

soi à un niveau de perfection et peut le rendre exigeant vis-à-vis des autres.

L'estime qu'il a de lui-même est donc fragile, oscillant parfois sans raison apparente de l'excès au manque ; l'incompréhension et le rejet le font douter de lui, puis la peur du rejet induit des comportements qui vont à l'encontre d'une meilleure intégration (méfiance, dépendance, exclusivité, susceptibilité) et finissent par entretenir un véritable cercle vicieux, débouchant parfois sur le renoncement et une attitude de dépit ("Je suis solitaire et j'aime ça.")

Pourtant, une estime de soi fondée sur des assises solides, favorise la résilience, la capacité à rester "entier" avec ses forces vives face à l'adversité. Mais cette résilience passe par la confiance vraie et durable : confiance en moi, confiance en l'autre, confiance de l'autre envers moi, confiance de l'autre en lui-même face à moi (problème posé parfois dans la relation avec les Enseignants), et de façon plus large, confiance des adultes face aux enfants et aux adolescents...

LA QUÊTE DE L'IDENTITÉ :

L'EIP devra le plus souvent passer d'une identité "d'enfant merveilleux" dans le contexte familial à celle d'un individu social, obligé d'entrer dans des codes et des stratégies qui ne lui correspondent pas toujours ; son identité est peu claire parce qu'il navigue entre les générations, parce qu'il se donne, en hypothèse, des rôles fictifs, s'imagine, se met à la place et s'incarne dans l'autre, parce qu'il est parfois réduit à sa seule précocité intellectuelle au détriment de toutes ses richesses émotionnelles et affectives.

Son identité scolaire dépend aussi de l'importance parfois démesurée qu'il donne aux évaluations, aux notes, oubliant que l'évaluation touche la réalisation de la tâche et non sa propre valeur, et allant souvent jusqu'à douter sur ses compétences. L'identité n'est pas seulement "Qui suis-je ?" mais aussi "Que vais-je devenir ?". La constitution du projet personnel est parfois plus difficile pour l'EIP, pour des raisons de choix multiples, et de la prévision classique d'un avenir "prestigieux" ; or, par rapport aux lycéens réussissant normalement, l'EIP n'a pas, statistiquement, beaucoup plus de chances d'accéder à un parcours exceptionnel.

COMMENT LES AIDER, LES ACCOMPAGNER ?

D'abord leur donner le temps de l'intégration, de l'élaboration et de la réussite, en valorisant la patience. Les aider à se reconstruire, à réécrire un passé parfois douloureux, en valorisant autant les éléments positifs que les souffrances, comme une *réconciliation avec eux-mêmes*. Mais aussi, dans la mesure du possible, les amener à dépasser la toute puissance (ici le tout savoir ou *la toute puissance du savoir*), à accepter les limites incontournables qui s'opposent à leurs désirs, à s'adapter aux contraintes d'une vie sociale.

L'EIP peut recevoir, comme tout autre enfant et comme tous ceux que l'on nomme Enfants à Besoins Éducatifs Particuliers, une attention spécifique, une reconnaissance de ses particularités un regard à la fois chaleureux et équilibrant, un encadrement qui à la fois l'amènera à s'intégrer au mieux dans sa vie sociale, **et** respecte ses besoins du moment.

- C'est ce que l'on constate dans les résultats d'une enquête proposée à des collégiens reconnus comme EIP et intégrés dans un processus spécifique d'accueil***

- Le "moi-scolaire" est bien préservé, avec l'adhésion aux exigences intellectuelles et une demande de relation privilégiée aux adultes.

- Ils ont souvent le sentiment de n'être pas perçus dans ce qu'ils sont réellement, frustration intense à l'idée qu'on pourrait s'arrêter à l'image qu'ils donnent, à l'impression qu'on interprète de façon erronée leur manière d'être, au monde et dans leurs relations.

La sensibilité au regard des autres correspond aux normes habituelles de l'adolescence; mais le sentiment d'être incompris est différent, résidant surtