dans lequel il ne se reconnaît pas tout à fait. "Quand je rentre au Conseil des ministres, je mets mon habit de ministre, afin que les autres me voient selon la représentation qu'ils ont de mon titre. À l'intérieur de moi, tout se bouscule, je m'interroge sur ma légitimité, j'ai un sentiment gluant d'imposture, j'ai peur qu'on me démasque et que l'on voit que j'ai peur, car je ressens tout, tellement tout ce qui se passe autour de moi que la tension permanente du gouvernement grignote mon énergie quotidienne. Mais je tiens le coup et j'assume, j'assume parce que oui, je le peux, je peux vraiment remplir ma fonction avec brio, je le sais, je le sens, mais à quel prix émotionnel, psychique, physique ! Est-ce que c'est ça réussir dans la vie ?".*

L'intelligence est un facteur de réussite académique, de nombreuses études en attestent, mais est-ce que ces intelligences ultimes peuvent s'accommoder aussi facilement d'un environnement, en particulier scolaire, qui est si loin de leur envie, de leur besoin de comprendre, d'explorer, de questionner le monde.

Est-ce si étrange de penser que pour certains la vie ne sera pas un long fleuve tranquille même si la réussite, aux yeux des autres, est bien au rendez-vous ? Et que dire de ceux qui, parce qu'ils n'avaient pas en eux et autour d'eux les moyens affectifs, psychologiques nécessaires, n'ont pas pu, n'ont pas su faire émerger et activer leur incroyable potentiel.

*Luc a 62 ans et 143 de QI homogène, il n'a pas de boulot, pas de famille, pas de maison. Pourquoi ? Parce qu'il a toujours rêvé le monde plutôt que de le vivre, parce qu'il a toujours pensé qu'il pourrait trouver un job à la hauteur de ses ambitions humanistes, parce qu'il a toujours cru que l'on saurait reconnaître ses incroyables talents atypiques. Aucun trouble psychiatrique, il a consulté mille spécialistes.*

*Aucun trouble psychologique. Aucune "raison objectivable", juste une utopie persistante que sa mission sur terre doit se conjuguer avec une action grandiose pour faire avancer la société, l'humanité. Donner un sens. Un sens absolu à ce passage éphémère sur cette terre... Luc est un exemple parmi des centaines que j'ai rencontrées. De ceux-là qui, au sein d'une entreprise, entrepreneurs eux-mêmes, professionnels de la santé, artistes maudits ou adulés, avancent dans la vie avec cette conviction chevillée au corps et au cœur, vivre a un sens, je dois m'y inscrire, je ne dois pas survivre, je dois accomplir... sinon rien. Et ces adultes surdoués charismatiques font le lit de réalisations exceptionnelles, de parcours magnifiques, de trajectoires spectaculaires ou d'échecs incompréhensibles, de mises à l'écart de l'entreprise, d'incompréhension de tous et d'eux-mêmes... Le sentiment de décalage, la différence perçue par les autres, l'étrangeté qui se dégage a détourné leur atout unique en piège inattendu.*

### **Pourquoi les surdoués qui vont bien, vont bien ?**

Pourquoi la réussite se dérobe à certains alors que d'autres ont su ou ont pu s'imposer, s'affirmer et s'appuyer sur leurs ressources exceptionnelles pour tracer un chemin de lumière ?

Qu'est-ce qui fait qu'un surdoué peut s'emparer de ses atouts et un autre non ?

*En clinique, comprendre ce qui permet d'aller bien est une question majeure.*

*Une question que l'on ne peut sous-estimer car elle est celle qui nous donnera des pistes pour accompagner ceux qui vont mal. Pourtant, en psychologie, on s'est longtemps intéressé à l'archéologie de la souffrance, comme si la seule prise de conscience des événements du passé, la résurgence des traumatismes d'enfance, la reconstruction de son histoire enfouie, pouvaient offrir les clefs d'un meilleur présent.*

*Nous sommes tous les fruits de notre histoire, et en particulier de notre histoire d'enfance, nous avons tous en nous des traces, des empreintes de nos vécus, plus ou moins douloureux, plus ou moins traumatiques, plus ou moins heureux. En connaître et en comprendre les impacts peut nous permettre de mieux accepter qui nous sommes devenus et pourquoi, mais cette visite attentive de ce qui était hier nous donne-t-elle les clefs pour mieux vivre nos vies d'aujourd'hui ? Pas vraiment, ou en tout cas très insuffisamment. La nécessité de sortir de cette psychologie dominante depuis la psychanalyse est impérative pour aborder une nouvelle psychologie, la psychologie des ressources, celle qui nous ouvre le chemin d'une vie qui ressemble à nos besoins d'aujourd'hui. Changer fondamentalement de paradigme.*

*Ainsi, c'est en étudiant de près les parcours de ceux qui ont réussi leur vie, ceux qui montrent un indice de satisfaction de vie élevé (c'est comme ça qu'on appelle le bonheur en psychologie) que les pionniers Mihaly Csikszentmihalyi et Martin Seligman, deux psychologues américains, ont dressé la liste des ingrédients actifs qui nous donnent les moyens de vivre heureux. Nous sommes à l'aube des années 2000, la psychologie positive ouvre le nouveau millénaire. Cette psychologie qui nous apprend à repérer les conditions et les processus qui favorisent notre bien-être et notre bonheur et les moyens individuels et collectifs de les mettre en œuvre et de les intégrer dans nos vies. La psychologie positive n'est pas l'incantation illusoire de pensée positive mais la capacité à repérer ce qui nous fait du bien et apprendre à développer des actions, des comportements, des façons d'être et de vivre qui nous permettront de basculer de l'ombre à la lumière. L'engagement pour ses valeurs, la gratitude, la capacité à se relier à ses ressources et à les faire fructifier, à s'octroyer des qualités et des compétences et à en être fiers en sont aujourd'hui les éléments les mieux validés scientifiquement.*

*Pour les surdoués qui vont bien, plusieurs composantes entrent en compte et se combinent. Comme pour chacun de nous. Mais, quand on est surdoué, ce qui est nécessaire pour tous est incontournable pour eux, non négociable. Car l'intensité de leur personnalité les rend plus perméables aux doubles facteurs, extérieurs et internes.*

### **1) Le contexte**

Le contexte social, le contexte culturel, le contexte scolaire. Plus on grandit dans un milieu qui nous porte et qui nous donne accès aux ressources qui correspondent à nos besoins, plus nous pourrions devenir ce que l'on est, comme nous l'exhortait déjà Nietzsche : *"Deviens ce que tu es"*.

### **2) L'environnement affectif**

Ici, il faut oser une lapalissade : un enfant qui grandit dans un milieu affectif stable a plus de chance de se développer harmonieusement que celui qui vit dans un univers familial insécurisant et chaotique. La sécurité affective est l'ingrédient actif d'un sentiment de sécurité interne solide, base de la construction stable de soi. Ceci est valable pour tous les enfants, bien sûr, mais pour l'enfant surdoué, c'est une condition *sine qua non* de son envol vers des cieux

ou des lieux de plein accomplissement. L'enfant surdoué, immensément réceptif au monde par ses capteurs d'intelligence, ne peut se détacher que s'il a été bien attaché.

L'attachement sécurisant est sa garantie de déploiement futur. Si cela n'a pas été le cas, pas d'inquiétude, la résilience est une aide précieuse, cette capacité à se construire dans l'adversité, en particulier émotionnelle. L'intelligence est un facteur de résilience. L'intelligence permet de se saisir d'un grain de sable pour construire un mur, une maison ou une montagne, ou encore un chemin...

La sécurité affective peut aussi se conquérir plus tard. Notre cerveau est plastique et nous pouvons remodeler nos circuits neuronaux et chimiques, y compris affectifs et émotionnels à tous les âges de la vie. Le regard d'amour inconditionnel d'un autre, un plus grand, un ami, un prof, un adulte ressource, et nous voilà armés pour retrouver cette ressource affective qui manquait à notre équilibre intime. Rien n'est jamais joué avant notre dernier jour, mais plus ça se joue tôt, plus c'est facile et fluide [13].

### **3) L'ouverture de l'école et la souplesse du parcours scolaire**

Un enfant surdoué qui évolue dans une école, avec des professeurs, des enseignants, des équipes pédagogiques bienveillants, attentifs, stimulants ou simplement dans un établissement scolaire qui accepte aussi bien l'excellent élève que celui, intelligent, très intelligent, mais qui ne rentre pas spontanément dans les cases, et c'est gagné. Tous les profils scolaires de surdoués sont dans la nature : de l'élève brillant, drôle et charismatique à celui plus brouillon, turbulent, voire insolent qui manifeste son ennui ou son impatience par des comportements perturbant le rythme de la classe. Manifestations de son intelligence bouillonnante, de son envie de savoir, de son besoin de comprendre, ses questions sont soit vécues comme pertinentes, mêmes si elles sont dérangeantes, soit vécues comme insolentes et deviennent source de conflits sans fin. Entre ces deux extrêmes, toute une gamme de profils peut se dessiner. Il n'y a pas de profil type mais une corrélation est nettement retrouvée entre la fluidité du parcours académique et le soutien effectif et perçu par l'élève, les liens affectifs qui se tissent avec les enseignants, l'estime réciproque, les attentes positives des professeurs...

Tous ces éléments, juste humains, mais si essentiels qui vont faire toute la différence. Combien de fois observons-nous un élève brillant dans telle matière cette année-là et en difficulté l'année suivante ? Un élève qui se démotivera complètement et celui qui gardera confiance en lui, simplement par le regard posé sur lui ? Ce qui est vrai pour tous les enfants une fois encore, mais sans concession pour ces enfants singuliers.

### **4) La personnalité**

Nous ne sommes pas égaux. Certains viennent au monde avec un tempérament assuré, avec un caractère optimiste, avec une volonté solide, une patience avérée, une rigueur enviable... ceux-là seront les surdoués qui réussissent leur parcours sans bruit et sans histoire. Ils sont doués et le perçoivent.

L'environnement les conforte dans leur sentiment de compétence et d'assurance.

Tout va bien, en tout cas dans la partie émergée de l'iceberg. On en rencontre certains en consultation... de ceux qui ont topé toutes les cases, de ceux qui ont réussi brillamment... mais dont l'envers du décor est plus nuancé, plus instable, plus tourmenté. Ils ne vont pas mal, tout en n'allant pas bien. Ils sont en recherche d'un sentiment de satisfaction de vie plus authentique, plus ajusté. Certains autres, beaucoup d'autres, vivent au tempo de ce qu'ils sont,

sans jamais ni ressentir de fragilités particulières ni avoir besoin d'aide. Ils vivent et accomplissent. Point. Ce sont souvent des visionnaires aussi, de ceux qui ouvrent les esprits, qui tracent les nouvelles voies, ou encore les leaders, qui ne peuvent se sentir vivant qu'en prenant la tête de file, non pour dominer mais pour imaginer, pour inventer, concevoir... et entraîner les autres avec eux. Encore une fois, rien n'est aussi manichéen. Même ceux-là, nous les rencontrons dans nos cabinets au détour d'un incident de parcours ou d'une souffrance de vie.

Et puis il y a les autres, les plus susceptibles, les plus émotionnellement fragiles, les plus écorchés, ceux qui montrent dès l'enfance une intolérance à la frustration plus marquée, qui sont vite déstabilisés par les contrariétés de la vie, qui éprouvent plus vite de l'anxiété, qui sont facilement tourmentés, qui s'inquiètent plus vite, de tout, qui veulent tout contrôler et sont moins souples, flexibles, adaptables... C'est eux qui se débrouilleront un peu plus difficilement de leur intelligence très élevée, surélevée. Ce sont ceux-là qui auront plus de mal à s'adapter, à se conformer, à accepter que le monde ne soit pas comme eux voudraient qu'il soit mais comme il est. Simplement banal. Pour eux, les contraintes extérieures seront plus pénibles à vivre et les grincements de vie seront plus douloureux. Ils réussiront parfois, souvent, ceux-là aussi, au sens de la réussite qui est vue par les autres. Mais la vie pour eux est plus âpre et certains resteront au bord du chemin. "Quel gâchis" diront en chœur parents et professeurs, ou eux-mêmes, devenus adultes, quel gâchis de vie a-t-on envie de répondre en écho. Comment accepter une telle injustice ? Comment ne pas ouvrir ses yeux et son cœur à ceux qui semblent avoir tout et qui pourtant ont tant besoin de nous !

*Les petits et les gros-porteurs de sérotonine ou l'injustice de la génétique.*

« La sérotonine est un neurotransmetteur majeur de notre système nerveux central.

Un neurotransmetteur est une substance qui favorise la circulation de certaines informations dans notre cerveau et qui en bloque d'autres. La fonction de la sérotonine contient une part non négligeable de notre capacité à... être heureux. La sérotonine nous permet de nous sentir bien, d'être apaisé, plus facilement apaisé, et plus optimiste. Quand nos corps sécrètent beaucoup de sérotonine, "il en faut peu pour être heureux" comme le chante Baloo, l'ours mythique du dessin animé *Le Livre de la jungle*. Quand nous sommes des gros porteurs de sérotonine nous voyons plutôt le verre à moitié plein, et nous sommes plus facilement attentifs à tous les petits événements qui font le bonheur de l'existence. Or, certains sont de petits porteurs de sérotonine et leur capacité à se sentir bien, à être heureux, à être satisfaits de la vie s'en trouve amoindrie. L'injustice de la génétique qui se niche jusque dans notre bonheur de vivre ! Il semble d'ailleurs, et le détour en vaut la chandelle, que dans les pays scandinaves, les petits porteurs de sérotonine sont significativement majoritaires, probablement en raison d'une anomalie génétique.

Cette fragilité neurobiologique est compensée par une organisation de société qui place l'épanouissement de l'individu au centre du système et en particulier du système scolaire. Les pays du Nord sont les champions de la réussite scolaire, voici une piste non négligeable d'explications. Intéressant, n'est-ce pas ? » [22]

## **Une intelligence, des intelligences ?**

*"L'intelligence n'est pas ce que l'on sait, mais ce que l'on fait quand on ne sait pas".* Ainsi parlait Jean Piaget [23], ce génial psychologue suisse du siècle dernier qui a construit tout un pan

encore vivant aujourd'hui de la psychologie du développement en observant... ses propres enfants. Ses conceptions ont marqué des générations de psychologues et ont influencé des centaines de travaux parmi les plus contemporains. Même controversées, les thèses de Piaget continuent à affirmer leur pertinence pour saisir l'évolution par "stade" du développement tant affectif que cognitif des enfants. Alors, si l'intelligence nous permet de nous débrouiller dans des situations que l'on ne connaît pas, de quelles compétences complémentaires a-t-on besoin ? Quelles sont les compétences qui vont faire la différence entre intelligence et intelligence ? Oui, entre une intelligence qui se contente de savoir utiliser ses connaissances et ses outils cognitifs pour résoudre un problème, problème au sens large, et une intelligence qui sait se saisir du monde et s'y ajuster pour négocier avec le problème et trouver des solutions à la fois créatives et pertinentes ?

Ainsi, les conceptions de l'intelligence évoluent et cheminent. Nous connaissons tous la thèse récente de Howard Gardner [10] qui a été largement diffusée.

L'intelligence ne serait pas une mais multiple et nous disposerions tous de plusieurs formes d'intelligence, plus ou moins développée pour chacun : l'intelligence verbale, l'intelligence logico-mathématique, l'intelligence visuo-spatiale, mais aussi l'intelligence sociale, interpersonnelle et intra-personnelle (compréhension de qui on est), l'intelligence kinesthésique, celle du corps, l'intelligence musicale, l'intelligence naturaliste, qui ouvre à la compréhension de la nature et plus récemment, l'intelligence existentielle qui serait la 9<sup>e</sup> dimension. Cette classification, en marge des sciences cognitives et des travaux scientifiques car il est difficile de la mettre à l'épreuve des recherches expérimentales, rend cependant bien compte de la nécessité impérieuse de ne pas confiner l'intelligence à de seules dimensions intellectives, celles que la pédagogie et l'instruction privilégient.

L'intelligence est ouverture, avec l'ensemble des sens et de la sensibilité.

Pour l'anecdote, mais s'agit-il d'une anecdote, Howard Gardner est le mari de Ellen Winner qui a écrit un best-seller sur les surdoués encore plébiscité aujourd'hui et traduit en français sous le titre *"Surdoués, Mythes ou Réalités"*. Un couple qui cherche à cerner, au-delà de la psychométrie de l'intelligence, une dimension plus englobante, plus élevée, plus intégrative. Toutes ces intelligences participent de l'intelligence même s'il serait probablement plus juste, comme le font la plupart des chercheurs, de parler de compétences. L'intérêt reste, et c'est d'importance, d'introduire la nature complexe et multiforme de l'intelligence.

Celle qui permet... d'être intelligent !

Le point plus intrigant dans cette proposition d'intelligences multiples est l'absence de l'émotion. C'est Daniel Goleman [11] qui en fera une proposition séduisante et populaire, là encore éloignée du monde de la science mais qui n'en recèle pas moins des trésors de bon sens et d'évidence. Réintégrer l'intelligence émotionnelle, la capacité de repérer, de comprendre, de réguler les émotions, est la dynamique sans laquelle l'intelligence est désincarnée. L'émotion donne à l'intelligence tout son foisonnement, sa superbe et surtout son efficacité. Mais les tentatives de QE, pour quotient émotionnel, échappent, en tout cas pour l'instant, aux tentatives d'évaluation rigoureuse. Parler de QE voulant finalement signifier la place incontournable des émotions dans l'alchimie de notre intelligence.

Et ces compétences émotionnelles, qui ont fait l'objet de plusieurs tentatives d'évaluations expérimentales [21], même si elles restent aujourd'hui insatisfaisantes car mal reproductibles, sont probablement la direction que devraient prendre demain les recherches autour d'épreuves plus transversales pour évaluer et identifier les enfants surdoués et tous les autres...

***L'intelligence ne se réduit pas au QI***

Le QI n'est donc pas un diagnostic et ne signifie rien à lui tout seul. Le QI est un indice qui oriente la compréhension du fonctionnement d'un enfant, d'un adulte. Un indice qui participe au diagnostic mais ne le contient pas. Jamais.

C'est la mise au point de tests à la fois validés rigoureusement sur le plan psychométriques, fiables, sensibles (oui même les tests doivent être sensibles), robustes, et incluant les facettes multidimensionnelles de ce que l'on appelle Intelligence, avec un I majuscule, qui devrait mobiliser les chercheurs : comprendre, enfin, ce que signifie "être intelligent". Dans toutes les dimensions de l'être, du savoir-être et ne pas limiter ces investigations à des épreuves d'évaluation des seuls savoirs et savoir-faire. On en revient, encore et encore, à imposer, dans l'attente de ces tests du futur, ce leitmotiv lancinant : ne pas réduire l'intelligence ni son évaluation aux seules échelles psychométriques, ouvrir systématiquement l'exploration clinique pour la mettre en perspective avec toutes les facettes qui composent notre personnalité : l'intelligence d'être, d'accomplir, de vivre et d'interagir avec le monde.

Nous ne sommes plus en 1905, l'idée n'est plus d'avoir une mesure pour différencier les enfants scolarisables, nous sommes dans le premier quart du XXI<sup>e</sup> siècle où les avancées des neurosciences affectives et sociales, les contributions chaque jour plus précises des neurosciences cognitives affirment l'incontournable besoin d'un test qui reflète ce que nous comprenons aujourd'hui de l'intelligence et de ses enjeux. Vivement demain !

Notre époque est à l'approche holistique qui comprend l'individu dans toutes ses dimensions insécables. Un puzzle complexe dont l'absence d'une pièce ne peut donner l'image du tout. L'intelligence est notre signature de vie, plurielle et singulière, sans signification quand elle est isolée dans la mesure des seules compétences cognitives.

Résoudre les problèmes et l'équation du monde et s'ajuster corps et âme pour être en harmonie et en réussite avec le monde et avec soi, c'est la dimension sacrée de l'intelligence, celle que nous devons apprendre à cerner et à évaluer.

Les extrêmes, la déficience, la sur-efficience, nous obligent à en accepter le défi. Comme toujours, s'intéresser aux extrêmes permet de faire avancer la compréhension et le débat autour des besoins de tous.

***La sensibilité, une composante de l'intelligence***

L'intelligence est une fonction émergente de tout ce que nous sommes, notre mental, notre intellect, notre corps, notre cœur, dans la rencontre avec notre tempérament, notre histoire, l'environnement dans lequel nous évoluons, là, maintenant. En mouvement. L'intelligence relie des points, tisse des liens, donne du sens à des éléments qui, pris isolément, n'ont pas la même signification.

L'intelligence donne sens au monde, aux autres, à notre vie à la fois unique et toujours différente. L'intelligence, plus elle est élevée, plus elle active la sensibilité.

Plus elle en devient indissociable. La sensibilité, cette capacité de tous nos sens à capturer les indices présents en nous, autour de nous. La sensibilité qui développe cette intelligence perceptive qui nous fait vibrer au moindre murmure du monde, qui nous synchronise sans relâche à son plus petit frémissement, qui nous fait relever l'oreille au plus faible de ses chuchotements. La sensibilité c'est toucher l'invisible.

La sensibilité, l'hypersensibilité des surdoués est ce qui les rend... tellement intelligents, tellement doués, tellement brillants, tellement charismatiques, tellement présents au monde.

L'intelligence démultiplie la surface sensible qui capte et intrique sans relâche tout ce qui se déploie au cœur de soi, au cœur du monde. Sans sensibilité, pas d'intelligence, au sens noble et complet du terme, mais seulement des compétences cognitives "froides". Antonio Damasio, encore une fois, nous rappelle que sans émotion, nous pouvons prendre des décisions qui peuvent être dangereuses pour nous et pour les autres. Sans émotion, impossible d'être intelligent.

Sans émotion, la sensibilité ne remplit pas sa fonction. Sans compétences émotionnelles, l'intelligence est stérile. Au sens propre. Elle ne produit rien. Elle se contente de résoudre froidement des équations, des problèmes mais n'en trouve que des solutions inutilisables, dans la vie, la vraie. Celle qui brasse sans discontinuer des milliers de messages que notre intelligence doit capter et rassembler pour donner du sens à la pensée. L'hypersensibilité ne doit donc pas être confondue avec la sensiblerie. Mais la sensibilité se conjugue avec la réceptivité émotionnelle. On a longtemps pensé que les surdoués étaient en décalage dans leur développement entre les domaines cognitifs et affectifs. L'immaturité supposée des surdoués est même souvent l'argument avancé pour refuser un saut de classe. Pourtant, l'observation clinique attentive et les recherches récentes affirment le contraire : les surdoués ont des compétences émotionnelles soit identiques à ce qui est attendu à leur âge, soit significativement plus élevées. Il faudrait alors plutôt parler d'hyper maturité [20]. Une capacité à connaître, comprendre, se saisir des émotions, les leurs, celles des autres, les réguler pour déployer cette flexibilité de la pensée et du comportement qui signe une compréhension aiguisée du monde. C'est bien la fonction princeps des compétences émotionnelles qui sont des outils intimes qui offrent une lecture subtile de l'environnement. L'empathie, la capacité à ressentir les émotions des autres, en est aussi une des caractéristiques. Et chez les surdoués, l'empathie est si puissante !

L'hypersensibilité, la réceptivité émotionnelle particulièrement développées, les multiples capteurs branchés sur le monde sans relâche sont des atouts majeurs pour fonctionner et pleinement s'accomplir. Mais parfois, les atouts se retournent en leur contraire et peuvent s'avérer des compétences déstabilisantes quand "trop c'est trop". En particulier lorsque les valeurs humanistes, si fortes chez les surdoués, chez tous les surdoués, sont touchées, bafouées. Alors, leur densité émotionnelle réagit fort, une brouille devient un cataclysme et l'émotion, les émotions déclenchent un tsunami. Tempête intérieure, tempête extérieure.

Selon le contexte, les circonstances et la construction de personnalité de chacun. Pour certains, cette émotivité reste à fleur de peau et ils vivent comme des écorchés vifs. La moindre remarque, aussi anodine soit-elle, les blesse, les touche ou même les bouleverse et ils en deviennent extrêmement réactifs à toute forme de critique [5]. Pour d'autres, la régulation émotionnelle est à l'œuvre et ils sauront en saisir la force vive et, à l'image d'un surfeur, pourront s'appuyer sur sa puissance pour comprendre encore plus profondément et pour avancer encore plus loin.

### ***La lucidité, au carrefour de toutes les intelligences***

Comprendre vite, se saisir du moindre détail, intégrer une multitude de données, analyser à grande allure, mémoriser et se remémorer avec aisance, manipuler objets et concepts avec

dextérité... toutes ces compétences cognitives sont liées à la grande intelligence et sont aujourd'hui bien validées par les neurosciences.

Vitesse de traitement des informations [18], hyper connectivité cérébrale [24], densité neuronale (en particulier de la voie fronto-pariétale, celle qui relie notre zone la plus aboutie de notre cerveau intelligent et les zones de distribution des informations très reliées au système limbique, siège des émotions) [14], engagement synchrone des deux hémisphères cérébraux face à tout type de tâches... toutes ces données neurophysiologiques et biologiques valident les caractéristiques de ce fonctionnement cognitif singulier.

Du côté de la sensibilité, cette intelligence en grand angle ouvre largement le focus sur une perception du monde infinie, de sa plus petite particule élémentaire à sa compréhension globale et instantanée. L'émotion en est le chef d'orchestre pour mettre en œuvre toutes les compétences intellectuelles, cognitives, sociales, émotionnelles, personnelles... pour composer une symphonie unique que l'on appelle l'intelligence.

La lucidité en est la substantifique moelle. Lucidité sur soi, sur les autres, sur le monde. Lucidité constante. Lucidité qui permet de capter l'infime. Lucidité, arme fatale qui donne un tempo d'avance, qui permet la fulgurance, la précognition, l'intuition, mais lucidité qui parfois blesse, agresse, perturbe. Trop saisir, trop ressentir peut faire souffrir. "La lucidité est la blessure la plus proche du soleil", écrit René Char.

Comme toujours, ombre et lumière, vulnérabilité et talent, fragilité et force. Y compris chez la même personne, la lucidité pourra à certains moments être une complice, à d'autres un boomerang. Ainsi est la vie. Jamais linéaire. Jamais dichotomique : ni tout l'un ni tout l'autre, ni tout le temps, ni au fil du temps...

Ni tout à fait pareil, ni tout à fait différent.

### ***Le foisonnement de la pensée et l'attention, l'arborescence et la puissance, la créativité et la productivité...***

Nous voilà ici encore dans un monde où tout se joue simultanément, ou plus exactement où tout peut exister : la pensée qui se déploie à l'infini et qui entraîne dans des méandres sans fin, une pensée foisonnante, bouillonnante, englobante, des idées qui s'enchaînent à grande vitesse, produisant le plus souvent de nouvelles hypothèses plutôt que des certitudes, l'arborescence des associations qui s'étirent sans relâche... La puissance, l'intensité, le foisonnement de la pensée du surdoué vont faire le lit de la créativité, de cette pensée divergente, celle qui sort des sentiers battus, qui explore de nouveaux horizons, qui défriche des voies inexplorées... Cette pensée qui signe la pensée visionnaire, révolutionnaire.

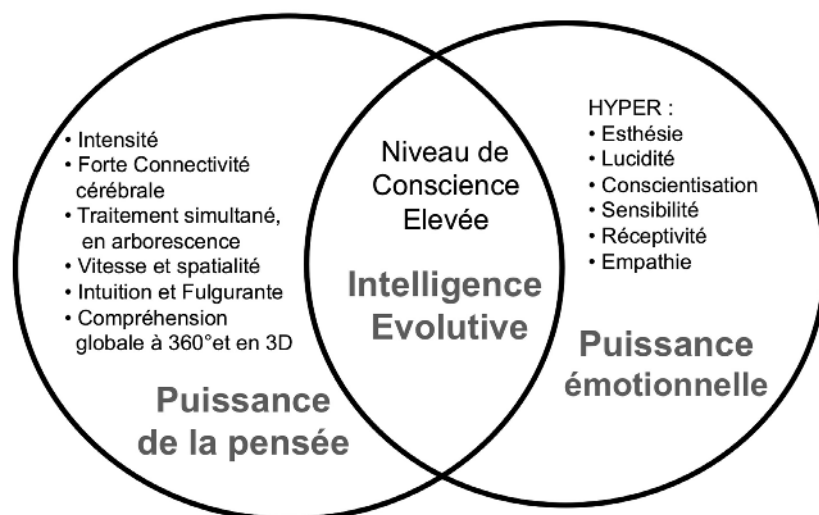
Même si les corrélations entre créativité, telle que mesurée par des tests spécifiques et l'intelligence, telle qu'évaluée par les tests psychométriques, ne sont pas concluantes [19], la créativité flamboyante des surdouées est observable et indiscutable.

Une pensée dont la richesse peut parfois faire perdre pied car, en un claquement de doigt, l'enfant, l'ado, l'adulte est parti très loin, trop loin et pourra peiner à synthétiser ou à extraire de cet enchevêtrement, la réponse concise, la résolution simple du problème posé, l'interaction attendue... À l'école, cela peut être un frein, un piège, conduisant à de nouvelles incompréhensions, à des remarques blessantes, à des sanctions injustes. Dans l'univers professionnel, l'arborescence éloigne parfois trop loin et pénalise le surdoué dont on ne comprend pas le fonctionnement atypique, si différent.

Quand on reçoit tous les stimuli de l'environnement sans hiérarchie, la créativité est alimentée mais la productivité quelquefois ralentie. *"Tu comprends, pour nous c'est plus difficile, dit Grégoire, il faut penser à réfléchir !"*. Ou, en d'autres termes, il faut savoir, pouvoir, passer de ce halo perceptif riche et dense à la concentration, cette qualité d'attention qui permet de rassembler toutes les données pertinentes pour une efficacité cognitive maximale. Cette pensée convergente, cette attention focalisée, est facilement activée par le surdoué lorsqu'il est motivé par la tâche, qu'il se trouve dans un contexte dédié, que le défi le mobilise. Défi par rapport à lui, défi par rapport à la situation, défi par rapport à la nature du problème, problème pris dans son acception la plus large.

Ce double mouvement cohabite chez le surdoué, une modalité est plus prégnante chez l'un, plus fugace chez l'autre, ou s'alternent : une pensée flottante, divergente, absorbée par mille et unes choses qui arrivent à la conscience, et une pensée concentrée, orientée sur la tâche avec précision, puissance, efficacité. Les effets de contexte auront une incidence décisive sur l'activation de la pensée convergente qui se focalise parfois avec une telle intensité que l'on retrouve l'état de Flow, bien décrit par Mihaly Csikszentmihalyi [6]. Cet état émotionnel et cognitif jubilatoire où l'on est absorbé dans une tâche qui nous demande un engagement élevé et qui nous permet d'activer, à fond, toutes nos compétences.

Dans ces moments-là, tout disparaît autour de soi et le plaisir éprouvé est un moteur central pour tous les mécanismes de motivation. "Encore" réclame notre cerveau, boosté par la dopamine, les endorphines (hormone du plaisir), que sécrète notre cerveau dans ces pics de concentration ultimes.



## LES MOTS POUR LE DIRE

La terminologie a son importance. Surdoué est la traduction, approximative et non littérale, de l'anglais *gifted*, introduit pour la première fois en France par le psychiatre Julian de Ajurriaguerra en 1970. C'était hier ! Avoir reçu un cadeau, un don. Un truc en plus. Une terminologie qui a été longtemps dominante en France mais qui n'en est pour autant pas très confortable. Dire que l'on a un enfant surdoué donne parfois la sensation que l'on se glorifie d'avoir enfanté un "génie" ou encore que l'on en retire une certaine forme de satisfaction, de narcissisme disent les "psys", parfois et bien malheureusement relayé par certains enseignants...

Se dire soi-même surdoué est tout aussi difficile à assumer. Comme si ce terme disqualifiait les autres, je suis "plus", tu es donc "moins". Le qualificatif de "doué", plus proche de *gifted*, reste utilisé par certains comme Arielle Adda [1] qui en a fait le titre de son best-seller. Dans les années 1980, grâce aux interventions de la première grande association de parents d'élèves menée par le psychologue Jean-Charles Terrassier [25], l'Éducation nationale adopte la terminologie d'Enfants Intellectuellement Précoce (EIP), plus politiquement et idéologiquement correcte, et le premier rapport [9] est rédigé pour informer les équipes enseignantes de la nécessité d'accorder à ces enfants une attention particulière afin de leur permettre de bénéficier d'un parcours adapté à leurs besoins. L'intention, poursuivie par d'autres textes et décrets, n'a pas toujours ni partout été suivie d'effets mais aujourd'hui la loi stipule que toutes les académies doivent nommer un "réfèrent EIP" qui est l'interlocuteur des familles pour faciliter les aménagements scolaires parfois nécessaires.

Le terme HP, pour Haut Potentiel nous est venu de Belgique et tend à s'imposer aujourd'hui dans le monde francophone. Potentiel ? Cela signifie donc que l'on peut ou non l'utiliser et que d'autres critères permettront la transformation de ce potentiel en réalisation et en accomplissement. En revanche, si rien ne se passe, alors, a-t-on gâché son talent ? Comme un enfant avec un potentiel en musique ou en danse et qui choisit une autre voie. Le terme est trouble à mes yeux, mais soit, adoptons-le... pour le moment ! Et puis « Haut Potentiel » entraîne avec lui d'autres dérives et on décortique les particules élémentaires de l'intelligence, en tout cas à travers ce qu'en évaluent les tests, pour parler de potentiel dans tel domaine ou dans tel autre au détriment d'une identification plus globale, holistique, d'un enfant ou d'un adulte dont les particularités de l'intelligence et de son rapport au monde en font une personnalité singulière. On n'est plus dans la clinique mais dans l'évaluation de compétences. Je ne suis pas sûre que l'on y gagne au change ! Être doué dans un domaine n'a plus de relation directe avec un tableau clinique qui précise les composantes de personnalité globale d'un enfant ou d'un adulte. Avec, il est vrai, une confusion, puisque "être surdoué" n'est pas un dysfonctionnement, alors, peut-on parler de diagnostic ou même de tableau clinique ? Choisissons alors "identification" mais en restant dans cette perspective clinique qui propose de s'intéresser à une personnalité dans son ensemble.

Le tableau clinique parle de signes, d'observation de comportements. Un tableau clinique est une mise en perspective de caractéristiques que l'on va retrouver majoritairement chez un enfant ou un adulte pour pouvoir s'assurer que nous sommes bien dans cette typologie de personnalité. Il est important de rester dans cette perspective globale et de ne pas découper l'intelligence en composantes spécialisées qui n'auraient aucune autre correspondance que leurs effets cognitifs. Un surdoué présente des caractéristiques de fonctionnement sur les plans intellectuels, émotionnels, sociaux, comportementaux qu'il convient d'explorer attentivement pour pouvoir poser un diagnostic, ou identifier, c'est comme vous voulez, mais cela ne peut être que global !

En 2002, j'ai proposé les Zèbres, ces équidés indomptables par l'homme, aux rayures uniques comme les empreintes digitales. Un enfant surdoué est d'abord un enfant, un enfant toujours singulier avec sa personnalité, son histoire, sa différence. Le zèbre est aussi cet animal qui devient invisible quand il court si vite que ses rayures produisent un effet stroboscopique. Et surtout, un animal qui ne peut vivre qu'en tribu, avec les autres. Comme nos surdoués, petits ou grands, pour lesquels l'affectif est si présent. Que dis-je ? Omniprésent. C'est amusant d'introduire un mot commun qui devient un concept.

Aujourd'hui, désigner un surdoué de zèbre est devenu tellement courant qu'on en a oublié l'identité de naissance. Je suis un zèbre, il est rayé, ma zèbrette et mon zébrillon, être zèbre ou non... ont envahi la littérature, les blogs, les articles, les discours... Et il est vrai que de parler de zèbre est tellement moins stigmatisant. La zébritude, un néologisme acceptable, psychologiquement, émotionnellement, socialement... Petite précision, car on dirait une blague, vous savez de celle : quel est le comble du ? Ici, le comble, c'est que certains affirment, avec arrogance, qu'un zèbre n'est pas un HP, que surdoué ne veut pas dire zébré et qu'un zèbre est à la fois un grand sensible et un très intelligent, mais pas celui qu'on croit... Paradoxe amusant d'une dérive de terminologie où parfois on en perd l'once de bon sens nécessaire et la curiosité de rechercher d'où ce nom a émergé ? Il est dangereux aussi de noter que certains, peu informés, vont mettre sur le dos du zèbre tous les maux de la terre, en tout cas les leurs... Tout, et surtout n'importe quoi, devient la faute des rayures supposées (voire espérées !). Prudence, revenons au sens de cette appellation, juste un synonyme qui ne doit en rien éloigner la rigueur clinique et scientifique !

En synthèse, tous ces noms désignent la même réalité. Parler de surdoué, de HP, de Précocité ou de Douance (pour nos cousins du Québec), c'est toujours évoquer des caractéristiques spécifiques de fonctionnement dans les domaines intellectuel et cognitif d'une part, et émotionnel et affectif, d'autre part.

### **Un enjeu pour la société, pour l'humanité ?**

Pourquoi s'intéresser aux enfants surdoués, pourquoi chercher à comprendre, pourquoi se préoccuper de cette partie de la population qui, aux yeux de certains, semble bénéficier de tellement d'avantages ? Tous les enfants doivent être l'objet d'une attention particulière, bienveillante, dès lors que pour quelque raison que cela soit, ils montrent un décalage, une différence avec la majorité de leurs pairs. Pour les surdoués, leur grande intelligence, leur curiosité insatiable, leur besoin de savoir, vite, leur envie de tout comprendre, leur rapidité à se saisir et à analyser les informations qu'ils captent sans relâche, leur intensité de penser, de vivre, de ressentir, est une façon singulière d'être au monde. C'est à l'école, par l'école, que certaines de leurs difficultés peuvent apparaître, cette école qui pourrait être leur territoire privilégié mais qui souvent ne les comprend pas bien et attend d'eux qu'ils fonctionnent conformément aux attentes normées du système scolaire. À l'école, leurs particularités de fonctionnement pourront être stigmatisées comme de l'insolence, de l'impertinence, leur nécessité de comprendre, sera étouffée, *"ce n'est pas au programme"*, leur soif de savoir pourra être repoussée *"contente-toi d'apprendre ton cours"*, leur complexité de pensée les éloignera de la réponse souhaitée *"hors sujet"*, leur tempérament engagé, sensible en particulier à toute remarque autour de l'injustice, pourra être interprétée comme de l'opposition. La liste serait longue de ces incompréhensions qui peuvent égrener le parcours du surdoué à l'école et qui seront à l'origine, pour certains d'entre eux, d'un désinvestissement scolaire progressif pouvant aller jusqu'au refus scolaire, d'une démotivation qui se transformera en difficultés d'apprentissage, d'agitation qui deviendra trouble du comportement.

Et pourtant, les enseignants peuvent intégrer ces enfants comme des éclaireurs et des leaders charismatiques s'ils apprennent et comprennent la réalité de ce qu'ils sont et qu'ils ne se sentent plus menacés par ces enfants hors cadre. Les élèves surdoués peuvent

prendre un réel plaisir à activer leurs incroyables ressources intellectuelles si on leur laisse un espace d'expression où leur forme de pensée sera valorisée et non plus bridée, ou leur intelligence humaine sera mise au service de la dynamique de groupe, ou leur engagement émotionnel deviendra un moteur qui entraîne et stimule. Tout le monde doit y gagner, tout le monde peut y gagner.

Permettre aux enfants surdoués de vivre leur scolarité en pleine possession de leurs moyens, en les acceptant comme ils sont, en les aidant à déployer leurs ailes, c'est comprendre qu'ils deviendront des adultes accomplis, engagés. Leur intelligence intense et leur sensibilité à tout leur donne naturellement cette intelligence évolutive qui est le socle d'un niveau de conscience élevée. Être profondément conscient de l'humanité, de ses enjeux, des défis de demain. Et s'engager.

"Au risque de vous paraître prétentieux, et conscient que cela peut paraître démesuré, la seule chose qui m'intéresse c'est aider l'humanité à mieux vivre" me confiait encore récemment Bernard, 58 ans, récemment identifié comme adulte surdoué. "J'ai besoin que ce que je suis, que ce que je fais, que ce que je peux faire puisse avoir un sens qui me dépasse, soit au service d'une cause plus grande que moi, s'inscrive dans une dynamique qui permette à tous de vivre une vie meilleure".

Utopiste ? Peut-être. Mais oui, les surdoués sont des éclaireurs pour penser, comprendre et accomplir, ils ont besoin de nous, nous avons besoin d'eux. Comme tous les enfants qui deviendront grands et qui construiront la société de demain.

## Résumé

Être surdoué ? Cette notion renvoie à tant d'images qu'il est essentiel, urgent, d'en saisir les composantes intimes. Est-ce alors seulement une question de QI, de score, et que veut-il dire ce chiffre que certains peuvent percevoir comme magique ? La confusion naît parfois de ce que semble dire la "mesure de l'intelligence". L'intelligence, c'est d'abord faire des liens, se saisir du monde, les sens en éveil, à l'affût du moindre bruissement du monde.

L'intelligence ne peut se conjuguer sans émotion, sans cette chimie qui donne de l'âme à notre compréhension des choses, de soi, du monde. La clinique, l'observation attentive, rigoureuse, méthodique de ce qui nous est donné à voir en consultation, dans cette rencontre singulière, de l'autre côté du miroir, témoigne d'une réalité, d'un vécu, d'une façon d'être au monde dont tous les surdoués témoignent : lucidité exacerbée, puissance de pensée, de ressentir, d'aimer, vitesse de compréhension et d'analyse, fulgurance, intuition, questionnement incessant... De multiples forces, d'immenses atouts, une énergie de vivre et d'accomplir puissante, mais qui parfois, trop souvent, se heurte au rythme de la vie, des autres, à cette vie telle qu'elle est et qui ne peut toujours offrir à ces personnalités atypiques les moyens de leur pleine réalisation. L'enjeu de les comprendre, vraiment, est un enjeu majeur pour eux, pour nous, pour la société. Pour l'humanité ?

## Bibliographie

- [1] Adda A., *Le Livre de l'enfant doué*. Solar, 1999, 351 p.
- [2] André C., *Vivre heureux, psychologie du bonheur*. Odile Jacob, 2003, 107 p.
- [3] Binet A, Simon T., Le développement de l'intelligence chez les enfants. *L'Année psychologique*, 1908, Vol 14.
- [4] Bleandonu G., *Les Élèves intellectuellement précoces*. PUF, 2004, 128 p.
- [5] Csikzentmihalyi M., Rathunde K, Whalen S., *Talented Teenager : The Roots of Success and Failure*. New York : Cambridge University Press, 1993, 307 p.
- [6] Csikzentmihalyi M., *Vivre, la psychologie du bonheur*, Robert Laffont, 2007, 377 p.
- [7] Damasio A.R., *Spinoza avait raison. Le cerveau de la tristesse, de la joie et des émotions*, Odile Jacob, 2003, 344 p.
- [8] Damasio A.R., *L'Erreur de Descartes. La raison des émotions*. Odile Jacob, nouvelle édition, 2006, 384 p.
- [9] Delaubier J.P., *La Scolarisation des élèves intellectuellement précoces*. Rapport à Monsieur le ministre de l'Éducation nationale, janvier 2002, 46 p.
- [10] Gardner H., *Les Formes de l'intelligence*, Odile Jacob, 1997, 473 p.
- [11] Goleman D., *L'Intelligence émotionnelle*, J'ai Lu, 2003, 504 p.
- [12] Grégoire J., *L'Examen clinique de l'intelligence de l'enfant. Fondements et pratique du WISC-IV*, Mardaga, 2009, 320 p.
- [13] Gueguen C., *Pour une enfance heureuse*, Robert Laffont, 2014, 304 p.
- [14] Habib M., *La Constellation des Dys*, de Boeck, 2014, 324 p.
- [15] Horn J.L., Cattell R.B., Refinement of the theory of fluid and cristalized intelligences, *Journal of Educational Psychology*, 1966, 57(5), 253-70.
- [16] Huteau M., Lautrey J., *Évaluer l'intelligence de l'enfant, psychométrie cognitive*, PUF, 1999, 310 p.
- [17] Jouvent R., *Le Cerveau magicien. De la réalité au plaisir psychique*, Odile Jacob, 2009, 256 p.
- [18] Lautrey J., *L'État de la recherche sur les enfants dits surdoués*, laboratoire Cognition et Développement, université Paris 5, 2004, 134 p.
- [19] Lubart T., Mouchiroud C., Tordjman S., Zenasni F., *Psychologie de la créativité*, Armand Colin, 2015, 270 p.
- [20] Mikolajczak M., Deseilles M., *Traité de régulation des émotions*, de Boeck, 2012, 627 p.
- [21] Mikolajczak M., Quoidbach J., Kotsou I., Nelis D., *Les Compétences émotionnelles*, Dunod, 2014, 336 p.

[22] Quoidbach J., *Pourquoi les gens heureux vivent-ils plus longtemps ?* Dunod, 2010, 240 p.

[23] Piaget J., *La Représentation du monde chez l'enfant*, PUF, 1926.

[24] Sappeymarinier D., Suprano I., Koccevar G., Revol O., Nusbaum F., *Apport de la recherche en neuro-imagerie sur les caractéristiques cérébrales des enfants à haut potentiel*, 2018, dans cet ouvrage.

[25] Terrassier J.C., *Les Enfants surdoués ou la précocité embarrassante*, ESF, 1981, 106 p.

[26] Zazzo R., Gilly M., Verba-Rad M., *Nouvelle échelle métrique de l'Intelligence*.

[Compte-rendu]. *Revue française de pédagogie*, 1968, 2, 103-4.

## 7. TABLE RONDE 1 : L'ACCOMPAGNEMENT DE LA SCOLARISATION DES ÉLÈVES INTELLECTUELLEMENT PRÉCOCES



Florence PÂRIS, référente académique EIP, rectorat de Paris,  
Laurent HOUSSET, principal collège Georges Brassens, Paris 19<sup>e</sup>,  
Dominique BENSE, inspectrice de l'Éducation nationale, Paris  
circonscription 19D,  
Hélène RIBEIRO, psychologue de l'Éducation nationale, CIO Paris-Ouest,  
Monique BINDA, présidente d'honneur de l'ANPEIP

Modérateur : Ivan CARTACHEFF, médecin conseiller technique, rectorat de Paris



### 1/ Y-a-t-il des élèves à haut potentiel dans tous les types d'établissements scolaires ?



Monique Binda, présidente d'honneur de l'ANPEIP

Oui, nous le certifions car nous avons fait, avec l'ANPEIP Fédération, un Programme de Réussite Éducative : PRE - loi Borloo sur 5 ans. Objectif : "Identification des élèves à Haut Potentiel dans les classes des Zones d'Éducation Prioritaires". Nous voulions prouver que les élèves à Haut Potentiel n'existaient pas uniquement dans les milieux privilégiés, mais dans tous les milieux, y compris les ZEP, de la maternelle au lycée. Avec les services éducatifs de la ville de Nice et les inspecteurs qui devaient organiser une information pour les enseignants des secteurs ZEP sur le HP. Cette formation, que nous organisons déjà dans le cadre du PAF, est pluridisciplinaire, explicative des difficultés récurrentes chez les élèves à Haut Potentiel par un neurologue, un psychologue, un orthophoniste, un enseignant et un parent. Ce temps informatif devait aider les enseignants à identifier les élèves HP en difficulté. Nous contactons ensuite les parents des enfants repérés afin de leur faire signer le protocole d'acceptation de notre organisation avec les services de la Ville : passation des tests par

une neuropsychologue qui faisait un compte rendu aux parents avec conseils et préconisation des rééducations éventuelles et aux enseignants en assurant les explications lors des équipes éducatives avec un suivi de l'élève sur l'année. L'ANPEIP planifiait l'organisation des rendez-vous, des rééducations et l'accompagnement très régulier des parents. Deux formations seulement ont été organisées, sur les trois ZEP où statistiquement 235 élèves étaient susceptibles d'être HP, mais il a été difficile de faire admettre que des élèves en grandes difficultés et turbulents puissent être aussi HP. Seuls quelques enseignants convaincus ont identifié 38 élèves en difficulté, qui étaient HP. Durant 2 années ou plus, nous avons suivis 85 élèves pour un accompagnement, de la maternelle au collège, avec de réels progrès pour les élèves et la surprise pour les enseignants d'une amélioration de leurs résultats et de leurs comportements.

## 2/ Qui sont-ils ?



*Florence Pâris, référente académique EIP, rectorat de Paris*

Ils ne sont pas que des élèves brillants. Quels sont leurs profils ? Chez les jeunes ou adultes à haut potentiel, il existe toute une mosaïque de profils. Nous appuierons notre réponse sur les travaux de Betts et Neihart qui ont fait une étude sur une grande cohorte de sujets à haut potentiel.

Dans la pratique et pour apporter une aide appropriée, il est important de connaître ces six profils, avec tous les profils intermédiaires (cf. [https://pia.ac-paris.fr/portail/upload/docs/application/pdf/2017-11/eip\\_6\\_profils.pdf](https://pia.ac-paris.fr/portail/upload/docs/application/pdf/2017-11/eip_6_profils.pdf)). Les réponses ne seront pas les mêmes selon que l'on ait face à soi un élève inhibé ou une jeune extravertie créative. Les besoins ne seront pas les mêmes. Voyons donc les six profils avec, pour chacun, quelques traits marquants et un ou deux besoins à satisfaire pour les aider à grandir. (J'attire votre attention sur le fait que ces profils ne sont pas des cases dans lesquelles placer les enfants mais sont des tendances pour mieux les comprendre.)

## Les différents profils\*

| Désignation   | Description                          | Attitude                                                                                                                                  | Besoins                                                                                                                                                                                                                        |
|---------------|--------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Type 1</b> | performant.e                         | bons résultats,<br>motivation extrinsèque<br>(travaille pour faire<br>plaisir aux parents),<br>dépendance vis-à-vis<br>des apprentissages | l'accompagner dans la<br>prise de risques et à<br>devenir indépendant.e<br>dans les apprentissages<br>(apprendre pour soi)                                                                                                     |
| <b>Type 2</b> | extraverti.e créatif.ve              | frustration, impatience,<br>très grande sensibilité                                                                                       | apprendre le tact et la<br>flexibilité, mettre moins<br>de pression sur la<br>conformité                                                                                                                                       |
| <b>Type 3</b> | inhibé.e                             | pas sûr de lui/elle,<br>réprime ses émotions                                                                                              | contact avec des pairs,<br>se connaître et se<br>comprendre                                                                                                                                                                    |
| <b>Type 4</b> | avec des troubles du<br>comportement | en colère, dépressif.ve,<br>manipulateur.rice<br>parfois, estime de soi<br>faible                                                         | sécurité affective et<br>matérielle, cadre<br>bienveillant,<br>environnement alternatif,<br>programme<br>individualisé, conseil en<br>orientation ++, objectifs<br>à court terme avec<br>balises, soutien<br>psychologique +++ |
| <b>Type 5</b> | sous-réalisateur                     | frustration intense, peu<br>de réussite malgré les<br>efforts                                                                             | encouragements,<br>apprendre la<br>persévérance                                                                                                                                                                                |
| <b>Type 6</b> | autonome                             | bonne confiance en<br>lui/elle, en ses capacités,<br>motivation intrinsèque<br>(travaille pour se faire<br>plaisir)                       | lui faire des retours sur<br>ses forces et ses<br>possibilités, ne pas<br>l'oublier (parce qu'on<br>sait qu'il/elle sait)                                                                                                      |

\*Selon les travaux de Betts et Neihart

[www.ac-paris.fr/portail/profil-eip](http://www.ac-paris.fr/portail/profil-eip)

### 3/ Les différents signes d'alerte en milieu scolaire ? Comment les repérer en classe ? Côté enseignant ? (Fonctionnement cognitif et modalités d'apprentissage spécifiques, dyssynchronie, souffre-douleur...)

a/ Existe-t-il des outils à utiliser par les enseignants pour aider le repérage en classe ?

*Florence Pâris, référente académique EIP*

Plusieurs outils sont proposés sur la page EIP du site du rectorat de Paris, dont le tableau de repérage EIP que voici :



**EIP75**

Fiche d'observation (de Lucrèce Tressol), qui aidera l'enseignant à mieux repérer un EIP.

| TABLEAU DE REPÉRAGE : ÉLÈVES INTELLECTUELLEMENT PRECOCES                      |   |             |   |             |                                                               |              |   |   |   |              |  |  |
|-------------------------------------------------------------------------------|---|-------------|---|-------------|---------------------------------------------------------------|--------------|---|---|---|--------------|--|--|
| Prénom :                                                                      |   | Classe :    |   | Age :       |                                                               | Date :       |   |   |   |              |  |  |
| Cocher la case qui correspond le mieux au comportement observé chez l'élève : |   |             |   |             |                                                               |              |   |   |   |              |  |  |
| 0 : jamais                                                                    |   | 1 : parfois |   | 2 : souvent |                                                               | 3 : toujours |   |   |   |              |  |  |
| L'élève ....                                                                  | 0 | 1           | 2 | 3           |                                                               | 0            | 1 | 2 | 3 |              |  |  |
| <b>COMPORTEMENT</b>                                                           |   |             |   |             | <b>RELATIONS</b>                                              |              |   |   |   |              |  |  |
| est très créatif, a une imagination vive                                      |   |             |   |             | est très créatif, a une imagination vive                      |              |   |   |   |              |  |  |
| dessine ou touche des objets pendant les cours                                |   |             |   |             | apprend rapidement et retient sans effort                     |              |   |   |   |              |  |  |
| peut faire plusieurs choses à la fois                                         |   |             |   |             | explique souvent comment on aurait pu faire autrement         |              |   |   |   |              |  |  |
| est très sensible à la critique                                               |   |             |   |             | a des résultats en dent de scie                               |              |   |   |   |              |  |  |
| est sensible aux bruits et aux odeurs                                         |   |             |   |             | a du mal à passer à l'écrit lors de la rédaction              |              |   |   |   |              |  |  |
| s'isole                                                                       |   |             |   |             | a des difficultés grapho-motrices                             |              |   |   |   |              |  |  |
| a des problèmes de comportement en classe                                     |   |             |   |             | a du mal à développer et à justifier, va à l'essentiel        |              |   |   |   |              |  |  |
| a l'air de réfléchir 'dans tous les sens'                                     |   |             |   |             | a besoin de sens et veut toujours savoir 'pourquoi ?'         |              |   |   |   |              |  |  |
| se dévalorise                                                                 |   |             |   |             | semble ne pas écouter                                         |              |   |   |   |              |  |  |
| a du mal à gérer ses émotions                                                 |   |             |   |             | trouve la réponse intuitivement                               |              |   |   |   |              |  |  |
| a un sens de l'humour particulier                                             |   |             |   |             | s'exprime avec justesse et a un vocabulaire riche             |              |   |   |   |              |  |  |
| répond à une question par une autre question                                  |   |             |   |             | n'aime pas la répétition et décroche                          |              |   |   |   |              |  |  |
| est impulsif                                                                  |   |             |   |             | peut rater un travail facile et réussir un exercice difficile |              |   |   |   |              |  |  |
| est susceptible                                                               |   |             |   |             | est bavard, dissipé, agité, rêveur                            |              |   |   |   |              |  |  |
| suit son idée jusqu'au bout                                                   |   |             |   |             | ne comprend pas toujours la consigne et/ou répond HS.         |              |   |   |   |              |  |  |
| est obstiné                                                                   |   |             |   |             | a un esprit critique pertinent                                |              |   |   |   |              |  |  |
| est irritable                                                                 |   |             |   |             |                                                               |              |   |   |   |              |  |  |
| <b>APPRENTISSAGES</b>                                                         |   |             |   |             | <b>RELATIONS</b>                                              |              |   |   |   |              |  |  |
| aime tout savoir sur un thème                                                 |   |             |   |             | a un sens aigu de l'injustice                                 |              |   |   |   |              |  |  |
| a un raisonnement particulier                                                 |   |             |   |             | a peu d'amis à la récréation, est souvent seul                |              |   |   |   |              |  |  |
| préfère travailler seul                                                       |   |             |   |             | aime à dialoguer avec les adultes                             |              |   |   |   |              |  |  |
| comprend très vite                                                            |   |             |   |             | préfère les jeux individuels                                  |              |   |   |   |              |  |  |
| pose beaucoup de questions, parfois HS                                        |   |             |   |             | démontre une empathie pour les autres                         |              |   |   |   |              |  |  |
| aime beaucoup les livres (et livre > à son âge) et aime lire                  |   |             |   |             | n'a pas les mêmes centres d'intérêt que ses camarades         |              |   |   |   |              |  |  |
| savait lire à son entrée en CP                                                |   |             |   |             |                                                               |              |   |   |   |              |  |  |
|                                                                               |   |             |   |             |                                                               |              |   |   |   | <b>SCORE</b> |  |  |

Si le score obtenu est supérieur à 50 vous pouvez indiquer aux parents qu'il serait intéressant de connaître le profil et le fonctionnement de leur enfant car vous pensez que cela pourrait l'aider à mieux se connaître et se comprendre.

Ce tableau est présenté selon plusieurs chapitres d'observation : le comportement, les apprentissages, les relations. Lorsque le score obtenu est supérieur à 50, la question de la présence d'un profil d'élève à haut potentiel peut se poser. Dans ce cas, l'identification du profil pourra se faire par le psychologue de l'école ou par un psychologue dans le privé.

[https://pia.ac-paris.fr/portail/upload/docs/application/pdf/2017-12/tableau\\_de\\_reperage\\_des\\_enfants\\_intellectuellement\\_precoces.pdf](https://pia.ac-paris.fr/portail/upload/docs/application/pdf/2017-12/tableau_de_reperage_des_enfants_intellectuellement_precoces.pdf)  
[www.ac-paris.fr/portail/profil-eip](http://www.ac-paris.fr/portail/profil-eip)

b/ Comment les repérer côté établissement scolaire / périscolaire ?



*Laurent Housset, principal du collège Georges Brassens*

En lien avec le repérage en classe, des éléments peuvent également alerter d'une précocité accompagnée de difficultés d'intégration scolaire. Je le résumerai par « Je ne suis pas à ma place » dans un établissement scolaire :

- élève isolé, des difficultés relationnelles avec ses pairs (seul dans la cour de récréation, maladroit dans ses propos avec ses camarades, décalé : maturité ou à l'inverse immaturité). Ceci peut s'accompagner de harcèlement,
- absentéisme et phobie scolaire,
- élève qui préfère les relations avec l'adulte,
- enfant surinvesti dans les activités extra scolaires : accompagnement éducatif. (Exemple d'un élève quasi déscolarisé qui a trouvé une motivation dans un atelier de japonais).

c/ Comment les repérer côté parents ?

*Monique Binda, présidente d'honneur de l'ANPEIP* : entendre et accueillir la parole des parents (lien/école famille)

Dès la petite enfance, à la crèche et surtout en maternelle, les parents sont interpellés par des aptitudes surprenantes de leur enfant : psychomotricité, langage, envies de lire, d'écrire, et lorsqu'ils reviennent de l'école, ils disent des autres « ce sont des bébés ». Puis, les enfants vont avec moins de plaisir à l'école, peu ou pas d'amis, et à la maison réclament de l'accompagnement pour faire des activités plus compliquées par rapport à leur âge. Souvent, c'est en maternelle, que se mettent en place le plaisir ou la défiance par rapport à l'école. Les maîtresses de petite section de maternelle sont plus souvent interpellées, alors que quelques années plus tard, l'enfant n'exprime plus ses demandes et essaie de se mouler, avec plus ou moins de réussite. La façon dont il l'exprime devient alarmante au fil des années scolaires pour les parents qui ne comprennent pas et cherchent des solutions. Quel que soit l'âge de l'enfant, c'est avec une certaine réticence sur l'image qu'ils vont donner de parents excessifs, qu'ils posent d'abord des questions à l'association pour se conforter, envisager des solutions et ensuite pouvoir en parler aux maîtresses et professeurs. Notre rôle est très important car nous leur expliquons que les enseignants n'ont pas de formation particulière sur ce sujet et nous soutenons les parents qui se trompent rarement lorsque l'enfant HP est en difficulté et qu'aucune solution n'est proposée. Lorsqu'il n'y pas d'écoute, pour ne pas parler de blocage, la situation devient très difficile pour l'enfant, les parents et l'association. Cependant quand un enfant ou un adolescent est en souffrance, il faut trouver une solution. Heureusement de plus en plus de référents EIP sont nommés dans les académies, ce que nous diffusons

amplement à tous les parents qui nous appellent et vers qui nous les adressons systématiquement. Lorsque les situations sont compliquées, quelques fois les responsables éducatifs peuvent même proposer de mettre l'enfant dans une autre école.

#### 4/ Qui identifie la précocité intellectuelle ?



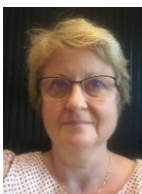
*Hélène Ribeiro, psychologue EDO, CIO Paris Ouest*

Les personnes habilitées à faire passer les tests sont les praticiens et praticiennes ayant un diplôme donnant le titre de psychologue (loi n°85-772 du 25 juillet 1985 publiée au JO du 26 juillet 1985). Les psychologues du privé ou du public peuvent évaluer un haut potentiel. L'idéal est que la personne soit sensibilisée à cette thématique. Le protocole est le suivant : entretien préalable de l'élève avec sa famille pour établir l'anamnèse, puis deux heures de bilan, puis un travail d'analyse (incluant ce qui été observé et dit par les différents acteurs intervenant auprès de l'enfant) et de rédaction qui peut durer de trois à cinq heures, une restitution orale et écrite (une heure).

- WPPSI IV de 2 ans et 6 mois à 7 ans et 7 mois
- WISC V de 6 ans à 16 ans 11 mois : sorti en novembre 2016
- WAIS IV : 16 ans à 69 ans 11 mois

Pourquoi le WISC V ? Tous les 10 ans, il est nécessaire de réactualiser les cahiers et cotation des tests (éviter l'effet Flynn par exemple) ; le WISC V s'appuie en outre sur les avancées de la recherche en psychologie et neuropsychologie, il fait référence au cadre théorique CHC de l'intelligence.

#### 5/ Quelles pistes de réponses possibles ? Pourquoi répondre aux besoins spécifiques des EIP ?



*Dominique Bense, inspectrice de l'Éducation nationale, 19D*

L'enfant précoce n'est pas un effet de mode. Il a toujours existé parmi nos élèves mais il n'était pas identifié et reconnu jusqu'au rapport Delaubier en 2002. À partir de là, l'Éducation nationale s'empare de cette problématique et favorise une réelle prise de conscience dans le milieu enseignant. En 2005, la loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école, puis quatre circulaires (de 2009 à 2014) indiquent les directives à suivre :

D'une part, l'accélération de la scolarité en fonction du rythme d'apprentissage de l'élève. D'autre part, une meilleure prise en charge des EIP, notamment par des aménagements pédagogiques adaptés à leurs besoins, au même titre que tous les élèves qui ont des besoins spécifiques.

#### Du côté de l'élève EIP : comment éviter le pire (troubles, déni de soi, suicide...) ?

*Hélène Ribeiro, psychologue EDO, CIO Paris Ouest*

Comme toute personne, le HP a besoin d'être reconnu dans ses ressemblances mais aussi dans ses différences avec les autres. Le HP en soi ne cause pas de troubles, c'est le fait de ne pas être pris en compte qui va impacter sur l'estime de soi, sur la valeur que l'on se donne. En effet, les signes de reconnaissance que nous obtenons de notre entourage valident le fait

que nous sommes dignes d'intérêt. Un besoin de reconnaissance non satisfait induira de la colère, de l'agressivité envers soi ou les autres, de la frustration et à terme une mauvaise estime de soi. Et peuvent s'ensuivre divers troubles psychologiques, toute la palette que l'on rencontre aussi chez les personnes à QI standard dont les besoins de reconnaissance ne sont pas satisfaits.

Des exemples : eczémas, énurésies, encoprésie, troubles du sommeil, maux de ventres, absentéisme, décrochage, échec scolaire, auto mutilation, hétéro mutilation, scarification, conduites à risques, phobie, harcèlement.

## **6/ Faut-il mettre en œuvre une pédagogie particulière ?**

*Dominique Bense, inspectrice de l'Éducation nationale, 19D*

Les apprentissages sont liés à 3 champs :

« vouloir apprendre »

« aimer apprendre »

« pouvoir apprendre »

La première compétence (vouloir apprendre) est ancrée dans la personnalité de l'enfant précoce et ne peut disparaître que si des obstacles interviennent dans la réalisation des deux autres (aimer apprendre et pouvoir apprendre).

Pour donner l'envie d'apprendre, les enseignants doivent responsabiliser les élèves en les informant sur ce qui est attendu à l'école, en définissant de façon explicite les objectifs à atteindre, les exigences et les critères de réussite. Cette pédagogie donne du sens aux apprentissages et répond aux désirs de savoir et de comprendre exacerbés chez un EIP.

L'École de la République étant celle de TOUS les enfants, elle doit prendre en compte leurs différences, quelles qu'elles soient. C'est à elle de faire les efforts d'adaptation nécessaires. Les EIP ayant des processus d'apprentissage spécifiques, la pédagogie différenciée est l'outil essentiel pour la prise en charge en classe de l'élève EIP, au même titre que la prise en charge des élèves à besoins éducatifs particuliers (BEP). Les enseignants savent différencier pour les élèves en difficulté, mais ne pensent pas toujours à le faire pour les élèves performants. Un EIP n'a pas obligatoirement besoin d'apprendre plus, mais différemment, et autre chose.

*Laurent Housset, principal du collège Georges Brassens*

Nous avons vu que les profils des élèves étaient très différents, il n'est donc pas possible d'apporter des solutions uniques mais plutôt des propositions variées qui doivent être adaptées à chaque contexte. En voici quelques-unes :

- lui proposer du travail en autonomie varié et pas seulement scolaire,
- lui donner des responsabilités : envisager un travail de groupe, de la co-construction et de la coopération avec ses camarades de classe,
- diminuer les exercices répétitifs / limiter les exercices de réinvestissement,
- ne pas donner systématiquement des exercices supplémentaires parce qu'il a déjà terminé. Proposer plutôt des activités de recherche en autonomie en lien avec des thèmes appréciés par l'élève (les dinosaures, l'astronomie, le fantastique...),
- autoriser la lecture, un carnet de croquis,
- réduire la quantité d'écrits et être tolérant sur le soin,
- utiliser les outils numériques.

Il est important de formaliser, dans un document, tous les aménagements pédagogiques. On peut prendre appui sur le PPRE EIP. ([www.ac-paris.fr/portail/outils-eip](http://www.ac-paris.fr/portail/outils-eip)).

On peut aussi réfléchir à des aménagements d'emploi du temps (alignements). Il faut sortir de la rigidité de l'emploi du temps : des passerelles avec des niveaux supérieurs sont possibles et des groupes de besoin (ex. d'un élève qui suit les cours de maths de 3<sup>e</sup> alors qu'il est en 4<sup>e</sup>).

Les professeurs peuvent être confrontés à des problèmes de comportement avec les EIP : il convient alors de :

- veiller à ce qu'ils ne deviennent pas le souffre-douleur de la classe,
- établir des règles de communication. L'EIP maîtrise peu sa prise de parole (souvent dans l'instantané). En cas de problème, privilégier le dialogue et la bienveillance... toujours différer le dialogue,
- développer l'usage des messages clairs pour résoudre les problèmes de communication,
- être attentif à son relationnel avec ses pairs / harcèlement / isolement...

#### a/ Quels aménagements pédagogiques ?

*Hélène Ribeiro, psychologue EDO, CIO Paris Ouest*

Pour mieux reconnaître les élèves dans leur singularité, il est possible d'enquêter avec l'équipe pédagogique, sur les passions pour proposer des activités sur les thèmes d'intérêt (exemple : en solo : une activité « électricité » quand le travail fini est correct ; en duo : faire des dessins pour illustrer l'histoire d'une camarade de classe). Afin de valoriser et de permettre l'acceptation des différences, proposer un projet d'établissement sur ce sujet. Quand on sent un élève sous tension, proposer un sas de secours dans un coin de la classe, auprès d'une personne ressource (comme en tutorat, vie scolaire, personnel de l'établissement). On peut aussi mettre en place des contrats de réussite pour lui permettre de mieux maîtriser son comportement. ([www.ac-paris.fr/portail/outils-eip](http://www.ac-paris.fr/portail/outils-eip))

#### b/ Comment doit-on évaluer leur travail ?

*Dominique Bense, inspectrice de l'Éducation nationale, 19D*

Des critères de réussite explicites, compris et connus par l'élève, lui permettent de mesurer ses progrès et favorisent l'estime de soi. Dans le milieu scolaire, où les implicites sont nombreux, un EIP peut se trouver en échec face à des exercices très simples car il fonctionne dans un système de pensée différent. La réponse lui paraît tellement triviale qu'il ne pense pas que ce soit la bonne.

Il a souvent une aptitude à proposer des solutions originales en interprétant une consigne qui semble pourtant évidente au professeur !

Il me semble important d'éviter de penser qu'un EIP copie ou triche s'il n'est pas en mesure d'expliquer un résultat qu'il a trouvé... Il a une approche intuitive des choses, procède la plupart du temps par analogie, et ne parvient que rarement à identifier le processus qui aboutit à la solution. Cette facilité à survoler les opérations mentales ne développe pas la méthodologie et le sens de l'effort. L'École joue donc un rôle important pour aider un EIP à combler ses déficits en méthodologie.

*Laurent Housset, principal du collège Georges Brassens*

On favorisera l'évaluation par compétences (même si cela reste compliqué au collège et au lycée)

- favoriser l'oral plutôt que l'écrit. Ne pas pénaliser l'absence de soin,
- évaluer par contrat de confiance pour éviter les dégâts de la « constante macabre »,
- faire preuve de bienveillance,
- à l'image du 1/3 temps, réduire le nombre d'exercices. Les élèves précoces ont souvent tendance à se précipiter par peur de ne pas réussir,
- accepter qu'un élève EIP en sache plus que le professeur,
- bien s'assurer de la compréhension des consignes par la reformulation.

**7 / Quels accompagnements pour aider les professeurs ?**

*Laurent Housset, principal du collège Georges Brassens*

La formation de tous les personnels est indispensable. Cela concerne les enseignants, mais aussi les personnels de vie scolaire par exemple. Cela peut se faire sous la forme d'une formation d'initiative locale, par des ateliers d'échange de pratiques. On peut solliciter la cellule académique pour des conseils. L'identification d'un référent ou coordonnateur EIP dans l'établissement permet également de coordonner la scolarisation de ces élèves.

Plusieurs leviers sont possibles pour organiser, faciliter l'accueil des EIP dans un établissement. On peut utiliser les équipes de suivi / relais mais également évoquer les aménagements en réunion d'équipe éducative pour communiquer avec les équipes.

L'information est primordiale : connaître le profil des EIP permet déjà un autre regard sur l'élève. C'est au chef d'établissement d'impulser cette dynamique qui, à terme, profite à tous les élèves à BEP.

*Dominique Bense, inspectrice de l'Éducation nationale, 19D*

Il faut admettre que certains enseignants peuvent se sentir démunis pour gérer une classe avec des profils d'élèves très variés et ont besoin d'aide. Cela peut commencer par le dialogue avec les familles pour mieux connaître le fonctionnement de l'enfant à la maison, les réunions d'équipe pour ne pas se sentir isolé, les échanges avec les collègues qui ont eu l'élève EIP dans leur classe les années antérieures, la formation et les ressources en ligne, mais aussi l'aide de proximité apportée par les personnels ressources de l'Éducation nationale : par exemple, l'équipe de circonscription avec les conseillers pédagogiques, les enseignants spécialisés du RASED, les psychologues et les médecins scolaires...

Face à la problématique des EIP, la responsabilité de l'école est donc clairement engagée.

Favoriser l'ouverture de l'école sur la problématique des EIP reste certainement l'un des objectifs prioritaires.

Dans chaque circonscription, les inspecteurs de l'Éducation nationale doivent donc avant tout créer un environnement qui banalise la précocité ; cela ne veut pas dire en gommer les spécificités mais amener les enseignants à la prendre en compte afin de repérer le plus tôt possible les EIP pour leur offrir des conditions de scolarité adaptées et leur permettre de développer pleinement leurs potentialités.

## 8/ Quelles réponses pour l'académie de Paris ?

*Florence Pâris, référente académique EIP*

### Présentation de la cellule académique EIP 75

La cellule académique pour la scolarisation des Élèves Intellectuellement Précoces (EIP), qui intervient sous l'autorité de Catherine Mercier-Benhamou, DASEN chargée des lycées et de la liaison avec l'enseignement supérieur, est coordonnée et animée par un référent académique, et constituée d'une équipe inter catégorielle de professionnels de l'éducation et de la santé.

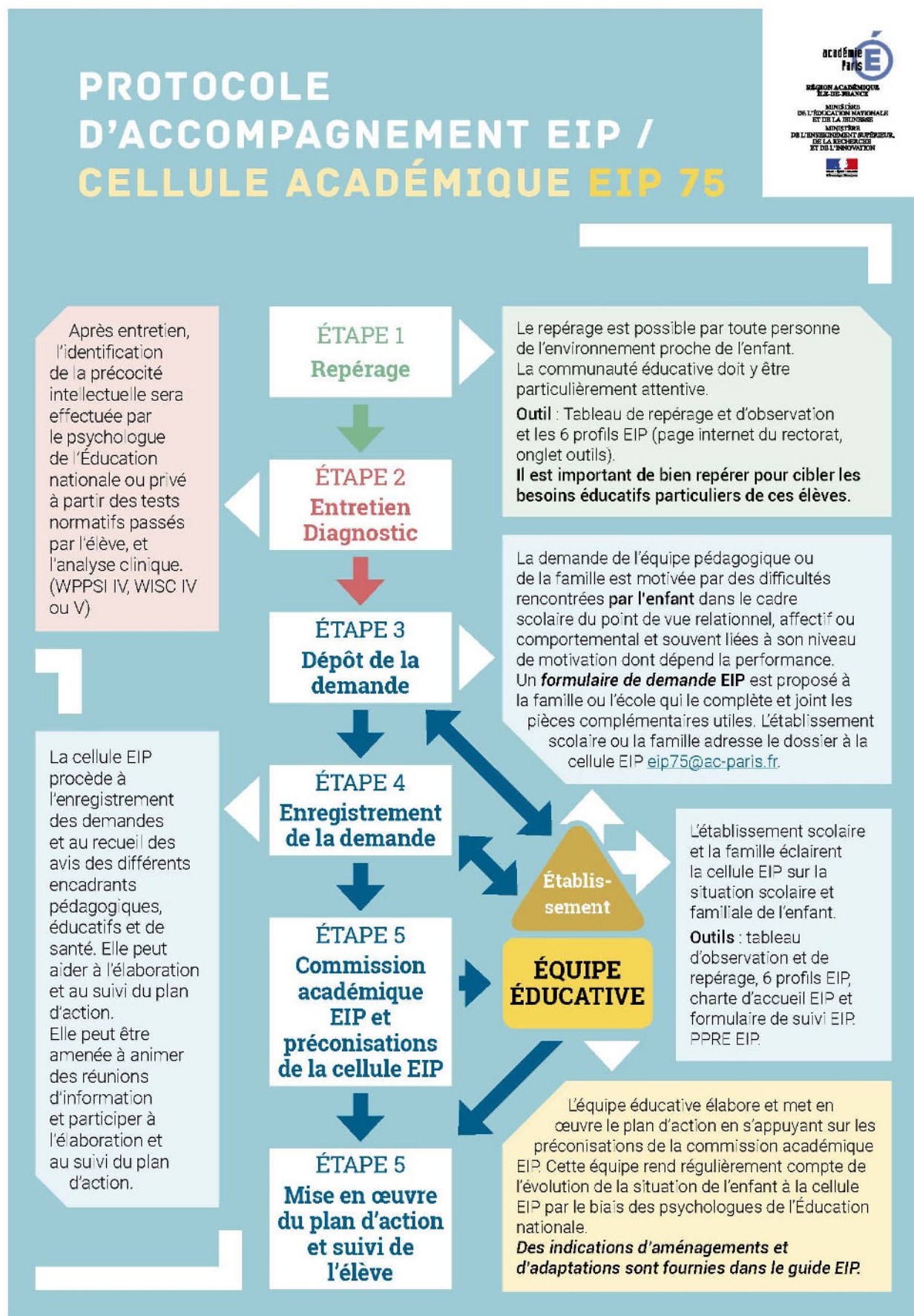
La cellule EIP 75 étudie les situations d'élèves EIP scolarisés à Paris de la maternelle au lycée, dans un établissement public. Si vous souhaitez demander l'accompagnement de la cellule académique, il faudra tout d'abord envoyer votre dossier par voie électronique. Le dossier est composé au minimum du formulaire de demande EIP (complété en format xls), le bilan psychométrique complet identifiant la précocité intellectuelle, les 3 derniers bulletins scolaires, un justificatif de domicile, les bilans complémentaires en cas de troubles spécifiques associés.

### Les objectifs de la cellule EIP :

- aider les équipes pédagogiques lorsqu'aucune solution satisfaisante n'a été trouvée en interne et localement,
- mettre en place des actions de formations, de conseil et d'informations,
- améliorer la scolarisation des élèves intellectuellement précoces lorsqu'ils ne parviennent pas à exploiter pleinement leur potentiel,
- favoriser la continuité de parcours scolaires entre le premier et le second degré,
- proposer des solutions personnalisées pour les EIP en rupture scolaire.

### Commission académique EIP :

Lorsqu'aucune solution satisfaisante n'a été trouvée en interne et localement, ou pour un accueil en DIEP à Brassens ou Janson (dispositif d'accueil EIP), la situation d'un élève identifié intellectuellement précoce pourra être étudiée en commission académique EIP. L'envoi du dossier se fait par voie électronique et par l'intermédiaire de l'école ou de l'établissement de l'élève qui veillera à joindre le compte rendu de la réunion d'équipe éducative, si elle a eu lieu, ou tout élément permettant d'éclairer le travail de la commission. À défaut, le dossier peut être transmis par la famille. Le dossier est composé au minimum du formulaire de demande EIP (complété en format xls), le bilan psychométrique complet (WISC IV ou V), les 3 derniers bulletins scolaires, deux justificatifs de domicile à votre nom (obligatoirement l'intégralité de l'avis d'imposition ou de non-imposition 2018 sur l'année 2017 (impôt sur le revenu) et parmi cette liste (titre de propriété, contrat de bail, attestation CAF, attestation sécurité sociale actuelle, attestation assurance de moins de 6 mois), des bilans complémentaires s'il y a. D'autre part, les dossiers devront être adressés au minimum une semaine avant la date de la commission académique. Le dossier sera adressé par voie électronique à l'adresse [eip75@ac-paris.fr](mailto:eip75@ac-paris.fr)



Un groupe de travail (GT EIP) est mis en place en 2018 et se compose de différents experts. L'objectif de ce groupe de travail est de constituer une équipe de correspondants EIP dans les différents bassins de Paris, et de construire une banque de ressources pédagogiques EIP.

- Florence Pâris, référente académique EIP
- Aude Briot, IEN, (14A)
- Jean-Philippe Laby, PERDIR, collège Montaigne (6)
- Corine Ciprès, CPC (1-2-4)
- Éric Battut, CPC (1-2-4)
- Violaine Bellone, CPC (5-6)
- Corinne Berland, CPC (14A)
- Frédéric Daley Le Merrer, CPC (14A)
- Anne-Sophie Lefebvre, CPC (14B-15A)
- Marie-Claire Gilles-Lereboullet, CPC (18D)
- Florence Hemar, CPC (19B)
- Rossella Di Santo, enseignante ressource option D

La page EIP du site internet académique : <https://www.ac-paris.fr/portail/eip75>

#### Les actions de formation :

Des actions de formation, d'information et de sensibilisation sont mises en place sur l'ensemble du territoire académique par les membres du réseau académique EIP : plan de formation 1<sup>er</sup> et 2<sup>nd</sup> degrés, animations pédagogiques, réunions de bassins, formations internes à l'établissement, réunions de directeurs, conseils des maîtres...

Le colloque académique EIP Acte II sera co-organisé le 12 mars 2019 avec le ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse. Il sera suivi par des ateliers d'échanges de pratiques le 13 mars 2019 au lycée Raspail (14<sup>e</sup>).

#### Action recherche :

L'académie de Paris participe aux actions recherche par l'intermédiaire de la cellule académique EIP et les dispositifs EIP mis en place dans les collèges Georges Brassens et Janson de Sailly. Elle ont été menées par la région Hauts-de-France et les Fonds Européens au Développement Régional avec Alexandre Aubry ([alexandre.aubry@icloud.com](mailto:alexandre.aubry@icloud.com)), attaché d'enseignement et de recherche à l'ESPE d'Amiens, membre du laboratoire CRP CPO, membre du World Council for Gifted and Talented Children, psychologue clinicien, et Béatrice Bourdin ([beatrice.bourdin@u-picardie.fr](mailto:beatrice.bourdin@u-picardie.fr)), professeure des universités, directrice du Centre de Recherche en Psychologie - Cognition, Psychisme, Organisation (CRP-CPO, EA7273). Ces actions recherche ont été intégrées dans le projet régional structurant intitulé HPISCOL « Enfants et adolescents à haut potentiel: identification et scolarisation ».

Les recherches menées par Alexandre Aubry et Béatrice Bourdin se sont appuyées sur la définition du Haut Potentiel Intellectuel (HPI) habituellement déterminée par des capacités intellectuelles très élevées estimées à partir d'un test standardisé d'intelligence comme le

*Wechsler Intelligence Scales for Children* (WISC-V; Wechsler, 2016). Cependant, l'identification des enfants et adolescents à haut potentiel intellectuel (EHPI) est souvent très coûteuse en temps. Une forme abrégée des échelles de Wechsler pourrait être utile afin d'identifier rapidement les EHPI. Les praticiens et les chercheurs dans ce domaine pourraient ainsi réaliser des évaluations approfondies chez les EHPI afin d'identifier les caractéristiques socio-émotionnelles et cognitives de ces enfants à besoins particuliers. L'un des premiers objectifs de la collaboration entre le Centre de Recherche en Psychologie (CRP-CPO, EA 7273) de l'université de Picardie Jules Verne et l'académie de Versailles était de déterminer la meilleure forme abrégée des récentes échelles de Wechsler, en termes de leurs qualités psychométriques pour l'identification des EHPI à partir de données empiriques et simulées au WISC-IV (Wechsler, 2005) et au WISC-V (Wechsler, 2016). Nous avons donc évalué de nombreux Quotients Intellectuels Abrégés (QIA) avec deux et quatre épreuves (Aubry & Bourdin, 2018). Les résultats ont été interprétés en termes de validité, de fiabilité et de qualité d'identification chez les EHPI. En dépit d'importants changements au WISC-V, nos résultats montrent que le QIA estimé à partir de deux formes abrégées a les meilleures performances d'identification des EHPI. Ces formes abrégées des échelles de Wechsler permettent de diminuer considérablement le temps de passation (estimé entre 20 et 45 minutes au lieu d'1 heure et 30 minutes) pour le praticien ou le chercheur. Ce gain de temps aurait pour objectif d'approfondir le bilan psychométrique afin de mieux comprendre le fonctionnement des EHPI dans les domaines cognitif et socio-émotionnel.

La capacité de la mémoire de travail (MDT) est une aptitude peu explorée durant un bilan cognitif. Elle est souvent confondue avec l'évaluation de la capacité de la mémoire à court terme. Pourtant cette capacité cognitive est étroitement liée aux capacités intellectuelles, d'apprentissage et aux performances scolaires. La mémoire de travail est habituellement définie comme la capacité à traiter et à stocker brièvement plusieurs informations en cours d'activité cognitive. Habituellement, les épreuves évaluant la capacité de la MDT ne s'adaptent pas aux performances de l'enfant ou l'adolescent. Ainsi, ces épreuves ne permettent pas toujours d'évaluer correctement tous les individus au sein d'un même groupe d'âge. En effet, les EHPI peuvent très facilement atteindre des scores maximaux et ainsi sous-estimer leur capacité de la MDT. Nous avons donc élaboré une épreuve adaptative estimant les performances en MDT dans les modalités verbales et non verbales intitulée *Adaptive Composite Complex Span* (ACCES ; Gonthier, Aubry, & Bourdin, 2017). Dans la littérature, les EHPI présentent généralement des performances en MDT plus élevées que les enfants typiques de même âge chronologique. À l'aide de notre collaboration avec l'académie de Versailles, nous avons étudié les déterminants de la capacité de la MDT en comparant un groupe d'EHPI avec des enfants non HPI appariés en âge chronologique. Les résultats de cette étude ont montré que les performances en MDT des EHPI étaient fortement influencées par leur vitesse de traitement de l'information durant la phase interférente à la mémorisation et leur utilisation de stratégies efficaces plus fréquente que les enfants non HPI (Aubry, Gonthier & Bourdin, 2018). Dans cette étude récente, nous avons pu également mettre en évidence que les EHPI présentent de meilleures performances en termes de contrôle attentionnel que les enfants non HPI. Le contrôle attentionnel est essentiel dans les apprentissages et la mémorisation. Il est souvent déficitaire dans les troubles de l'attention avec ou sans hyperactivité (TDAH). Cette capacité cognitive se développe de l'enfance jusqu'à l'âge adulte. Le contrôle attentionnel

fait partie d'un groupe de réseaux attentionnels : l'état de vigilance appelé l'alerte, le désengagement attentionnel nommé l'orientation et le contrôle exécutif. Ces trois réseaux attentionnels se développent avec l'âge et sont liés aux capacités intellectuelles. Peu d'études ont investigué ces réseaux attentionnels chez les EHPI. L'objectif de cette étude est d'analyser le développement de ces réseaux attentionnels chez les EHPI âgés de 10 à 13 ans par rapport aux enfants non HPI âgés de 10 à 13 ans. Nous avons ainsi comparé les performances de chaque réseau attentionnel, c'est-à-dire l'alerte, l'orientation et le contrôle attentionnel, chez les EHPI et les enfants non HPI par groupe d'âge. Nos résultats montrent que les EHPI présentent de meilleures performances au niveau du contrôle attentionnel que leurs pairs non HPI (Aubry & Bourdin, 2018). Cependant, il n'y a pas de différence significative au niveau du rythme développemental des réseaux attentionnels entre les enfants HPI et non HPI durant la fin de l'enfance et le début de l'adolescence. Cela montre que les EHPI ont une particularité cognitive tout en ayant un développement comparable à leurs pairs à cette période.

Actuellement, l'équipe réalise une étude sur les liens entre les capacités cognitives, les caractéristiques socio-émotionnelles et les performances scolaires des EHPI avec la collaboration de l'académie de Paris. Dans la littérature, peu d'études ont investigué la relation entre les différentes caractéristiques cognitives et socio-émotionnelles telles que l'estime de soi et l'anxiété, et les performances scolaires, et leurs liens avec les performances scolaires chez les EHPI.

L'intérêt de ces différentes recherches est de porter une réflexion sur la manière d'évaluer les aptitudes cognitives des EHPI afin de les identifier le plus tôt possible. Ces différentes études ont permis également d'instaurer une collaboration entre le Centre de Recherche en Psychologie : Cognition, Psychisme et Organisation (CRP-CPO, EA7273) et le Laboratoire de Psychologie : Cognition, Comportement, Communication (LP3C, EA1285) dans le développement d'une épreuve de mémoire de travail destiné aux psychologues cliniciens. L'objectif est de donner les outils nécessaires et suffisants aux psychologues cliniciens afin d'identifier les besoins particuliers de ces EHPI.

Ces différentes recherches ont été financées par le conseil régional des Hauts-de-France et le Fonds Européen au Développement Régional (FEDER). Ces différentes études sont le fruit d'une collaboration entre le Centre de Recherche en Psychologie : Cognition, Psychisme et Organisation (CRP-CPO, EA7273) et les académies de Versailles et de Paris, ainsi que la participation des différents établissements scolaires privés et publics des académies de Versailles, de Paris et d'Amiens. Les enfants et les familles ont été les piliers de ces différentes recherches et ont permis d'apporter une meilleure compréhension du fonctionnement cognitif et socio-émotionnel des EHPI.

### **Bibliographie**

Aubry A. & Bourdin B., Short Forms of Wechsler Scales Assessing the Intellectually Gifted Children Using Simulation Data, *Frontiers in Psychology*, 9, 1–12, 2018.

doi:10.3389/fpsyg.2018.00830

Aubry A., Gonthier C. & Bourdin B., Explaining the High Working Memory Capacity of Gifted Children: Contributions of Processing Skills and Executive Control. *PsyArXiv*, 2018, June 29.

doi:10.31234/osf.io/yeqnz

Aubry A. & Bourdin B., Development of attentional networks in intellectually gifted children, *PsyArXiv*, 2018, september 14. doi:10.31234/osf.io/fvcwz

Gonthier C., Aubry A. & Bourdin B., Measuring working memory capacity in children using adaptive tasks: Example validation of an adaptive complex span. *Behavior Research Methods*, 27(8), 1–12, 2017. Doi :10.3758/s13428-017-0916-4

Wechsler, D., *Manuel de l'échelle d'intelligence de Wechsler pour enfants – 5<sup>e</sup> édition*, éditions du Centre de Psychologie Appliquée, Paris, 2016.

Wechsler, D., *Manuel de l'échelle d'intelligence de Wechsler pour enfants – 4<sup>e</sup> édition*, éditions du Centre de Psychologie Appliquée, Paris, 2005.



## 8. TABLE RONDE 2 : VERS LA RÉUSSITE ET LE BIEN-ÊTRE DES ENFANTS À HAUT POTENTIEL



Catherine MERCIER-BENHAMOU, inspectrice d'académie, directrice académique des services de l'Éducation nationale, chargée des lycées et de la liaison avec l'enseignement supérieur, rectorat de Paris

Patrick SORIN, proviseur du lycée Janson de Sailly, Paris 16<sup>e</sup>

Isabelle MARTIAL, proviseure adjointe du lycée Chaptal, Paris 8<sup>e</sup>

Vlinka ANTELME, présidente de l'AFEP

Sylviane YZET, présidente de l'ANPEIP IDF, vice-présidente de l'ANPEIP

Fédération, professeur au lycée professionnel Camille Claudel, Vitry-sur-Seine

Modérateur : Ivan CARTACHEFF, médecin conseiller technique, rectorat de Paris



### 1/ Quel lien établir entre les familles et les établissements scolaires ? Comment trouver une zone d'équilibre entre vie scolaire et vie privée ?



Sylviane Yzet, présidente de l'ANPEIP IDF, vice-présidente de l'ANPEIP Fédération, professeur au lycée professionnel Camille Claudel, Vitry-sur-Seine

Un parent peut voir son enfant aller bien chez lui, être curieux et très créatif. Quand l'école le convoque, il reçoit une image très différente, celle d'un enfant isolé, insolent, voire agressif. Après plusieurs rendez-vous et équipes éducatives, il se sent sur le banc des accusés devant le chef d'établissement, l'enseignant, la psychologue de l'Éducation nationale. Il doit faire faire des bilans, trouver ce qui ne va pas chez son enfant. Il doit signer un PPRE. Ce parent voudrait bien faire comprendre à l'école que son enfant à la maison peut être autre, qu'il est passionné par les insectes, les constellations, crée des machines imaginaires... Parfois même, on lui conseille d'aller voir ailleurs, vers un établissement spécialisé !

Un parent peut aussi voir son enfant dépérir, avoir du mal à s'endormir, à se lever, à faire ses devoirs, délaisser ses passions, faire des colères après l'école, n'être jamais invité aux anniversaires. Son enfant a du mal à écrire, a été harcelé, parle de la mort, ne veut plus aller à l'école. Le parent essaie alors de servir de médiateur, entre son enfant et l'école. Il sait que s'il y a trop d'absences, l'école peut faire un signalement.

Et puis ce que vit son enfant peut rappeler au parent son propre parcours peu scolaire. Il est peut-être lui aussi à haut potentiel ou il fait un déni sur le potentiel de son enfant. « Ce n'est qu'un fainéant, il n'a qu'à travailler ». Si les deux parents ont des avis contraires, les difficultés de leur enfant envahissent l'espace familial et le couple explose.

Le parent a peur d'être un mauvais parent. Il ne doit pas se sentir jugé. Il a besoin d'un espace de parole où il se sente compris, où il puisse trouver de l'aide, être en confiance. Il a besoin de se sentir accueilli, soutenu, aidé, orienté car il est inquiet pour son enfant.

Un enseignant accueille des élèves dont il ne sait rien. Il va les observer pendant plusieurs semaines avant de voir leurs difficultés et leurs points forts. Il a un programme, des objectifs. Comment les adapter à cet élève aux besoins éducatifs particuliers qui est un élève parmi d'autres élèves qui ont tous des besoins différents. Il sait que la réussite d'un enfant ne passe pas que par les résultats scolaires, qu'il est important de regarder ses centres d'intérêt qui peuvent être des leviers. Il a besoin d'échanger avec la famille pour mieux comprendre cet élève. Certains parents n'ont pas eu accès à l'école, ou ont été en difficulté avec elle dans leur enfance. C'est difficile de mettre une famille à l'aise et qu'elle ne se sente pas jugée pour en faire une alliée.

L'association est là pour écouter les familles, entendre leurs difficultés, les orienter vers des professionnels connaissant le haut potentiel, les faire avancer dans les arcanes des procédures de l'Éducation nationale. Elle est là pour dédramatiser et apaiser, reprendre des courriers pour être pris en compte par les institutions. Et enfin participer à la formation des personnels en servant de lien avec les professionnels experts.



*Vlinka Antelme, présidente de l'AFEP*

C'est en unissant nos compétences que nous réussirons à apporter toute l'aide aux enfants/élèves à Haut Potentiel Intellectuel notamment ceux qui se trouvent en difficulté voire en souffrance du fait de leur spécificité comme en ont, en partie, témoigné les intervenants lors de la 1<sup>re</sup> table ronde et Sylviane précédemment. N'oublions pas ceux qui aujourd'hui ne manifestent aucune difficulté mais qui demain pourraient se retrouver en souffrance du fait d'une non prise en compte de leur particularité que ce soit au sein de l'école ou de la famille.

L'Éducation nationale, au travers du rapport Delaubier, a entendu les revendications des parents qui s'étaient regroupés en associations et qui, par les liens tissés avec des professionnels au fait de la précocité, sont capables d'œuvrer en assurant une parfaite collaboration Famille-École pour le bien des enfants mais aussi des familles et des enseignants.

Les organisateurs de ce colloque ont invité les deux associations agréées par le ministère de l'Éducation nationale pour participer à ces tables rondes afin de favoriser le lien École-Famille et nous les en remercions vivement.

## **2/ De l'expérience du DIEP vers une réponse adaptée dans chacune des classes dans tous les établissements scolaires ?**



*Patrick Sorin, proviseur de la cité scolaire Janson de Sailly*

Mon témoignage est celui d'un proviseur d'un lycée qui a la réputation d'être « classique » et dans lequel a été implanté, par mon prédécesseur, il y a plus de 10 ans un dispositif d'insertion pour les élèves précoces (DIEP). Mon propos est d'essayer d'identifier, au-delà du dispositif à proprement parler, des éléments constitutifs de la réussite et du bien-être d'un EIP qui soient transposables dans tout établissement scolaire. Ils sont au nombre de quatre.

La première condition, de loin la plus déterminante, relève de ce que je vais appeler « la posture professionnelle » des membres de la communauté éducative : professeurs, CPE, personnels de direction. Une posture professionnelle qui détermine le regard porté d'emblée sur un élève intellectuellement précoce et qui doit nous inciter à nous montrer « accueillant ». Accueillir, ce n'est pas simplement dire bonjour, c'est soutenir l'idée d'une école inclusive et qu'à ce titre, tout élève est légitime et a toute sa place au sein de la communauté scolaire. C'est en quelque sorte faire l'éloge de la différence et il nous revient, avec des élèves dont les comportements peuvent nous surprendre, parfois nous agacer ou nous irriter, de « nous y prendre autrement ». Si nous ne nous installons pas dans cette ouverture d'esprit en conjuguant bienveillance, exigence et patience, alors nous nous contentons de gérer des écarts à la norme et donc d'entrer dans une redoutable logique d'exclusion. Si au contraire, nous sommes dans une attitude compréhensive, alors nous pouvons fonder la relation pédagogique sur la prise en compte des besoins particuliers de ces élèves à haut potentiel et apprendre progressivement à diagnostiquer, « à lire » les profils et avec de la patience, beaucoup de patience, à créer les conditions de la réussite scolaire.

Le second élément très structurant dans la prise en charge des EIP, porte sur le travail collaboratif entre professeurs et service de vie scolaire. Quand un enseignant dans sa classe se trouve en difficulté du fait d'un EIP impulsif, un EIP qui remet en question les règles de fonctionnement et qui crée une situation de tension, l'une des solutions est de permettre à cet élève de sortir momentanément de classe et d'aller « souffler » un moment à la vie scolaire ; faire retomber la pression chez l'élève mais également permettre à la classe et au professeur d'assurer la continuité des apprentissages. Cela suppose un accueil spécifique de la part du CPE et donc un travail en synergie avec les professeurs. Dans ce cadre, l'échange d'informations est essentiel ; ce qui plaide en faveur de l'organisation, au-delà des échanges informels, de temps spécifiques de concertation sur ces élèves identifiés comme précoces.

La troisième condition à mettre en œuvre porte sur l'importance de professeurs ressources. Dans le DIEP, on les appelle professeurs référents. Ce sont des professeurs volontaires qui

ont une sensibilité sans doute plus forte aux questions touchant aux EIP, souvent d'ailleurs pour des raisons personnelles. On peut penser qu'il existe des enseignants ayant ces caractéristiques dans la plupart des établissements scolaires. Ils jouent un rôle important de coordination (souvent par niveau de classe) et de relais entre les différents services et bien évidemment avec les familles. Au titre de cette mission, ils perçoivent une indemnité (IMP). Dans tous les établissements existe maintenant ce régime indemnitaire. Évidemment, ces professeurs ressources ont vocation à suivre une formation spécifique, soit sous forme de FIL soit dans le cadre du plan académique de formation. Avec l'évocation des besoins de formation, j'en arrive au dernier élément structurant pour une prise en charge des EIP ; il s'agit du rôle et de l'engagement de l'équipe de direction.

Avec ce point, nous abordons la question essentielle du pilotage local de ce dossier. Il appartient au chef d'établissement d'en assurer sa visibilité, de l'inscrire par exemple à l'ordre du jour d'un conseil d'administration, d'un conseil pédagogique. La question des élèves à besoins particuliers passe également par son inscription dans le projet d'établissement. Il appartient également d'être particulièrement attentif lors de l'examen de la situation individuelle d'un EIP en conseil de classe. Ces moments sont particulièrement importants car, à certains moments de la scolarité, se jouent des destins scolaires (à la fin du collège quand il s'agit d'opter entre seconde G/T et seconde professionnelle, en fin de 2<sup>de</sup> sur le choix d'une filière de baccalauréat...). Nous n'avons souvent que quelques minutes pour expliquer, rassurer, démontrer qu'il faut faire confiance, que cet élève est en devenir... mais ces minutes peuvent être capitales. Dernière responsabilité forte du chef d'établissement, celle relative à l'accompagnement et au soutien des professeurs. Nous savons que la prise en charge d'un EIP n'est pas toujours de tout repos. L'équipe de direction se doit de soutenir et d'accompagner les professeurs dans la gestion quotidienne. L'accompagnement peut également prendre la forme d'actions de formation et d'échanges de pratiques.

Pour conclure, il me semble que l'expérience des DIEP peut-être mutualisée pour permettre à tout établissement scolaire d'assurer sa mission de service public en créant les conditions de la réussite scolaire des élèves EIP.

### **3/ Comment accueillir un EIP dans un établissement scolaire sans penser « structures spécifiques » et permettre de modifier les pratiques pédagogiques pour cet élève, et ainsi pour tous les élèves ?**



*Isabelle Martial, proviseure adjointe du lycée Chaptal (2017-2018)*

En octobre 2017, nous avons accueilli au lycée Chaptal un adolescent à haut potentiel, redoublant de seconde, non évalué l'année précédente pour absentéisme, et qui était en décrochage scolaire important.

Revenons un instant sur la notion d'accueil au sein d'un EPLE, au sens où l'entend Jean-Paul Delahaye : accueillir un élève c'est lui faire sentir qu'il a sa place dans l'établissement où il se trouve et donc lui proposer un cadre qui lui permettra de s'épanouir. Nous avons par exemple réfléchi en amont à la classe de seconde où nous pourrions

inscrire cet élève, au cas où il devrait suivre des cours de maths en première S en aménageant l'emploi du temps.

Le profil de l'élève était bien plus complexe que ce qui ressortait de ses résultats scolaires : cet adolescent, aîné d'une fratrie de trois garçons, passionné d'équitation, plusieurs fois champion de France, debout à 4 heures du matin pour aller concourir, ne parvenait plus à se lever pour aller en classe. Il s'était petit à petit déscolarisé depuis la fin de l'année de cinquième. Les absences ont commencé en quatrième, où le manque de motivation s'est accru, avec une moyenne générale de 13 sans travail et sans réelle implication. En classe de troisième puis de seconde, les absences se sont répétées, au point où l'adolescent n'a pas pu être évalué en seconde et un maintien dans le niveau a été prononcé. De façon concomitante, la relation avec sa famille se délitait. Avec son père surtout qui ne comprenait pas comment un enfant si brillant en équitation, détecté haut potentiel, pouvait être en difficulté en classe. Questionnement qui revient fréquemment : pourquoi le haut potentiel n'induit-il pas de fait, d'excellents résultats scolaires ?

Lors du premier entretien avec l'adolescent et la maman, il est apparu que l'urgence était la rescolarisation, la restauration de la confiance en soi. J'avais en face de moi une famille dont les liens semblaient distendus, un père, absent ce jour-là, ayant des demandes peu adaptées au profil de l'adolescent, et une maman venant chercher des solutions et de l'aide pour renouer le dialogue avec son fils.

Nous avons donc en priorité posé un cadre clair d'obligation d'assiduité, suivi par la CPE, qui n'a été respecté qu'en partie. L'adolescent, externe, ne revenait pas l'après-midi. Nous avons donc revu la famille, au complet cette fois, afin de proposer que l'élève soit demi-pensionnaire. Voyant cela comme une perte d'autonomie et de liberté, l'adolescent a refusé tout en s'engageant à revenir après la pause méridienne. Il commençait à prendre sa scolarité en main et a effectivement respecté ses engagements.

Accueillir cet élève a donc commencé par accepter au sein du lycée la particularité de son profil, décider avec la famille et la cellule EIP de mettre de côté temporairement les exigences sur les résultats scolaires, afin de travailler d'abord sur l'envie de venir au lycée.

Le plaisir de venir en classe retrouvé, nous avons de nouveau contacté la cellule EIP pour réfléchir aux différents aménagements pédagogiques que nous pourrions proposer à cet élève. Il fallait donner un sens à ses appétences et travailler sur son projet plutôt axé sur une première ES, en lien avec son goût pour tout ce qui touche aux actualités. Nous avons abandonné l'idée d'aménager son emploi du temps pour qu'il suive quelques cours en première, car, selon les dires de ses camarades, il était extrêmement bien intégré au groupe, et nous avons pensé que l'en extraire pouvait nuire à l'équilibre qu'il était en train de retrouver. Par ailleurs, l'adolescent lui-même n'était pas demandeur.

À ce jour, la rescolarisation est en très bonne voie. Le conseil de classe du deuxième trimestre a donné lieu à quelques échanges rappelant le parcours atypique de cet élève, relevant *in fine* le chemin déjà parcouru en quelques mois. Les résultats scolaires restent dans la moyenne, la participation en classe devient plus fréquente, et la filière ES semble parfaitement adaptée à son projet. Le dialogue au sein de la famille a repris entre l'adolescent, la mère, le père et la fratrie.

*A priori*, la spirale de l'échec scolaire et du manque d'assiduité est pour l'instant stoppée. Le lien entre la famille, la cellule EIP et le lycée aura été le fil conducteur de la réussite de cet élève. Nous avons fait le pari d'une évolution positive pour cet adolescent et l'avons donc accompagné jusque-là. Nous l'accompagnerons encore le temps que l'adolescent, la famille, la cellule EIP et nous-même le jugerons nécessaire pour que sa poursuite d'études soit plus sereine.

**Un enfant décrocheur et à bout de souffle, parce qu'on n'a pas compris ses besoins éducatifs particuliers, peut-il retrouver le bien-être et le plaisir d'apprendre ?**

*Sylviane Yzet, présidente de l'ANPEIP IDF, vice-présidente de l'ANPEIP Fédération, professeur au lycée professionnel Camille Claudel, Vitry-sur-Seine*

En tant que parents, nous sommes très heureux de voir que l'Éducation nationale s'occupe de plus en plus des élèves à besoins éducatifs particuliers. Le rôle de l'Éducation nationale est primordial dans le bien-être des enfants à haut potentiel. Je voudrais évoquer l'exemple d'un enfant pour qui l'école s'est révélée être une grande souffrance, mais qui a pu aussi reprendre goût à la vie grâce à l'institution. Cet enfant, aîné d'une fratrie de deux est très heureux d'entrer en maternelle car il pense y apprendre beaucoup de choses. Cela ne dure pas : il est vite isolé, devient le souffre-douleur. Il écrit de droite à gauche et de gauche à droite, fait des lettres en miroir, comme Léonard de Vinci. Il voit de multiples spécialistes : psychologues, neuropsychologues, orthophonistes, pédopsychiatres... Une psychologue recommande un saut de classe, impossible à obtenir à cause de ses difficultés à l'écrit. Des graphothérapeutes identifient une dysgraphie et s'évertuent à proposer des rééducations inefficaces à l'école. Cet enfant a un comportement de plus en plus opposant. À tel point qu'un pédopsychiatre lui prescrit un neuroleptique, et que le collège préconise une orientation vers un CAP. Les parents refusent tout et demandent à l'institution de prendre ses responsabilités. Il redouble dans un dispositif où sont accueillis des EIP en difficultés scolaires. En un mois, il se redresse, maigrit, réinvestit ses centres d'intérêt, puis les apprentissages. Les troubles du comportement et les tics ont disparu. Il passe son brevet avec mention bien. Le redoublement dans ce collège bienveillant connaissant les EIP lui a permis de reprendre goût à la vie. Un PAP pour dysgraphie a été mis en place. Au lycée, il opte pour une section S et a son bac avec mention bien sans faire d'efforts. Les années de lycée n'ont pas été simples, les membres de l'équipe n'ayant pas la même acceptation des différences et n'étant pas tous prêts à adapter leur pédagogie.

Quel aurait été le parcours de cet enfant si le potentiel et la dysgraphie avaient été pris en compte par les enseignants et les professionnels de santé plus tôt comme le propose maintenant l'académie de Paris ? Aurait-il eu ces troubles du comportement, exprimant juste un énorme mal être dans un système inadapté ? S'il a pu reprendre pied, c'est grâce à un dispositif et une équipe innovants comme les DIEP. Ces dispositifs sont nécessaires pour des jeunes trop abimés par le système. Mais plus le diagnostic et la prise en compte du potentiel et d'éventuels troubles associés sont précoces, mieux on répond aux besoins éducatifs de l'élève, moins on aura besoin de structure adaptée qui resteront réservées à quelques enfants. Cela permettra aussi d'éviter un phénomène croissant qui est la phobie scolaire et qui laisse familles et enseignants très démunis. Ce que veulent familles et équipes pédagogiques, c'est avant tout que l'enfant aille bien.

#### 4/ Quelles perspectives ? La politique académique à Paris



*Catherine Mercier-Benhamou, inspectrice d'académie, directrice académique des services de l'Éducation nationale, chargée des lycées et de la liaison avec l'enseignement supérieur, rectorat de Paris*

Les échanges que nous avons aujourd'hui démontrent bien la nécessité de s'investir au niveau académique pour que les élèves intellectuellement précoces soient reconnus dans toute leur complexité.

Si le mythe du bon élève doit être déconstruit afin de permettre aux équipes éducatives d'accompagner chacun, il faut également considérer la souffrance que peut engendrer le décalage entre ce que l'école est en capacité de proposer, les attentes de l'élève EIP, sa place dans l'école et dans sa famille.

Ce n'est qu'en ayant une vision systémique de l'approche des particularités de l'élève intellectuellement précoce que les personnels de l'Éducation nationale pourront adapter les parcours qui lui seront proposés.

C'est pourquoi, l'académie de Paris s'est résolument engagée dans la mise en œuvre de formations mais également dans une organisation qui permet d'être à l'écoute de chacun des acteurs, l'élève en étant le principal.

Nous devons assurer à chaque élève la possibilité de poursuivre sa scolarité à proximité de son lieu de vie et pour ce faire, chaque école, chaque établissement doit être en capacité de le lui assurer.

Il existe autant de souffrance chez un élève qui ne trouve pas sa place car en décalage avec les autres élèves de sa classe et les attentes de l'enseignant que chez celui qui rencontrera des difficultés scolaires d'une autre nature.



## 9. PRÉSENTATION DES DISPOSITIFS D'ACCUEIL EIP DES COLLÈGES BRASSENS (19<sup>E</sup>) ET JANSON DE SAILLY (16<sup>E</sup>)

Une procédure particulière est instituée à Paris pour accueillir les élèves intellectuellement précoces en difficulté sur le plan scolaire. Les élèves qui peuvent demander à bénéficier de ce dispositif sont ceux qui ont été repérés à l'école élémentaire ou dans les premières années de collège comme enfants précoces présentant des signes de difficulté d'adaptation : phobies scolaires, difficultés d'intégration à la classe, troubles d'apprentissages associés à un potentiel intellectuel élevé.

L'entrée dans ce dispositif se fait en 6<sup>e</sup> ou, exceptionnellement, à la demande du chef d'établissement d'origine, aux autres niveaux dans la mesure où des places sont disponibles.

Deux collèges parisiens accueillent des enfants précoces présentant des signes de difficulté d'adaptation et des troubles d'apprentissages associés à un potentiel intellectuel élevé. Pour intégrer ce dispositif en 6<sup>e</sup>, le dossier comprenant le formulaire de demande EIP, le bilan psychométrique et les 3 derniers bulletins scolaires sera adressé à la cellule académique EIP par voie électronique à l'adresse [eip75@ac-paris.fr](mailto:eip75@ac-paris.fr). Il convient d'ajouter au dossier un complément qui comporte :

- Le formulaire demandant l'admission,
- Une lettre de la famille adressée à l'inspecteur d'académie pour expliquer les raisons de cette demande,
- Une lettre du directeur d'école ou d'un enseignant qui apporte des informations sur le parcours de l'élève et qui fait état des difficultés rencontrées, avec les photocopies des bulletins scolaires des deux dernières années.

Pour intégrer ce dispositif en 5<sup>e</sup>, 4<sup>e</sup> ou 3<sup>e</sup>, le dossier sera tout d'abord examiné en commission académique EIP (cf. protocole). L'affectation ne pourra se faire ensuite qu'en fonction des places disponibles. Les zones de recrutement pour le dispositif élèves intellectuellement précoces sont réparties entre Sud et Ouest pour le collège Janson de Sailly, Nord et Est pour le collège Brassens.

Il sera tenu compte des vœux de la famille, quel que soit le domicile, dans la mesure où il reste des places disponibles, et en fonction des facilités de trajet domicile-collège.

- Collège Janson de Sailly, 16<sup>e</sup> arrondissement.
- Collège Brassens, 19<sup>e</sup> arrondissement.

### **DIEP collège Georges Brassens :**

Le collège Brassens scolarise 612 élèves dans 25 divisions.

Le DIEP, Dispositif d'Intégration des Elèves à Haut Potentiel, existe au collège Brassens depuis 2005. Cette année, le collège accueille 32 EIP de la 6<sup>e</sup> à la 3<sup>e</sup>. Les élèves sont répartis dans les 20 classes de l'établissement.



L'entrée se fait en classe de 6<sup>e</sup> suite à un dossier déposé devant la commission EIP sur des critères précis (et pas seulement de performance scolaire).

Un élève du DIEP bénéficie :

- d'un tuteur (professeur) qui le rencontre au moins une fois par semaine pour faire le point sur sa scolarité et faire le lien avec l'équipe pédagogique,
- d'une salle dédiée, animée et gérée par un assistant pédagogique, ouverte tous les jours et sur les temps du midi,
- d'un atelier « méthodologie » pour les aider à structurer leur pensée, apprendre à apprendre et exploiter leur potentiel,
- d'un point écoute animé par une psychologue clinicienne qui reçoit, sur la base du volontariat, les enfants qui en expriment le besoin,
- d'un parrainage avec un légionnaire de la Société des membres de la Légion d'Honneur pour favoriser son épanouissement culturel,
- d'ateliers de perfectionnement (ouvert également aux autres élèves). Ils sont organisés sur le temps de la demi-pension (initiation au japonais, atelier débat, atelier nouvelles, atelier justice...)

Chaque trimestre, les parents sont invités à un groupe de parole animé par deux psychologues de la « Maison des Ados » (Hôpital Robert Debré). Des rencontres régulières avec les tuteurs et le coordonnateur sont organisées tout au long de l'année.

Tous les enseignants sont sensibilisés à l'accueil des élèves à besoins éducatifs particuliers comme les EIP. Des formations sont régulièrement dispensées au collège (EIP, intelligences multiples, pédagogie différenciée...).

Ce dispositif est coordonné par un professeur du collège.

L'objectif de ce dispositif est de :

- mettre en place les conditions pour le bien-être des EIP,
- favoriser la socialisation,
- développer leur capacité d'adaptation au collège,
- retrouver le goût de l'école pour bien préparer le lycée.

### DIEP collège Janson de Sailly :

L'objectif de ce dispositif est **d'accueillir et d'accompagner ces élèves dans leur singularité**, de leur **proposer une aide et un accompagnement spécifique** tout au long de leur parcours de collégien. L'épanouissement scolaire est l'enjeu majeur de l'existence du **DIEP**.

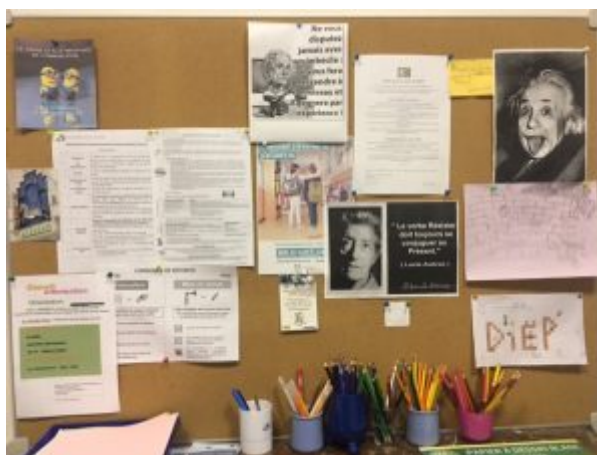
Les élèves inscrits dans ce dispositif étudient dans des classes selon le principe de l'inclusion, cependant ils bénéficient d'un tutorat tenu par un

**professeur formé et expérimenté** dans la prise en charge pédagogique de la précocité. Il saura transmettre à l'élève les outils nécessaires à favoriser sa réussite en l'aidant à **développer sa confiance en ses capacités et à gagner en autonomie**. Le professeur référent est également l'interface entre l'élève, ses parents, l'équipe pédagogique et la direction de l'établissement.



Le **DIEP** dispose d'un local dédié au sein du collège. Un adulte référent y accueille les élèves tous les jours de la semaine sur leur temps libre lors des permanences, de la récréation et de leur pause méridienne. Cet espace est un lieu d'écoute, d'échange, de travail et de repos.

Les élèves peuvent bénéficier d'un **accompagnement personnalisé** dans les matières qui le nécessitent et un soutien en méthodologie pour une meilleure organisation de leur travail.



Des ateliers scientifiques, culturels et sportifs ont été créés au profit des enfants à haut potentiel afin de leur permettre de s'enrichir et d'être stimulés sur le plan intellectuel et relationnel. Ils ont ainsi la possibilité de participer aux ateliers tels que : la robotique, [...], l'initiation à la philosophie, le cinéma, l'escrime, l'escalade, le groupe découverte nature ou encore rejoindre le club d'échecs du collège.

Témoignage de Démétrius, ancien élève du DIEP, actuellement scolarisé en terminale littéraire :

*« Le Dispositif d'Intégration des Enfants Précoces offre un endroit où les élèves précoces peuvent travailler et s'amuser tranquillement. La psychologue qui s'en chargeait m'a beaucoup aidé à surmonter les obstacles qui me faisaient face en tant qu'enfant précoce mais aussi en tant qu'adolescent cherchant ses repères. Ce dispositif m'a aussi beaucoup aidé dans la communication avec le personnel enseignant, qui était difficile pour moi. »*

## 10. OUTILS D'ACCOMPAGNEMENT À LA SCOLARISATION DES EIP DE LA CELLULE ACADÉMIQUE EIP

- [Télécharger le protocole EIP](#)
- [Télécharger la plaquette EIP](#)
- [Télécharger le formulaire de demande](#)
- [Télécharger le formulaire de suivi](#)
- [Télécharger le programme personnalisé de réussite éducative EIP](#)
- [Télécharger la charte EIP](#)
- [Télécharger la plaquette "Trouble déficit de l'attention et hyperactivité"](#)
- [Télécharger la bibliographie](#)
- [Télécharger le contrat de réussite : https://www.ac-paris.fr/portail/jcms/p2\\_1851339/contrat-de-reussite-eip-2018](https://www.ac-paris.fr/portail/jcms/p2_1851339/contrat-de-reussite-eip-2018)
- [Télécharger les points +/- : https://www.ac-paris.fr/portail/jcms/p2\\_1851340/eip-points-et](https://www.ac-paris.fr/portail/jcms/p2_1851340/eip-points-et)

@Site du ministère : [Elèves intellectuellement précoces](#)

@Site de l'académie de Paris : [www.ac-paris.fr/portail/outils-eip](http://www.ac-paris.fr/portail/outils-eip)



## CLÔTURE DU COLLOQUE



*Jean-Marc HUART, directeur général de l'enseignement scolaire, ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse*

Mesdames et Messieurs les Recteurs,  
Mesdames et Messieurs les Inspecteurs généraux,  
Mesdames et Messieurs, membres des corps de direction et d'inspection,  
Mesdames et Messieurs les enseignants,  
Chers collègues,

### **Introduction**

J'aimerais tout d'abord remercier le Centre national d'aide aux enfants et adolescents à haut potentiel, ainsi que l'université Paris Descartes et l'académie de Paris, pour avoir organisé ce colloque aujourd'hui, à la Sorbonne.

### **Favoriser la scolarité des EIP**

Il est en effet capital, pour l'Éducation nationale, d'informer les équipes pédagogiques et les personnels, et d'échanger à propos des élèves intellectuellement précoces. Notre Code de l'Éducation rappelle en effet que « le service public de l'éducation [...] veille à l'inclusion scolaire de tous les enfants, sans distinction » (article 111-1).

Plus encore, il est précisé que « 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. » (Article 321-4, 2<sup>e</sup> alinéa).

La loi fixe un cadre national : il nous appartient ensuite de mettre en œuvre toutes les dispositions nécessaires pour aider les familles et les enseignants, non seulement à identifier les enfants intellectuellement précoces, mais aussi à les accompagner le mieux possible.

Tout d'abord, nous avons nommé des référents académiques en 2009 pour répondre aux préoccupations des familles des élèves intellectuellement précoces.

Plus encore, certaines académies ont mis en place des dispositifs particuliers. L'académie de Paris a mis en place un protocole d'aide et peut accueillir les élèves intellectuellement

précoces au collège Janson de Sailly dans le 16<sup>e</sup> arrondissement, ou au collège Georges Brassens dans le 19<sup>e</sup> arrondissement.

L'académie de Poitiers a créé en septembre 2012 un groupe d'accompagnement des enfants intellectuellement précoces. Ce groupe d'accompagnement permet de réunir chef d'établissement, personnels de santé, enseignants et personnels d'éducation, pour favoriser la continuité dans la scolarité des élèves et éviter tout décrochage scolaire.

### **Mieux identifier les EIP pour une école de la confiance**

Mais nous sommes déterminés à passer à la vitesse supérieure. Beaucoup d'élèves intellectuellement précoces ne sont pas identifiés et accompagnés suffisamment tôt. Parce que bons élèves, ils semblent poursuivre une scolarité sans problème. Parce que souvent discrets ou en manque de confiance en eux-mêmes, ces enfants et ces jeunes n'osent pas parler ouvertement de leurs difficultés et s'isolent peu à peu. Plus encore, certains vivent un véritable échec scolaire. Ils ont pourtant de nombreux talents, intellectuels mais aussi artistiques, qui témoignent de leur grande sensibilité.

Nous nous engageons à tout mettre en œuvre, ensemble, pour être à l'écoute de ces élèves, excellents mais aux besoins éducatifs particuliers. L'identification des élèves intellectuellement précoces réunit tous les acteurs de l'éducation : les enseignants, les chefs d'établissement, les psychologues de l'Éducation nationale, les personnels de santé et la vie scolaire.

En dialogue permanent avec les parents et à leur écoute, les équipes pédagogiques peuvent ainsi prendre en compte la particularité des élèves intellectuellement précoces et les conduire sur le chemin de la réussite.

C'est le but que nous nous fixons pour construire ensemble une école de la confiance. Pour emmener chaque élève au plus haut de son talent et lui permettre d'atteindre l'excellence, nous donnerons plus de liberté d'action aux professeurs et aux personnels. C'est ainsi que les réponses éducatives seront mieux adaptées aux réalités du terrain et au besoin de chacun. Chaque élève est unique, chaque élève intellectuellement précoce a ses talents.

Nous pouvons lui proposer des activités et des projets d'approfondissements plus complexes qui valoriseront sa créativité et sa mémoire. En réunissant tous les acteurs autour de la réussite de l'élève intellectuellement précoce, nous ferons en sorte que chacun trouve la voie qui lui convient pour se réaliser pleinement.

Plus encore, l'élève intellectuellement précoce a besoin d'une grande reconnaissance de la part de l'enseignant pour s'épanouir et garder sa motivation. Il a besoin d'être valorisé, encouragé, félicité. La famille de l'enfant intellectuellement précoce a besoin de se sentir écoutée, et comprise. C'est le sens de l'esprit de bienveillance que nous voulons défendre dans l'école de la confiance. L'enseignant, ouvert et sensible aux talents et à l'originalité de l'élève intellectuellement précoce, pourra personnaliser son parcours, en dialogue permanent avec sa famille.

Beaucoup d'entre vous, ici présents, le savent et déploient tous les efforts possibles pour aider au mieux les élèves intellectuellement précoces. Parfois, il peut vous sembler que vous-mêmes, en tant qu'équipes éducatives, médicales et psychologiques, vous n'êtes pas encore assez soutenus par l'Éducation nationale. C'est pourquoi nous allons renforcer notre action et déployer davantage de ressources pour vous aider à aller plus loin.

## **Renforcer la formation des professionnels**

Le colloque qui nous a réunis aujourd'hui illustre le besoin croissant de se former à identifier et accompagner les élèves intellectuellement précoces.

C'est pourquoi nous avons prévu de renforcer le prochain plan national de formation. Il permettra de former l'ensemble des personnels encadrants de l'Éducation nationale, en particulier les inspecteurs et les référents, à la spécificité de la scolarisation des élèves intellectuellement précoces.

De plus, nous consoliderons le plan national de formation par des actions de formation en académie. L'académie de Strasbourg, par exemple, prévoit des formations spécifiques pour la rentrée 2018. Les enseignants d'une école primaire qui scolarise des élèves intellectuellement précoces vont ainsi former d'autres enseignants. Des enseignants référents vont aussi être formés pour créer un réseau de personnes ressources.

Par ailleurs, nous développerons davantage de modules sur la plateforme en ligne M@gistère, avec un accompagnateur ou en auto-formation, pour les équipes pédagogiques mais aussi les psychologues de l'Éducation nationale. À tout moment, les acteurs pédagogiques confrontés à des élèves intellectuellement précoces pourront se rendre sur la plateforme pour s'informer et avoir des réponses immédiates à leurs questions.

Plus largement, nous allons enclencher un grand déploiement des ressources nationales et académiques, mises à jour et complétées par des vidéos. Les enseignants pourront aussi contacter plus facilement les référents de proximité et trouver plus rapidement des interlocuteurs à même de les aider.

## **Conclusion**

Je conclurais par un constat que vous avez pu effectuer vous-même au terme de cette journée. Chaque élève intellectuellement précoce est différent : mais tous ont une même envie, on pourrait même dire une même soif, de comprendre le monde qui les entoure. Cependant, ils se sentent trop souvent en marge et peinent à se sentir en confiance en classe. C'est pourquoi l'écoute, la bienveillance, l'accompagnement, la prise en compte de leur hypersensibilité seront au cœur de notre pédagogie.

La réussite des élèves intellectuellement précoces passe par la mobilisation de tous. Nous avons un seul but : faire réussir tous les élèves. Je souhaite que nous poursuivions ensemble ce but commun.



# *bibliographie*

## colloque EIP 75 du 10/04/2018

- Elsa Autain Pieros, *Je suis précoce - Mes profs vont bien*, Chronique sociale, 2013
- Fabrice Bak, *La précocité dans tous ses états*, L'Harmattan, 2013
- Nathalie Chardon & Catherine Gié, *Élèves précoces : Agir et apprendre autrement*, Chronique sociale, 2015
- André Giordan, Monique Binda, *Comment accompagner les enfants intellectuellement précoces ?*, Delagrave, 2006
- Olivier Houdé, *L'école du cerveau : De Montessori, Freinet et Piaget aux sciences cognitives*, Mardaga (sortie le 5 avril 2018)
- Olivier Houdé et Grégoire Borst, *Mon cerveau*, Album jeunesse Questions-Réponses (dès 7 ans), Nathan (paru le 1<sup>er</sup> mars 2018)
- Tessa Kieboom, *Accompagner l'enfant surdoué*, De Boeck, 2011
- Jean-François Laurent, *Be Apie*, Hommes-in-idées, 2009
- Jean-Marc Louis, Fabienne Ramond, *Scolariser l'élève intellectuellement précoce*, Dunod, 2007
- Todd Lubart & ass, *Enfants exceptionnels - Précocité intellectuelle, haut potentiel et talent*, Bréal, 2006
- Todd Lubart, Christophe Mouchiroud, Sylvie Tordjman & Franck Zenasni, *Psychologie de la créativité* (2<sup>e</sup> édition), Armand Colin, 2015
- Todd Lubart, Maud Besançon & Baptiste Barbot, *Évaluation du Potentiel Créatif (EPoC)*, Hogrefe France, 2011
- Jean-Daniel Nordmann, *L'enfant surdoué. Une proposition pédagogique*, Infolio, 2011
- Maria Pereira Da Costa & Todd Lubart, *Gifted and talented children: Heterogeneity and individual differences*, Anales de Psicologia, 2016, 32 (3), 662-671
- Maria Pereira Da Costa & Sylvie Tordjman, *De Mozart à Michael Jackson : Précocité et fragilité*, ANAE, 2012, 119-4 vol. 24, 431-437
- Doris Perrodin, « Et si elle était surdouée? », SZH/CSPS, 2015
- Fabienne Ramond, *EIP, protocole d'accompagnement des scolarités difficiles*, Sceren, 2010
- Olivier Revol, Doris Perrodin et Roberta Poulain, *100 idées pour accompagner les enfants à Haut Potentiel*, Tom Pousse, 2015
- Olivier Revol, *On se calme ! Enfants agités, parents débordés*, Lattès, 2013
- Jeanne Siaud Facchin, *Enfant surdoué : L'aider à grandir, l'aider à réussir*, Odile Jacob, 2002
- Jeanne Siaud Facchin, *L'enfant à haut potentiel intellectuel, regards croisés*, ouvrage collectif sous la direction de Olivier Revol, Michel Habib & Vincent Brun, Sauramps Médical, 2018
- Jeanne Siaud Facchin, *L'enfant surdoué, l'aider à grandir, l'aider à réussir*, Odile Jacob, 2002, nouvelle édition 2012
- Jeanne Siaud Facchin, *Aider l'enfant en difficultés scolaires*, Odile Jacob, 2006

- Jeanne Siaud Facchin, *Guide de Psychologie de la Vie Quotidienne*, sous la direction de Christophe André, Odile Jacob, 2008
- Jeanne Siaud Facchin, *Trop intelligent pour être heureux ?*, Odile Jacob, 2008
- Jeanne Siaud Facchin, *Comment grandit-on quand on est surdoué ?* in Développement, 2010/3 (n° 6)
- Jeanne Siaud Facchin, *Génération Ado Le Dico*, Bayard, 2011, 2012, 2013, ... 2017
- Jeanne Siaud Facchin, *Quand l'intelligence élevée fragilise la construction de l'identité*, Neuropsychiatrie de l'enfant et de l'adolescent, 2009
- Jeanne Siaud Facchin, *Comment la méditation a changé ma vie... et pourrait bien changer la vôtre !*, Odile Jacob, 2012
- Jeanne Siaud Facchin, *Tout est là, Juste là. Méditation de Pleine Conscience pour les enfants et les ados aussi*, Odile Jacob, 2014
- Jeanne Siaud Facchin, *Mais qu'est ce qui l'empêche de réussir ?* Odile Jacob, 2015
- Jeanne Siaud Facchin, *Forcer le destin*, en collaboration avec Aude de Thuin, Laffont, 2016
- Jeanne Siaud Facchin, *Méditez avec nous*, ouvrage collectif sous la direction de Christophe André, Odile Jacob, 2017
- Jean-Charles Terrassier, *Les Enfants surdoués, ou la précocité embarrassante*, ESF, 2011  
<https://esf-scienceshumaines.fr/hors-collection/141-enfants-surdoues-les.html>
- Sylvie Tordjman, Directeur de l'ouvrage *Aider les enfants à haut potentiel en difficulté : repérer et comprendre, évaluer et prendre en charge*, Presses Universitaires de Rennes, 2010
- Sylvie Tordjman, *Enfants surdoués en difficulté : de l'hyperactivité avec déficit attentionnel à la dépression et l'échec scolaire*, Revue Médicale Suisse n°54, 2006
- Solenn Kermarrec, Laurie Attinger, Jacques-Henri Guignard et Sylvie Tordjman, *Anxiety disorders in children with high potential. Neuropsychiatry*, Sous Presse, 2018
- Sylvie Tordjman, *Qu'est-ce que penser : Apport des neurosciences*, Psychiatrie Française, 2017, 2, 15-50
- Jacques-Henri Guignard, Solenn Kermarrec et Sylvie Tordjman : *Relationships between intelligence and creativity in gifted and non-gifted children, Learning and Individual Differences*, 2016, 52, 209-215, dx.doi.org/10.1016/j.lindif.2015.07.006
- Solenn Kermarrec, Sylvie Tordjman, « La phobie scolaire ou le refus scolaire anxieux chez les enfants et adolescents à haut potentiel intellectuel », In : *École : Quand la phobie prend le dessus*, 165-180, ouvrage de l'Association Phobie Scolaire, Josette Lyon, 2016
- Sylvie Tordjman, Co-directeur de l'ouvrage *Psychologie de la Créativité*, Colin, 2<sup>e</sup> édition 2015 (1<sup>re</sup> édition : Septembre 2003). De plus, rédaction du chapitre suivant : « Troubles mentaux et créativité », chapitre 9, 131-149
- Jacques-Henri Guignard, Solenn Kermarrec et Sylvie Tordjman, « Enfants à haut potentiel en difficulté : Faire de la différence une source d'épanouissement et non d'isolement » In : *Cerveau, Psyché et Développement*, 165-189, ouvrage dirigé par Colette Chiland et Jean-Philippe Raynaud, Odile Jacob, 2015
- Solenn Kermarrec, Sylvie Tordjman, *Enfants à haut potentiel : Faire de la différence une source d'épanouissement et non d'isolement*, Revue du Praticien, 2012, 26, 874-877
- Sylvie Tordjman, Directeur de l'ouvrage *Aider les enfants à haut potentiel en difficulté : repérer et comprendre, évaluer et prendre en charge*, Presses Universitaires de Rennes, 2010

- Sylvie Tordjman, Co-directeur avec Gregory Nevoux de l'ouvrage *Le dessin des enfants à haut potentiel : de la créativité à la psychopathologie*, Presses Universitaires de Rennes, 2010
- Sylvie Tordjman, Directeur de l'ouvrage *Enfants surdoués en difficulté : de l'identification à une prise en charge adaptée*, Presses Universitaires de Rennes, 2005
- Gabriel Robert, Jacques-Henri Guignard, Solenn Kermarrec et Sylvie Tordjman, *Signes d'appel et troubles associés chez les enfants à haut potentiel*, Archives de Pédiatrie, 2010, 1363-1367
- Jacqueline Fagard, Silvia Sacco, Chantal Yvenou, Eric Domellöf, Virginie Kieffer, Sylvie Tordjmann, Marie-Laure Moutard, Pascal Mamassian, « The role of the corpus callosum in the perception of versatile figures in children », *Vision Research*, 2008, 48, 2451-2455
- Sylvie Tordjman, Jacques-Henri Guignard, Carolina Seligmann, Emilie Vanroye, Gregory Nevoux, Jacqueline Fagard, Andrea Gorea, Pascal Mamassian, Patrick Cavanagh & Sandra Lebreton, « Diagnosis of hyperactivity disorder in gifted children depends on observational sources », *Gifted and Talented International*, 2007, 22 (2), 62-67
- Sylvie Tordjman, *À la rencontre des difficultés présentées par les enfants surdoués*, Archives de Pédiatrie, 2007, 14(6), 685-687
- Sylvie Tordjman, *Enfants surdoués en difficulté : de l'hyperactivité avec déficit attentionnel à la dépression et l'échec scolaire*, Revue Médicale Suisse, 2006, 2, 32-35
- Sylvie Tordjman, « Enfants surdoués en difficulté : réflexion autour de l'hyperactivité avec déficit attentionnel », In *Enfants surdoués : un nouveau regard. Comment accompagner les enfants intellectuellement précoces*, Delagrave, Paris, 2006, 143-151
- Laurent Lebihain, Sylvie Tordjman, « Approche psychopathologique des enfants "surdoués" », In *Enfants exceptionnels : précocité intellectuelle, haut potentiel et talent*, Bréal, Rosny-sous-Bois, 2006, 191-218
- Sylvie Tordjman, Directeur de l'ouvrage *Enfants surdoués en difficulté : de l'identification à une prise en charge adaptée*, Presses Universitaires de Rennes, 2005
- Sylvie Tordjman, Laurence Vaire-Douret, Sylvie Chokron, Solenn Kermarrec, « Les enfants à haut potentiel en difficulté : Apports de la recherche clinique », *L'Encéphale*, 2018, Numéro Spécial du Congrès de l'Encéphale 2018, (À paraître prochainement)
- Éric Turon Lagot : *WISC-IV : une mesure des manifestations de l'intelligence chez l'enfant*, tome 1 & 2, 2015
- Laurence Vaire-Douret, « Les caractéristiques développementales d'un échantillon d'enfants tout venant "à hautes potentialités" (surdoués) : suivi prophylactique (The developmental characteristics of children's sample with "high potentialities" (gifted children) : preventive follow-up) », *Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence*, 2004, 52, 129-141
- Laurence Vaire-Douret, *Spécificités développementales du jeune enfant à « hautes potentialités »*, *Approche Neuropsychologique des Apprentissages de l'Enfant*, 2012, 119, 445-455
- Gabriel Wahl, *Les enfants intellectuellement précoces*, PUF, collection Que sais-je ? 2015
- Susan Winebrenner, *Enseigner à des élèves à haut potentiel intellectuel dans une classe hétérogène - Stratégies et attitudes pour tous les enseignants face aux besoins scolaires des élèves à haut potentiel*, Creaxion, 2008

## **\_ Sitographie**

- EDUSCOL : Ressources pour la personnalisation des parcours des élèves intellectuellement précoces  
<http://eduscol.education.fr/cid59724/eleves-intellectuellement-precoces.html>
- Académie Lyon - Groupe départemental "Enfants intellectuellement précoces" 2009 – 2010 L'enfant intellectuellement précoce à l'école - Mieux le connaître pour mieux le scolariser  
<http://www.ac-lyon.fr/eleves-a-potentiel-intellectuel-remarquable,193032,fr.html>
- Académie Montpellier Personnaliser l'acte d'enseignement dans la classe. Le cas des élèves intellectuellement précoces - Exemples didactiques et pédagogiques 1<sup>er</sup> et 2<sup>nd</sup> degrés - janvier 2011  
<http://www.ac-montpellier.fr/sections/enseignement-scolaire/scolarité-pour-tous/eip/travaux-cercle-etudes/travaux-cercle>
- Académie Paris : <https://www.ac-paris.fr/portail/eip75>
- Académie Savoie Groupe EIP74 : Pour la réussite de tous et de chacun : Reconnaître un EIP - Prévenir et remédier - Guide à l'usage des enseignants 1<sup>er</sup> et 2<sup>nd</sup> degrés - mai 2010  
<http://www.ash.edres74.ac-grenoble.fr/spip.php?article506>
- Académie La Réunion – Les élèves intellectuellement précoces – Comprendre, repérer, aider - Dossier documentaire et pédagogique :  
[http://pedagogie1.acreunion.fr/circons/stdenis1/Doc2012/Les\\_eleves\\_intellectuellement\\_precoces\\_guide\\_974.pdf](http://pedagogie1.acreunion.fr/circons/stdenis1/Doc2012/Les_eleves_intellectuellement_precoces_guide_974.pdf)
- Paris 5-Descartes, site du laboratoire "Cognition et différenciation au cours de la vie"  
<http://www.enfants-haut-potentiel.com/spip.php?sommaire> et <http://recherche.parisdescartes.fr/LATI>
- L'éducation des élèves doués et le développement des talents 2011 - Nouvelle-Écosse (Canada) 236 pages accès par la page du site  
<http://studentservices.ednet.ns.ca/fr>
- Derniers ajouts groupes d'enrichissement - Guide d'accompagnement du DVD :  
<http://studentservices.ednet.ns.ca/sites/default/files/Groupe%20d%20enrichissement%20Guide%20d%27accompagnement.pdf>
- Portfolio des talents - Guide d'accompagnement du DVD :  
<http://studentservices.ednet.ns.ca/sites/default/files/Portfolio%20des%20talents%20Guide%20d%27accompagnement.pdf>
- L'éducation des élèves doués et le développement des talents :  
<http://studentservices.ednet.ns.ca/sites/default/files/education%20des%20elèves%20doués%20at%20developpement%20des%20talents.pdf>
- Activités d'enrichissement pour les enfants HP :  
[www.pedagonet.com/other/ENRICH1.htm](http://www.pedagonet.com/other/ENRICH1.htm)
- Blog : Les tribulations d'un petit zèbre : <http://les-tribulations-dun-petit-zebre.com>
- Le site de la Fédération des Associations ANPEIP : <http://www.anpeip.org>
- Site de l'AFEP (Association Française pour les EIP) : <http://www.afep-asso.fr/>



## REMERCIEMENTS

L'académie de Paris remercie chaleureusement l'ensemble des participants et organisateurs qui ont permis le bon déroulement de cette journée.

- Gilles Pécout, recteur de la région académique Île-de-France, recteur de l'académie de Paris, chancelier des universités de Paris,
- Jean-Michel Coignard, directeur de l'académie de Paris,
- Jean-Marc Huart, directeur général de l'enseignement scolaire, ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse,
- Catherine Mercier-Benhamou, inspectrice d'académie, directrice académique des services de l'Éducation nationale, chargée des lycées et de la liaison avec l'enseignement supérieur, rectorat de Paris,
- Florence Pâris, référente académique EIP, rectorat de Paris
- Marie Ramout, chargée de communication, rectorat de Paris,
- Léa Sacchetti, apprentie chargée de communication, rectorat de Paris,
- Les élèves du lycée Nadaud ayant réalisé l'accueil du colloque,

Les intervenants :

- Maria Pereira Da Costa
  - Todd Lubart
  - Olivier Houdé
  - Sylvie Tordjman
  - Solen Kermarrec
  - Laurence Vaivre-Douret
  - Jeanne Siaud-Facchin
  - Laurent Housset
  - Patrick Sorin
  - Isabelle Martial
  - Dominique Bense
  - Hélène Ribeiro
  - Monique Binda
  - Sylviane Yzet
  - Vlinka Antelme
- 
- L'équipe vidéo de la DSI
  - Le CNAHP
  - L'université de Paris Descartes
  - La MAIF
  - Les associations AFEP et ANPEIP

---

## 1 rectorat | 2 sites

Enseignement scolaire au Visalto | 12 boulevard d'Indochine, 75933 Paris Cedex 19

Enseignement supérieur en Sorbonne | 47, rue des Écoles, 75230 Paris cedex 5

[www.ac-paris.fr](http://www.ac-paris.fr) | [www.sorbonne.fr](http://www.sorbonne.fr) | [communication.sorbonne@ac-paris.fr](mailto:communication.sorbonne@ac-paris.fr)

 [@academie\\_paris](https://twitter.com/academie_paris) |  [paris.academie](https://www.facebook.com/paris.academie) |  [academie\\_paris](https://www.instagram.com/academie_paris)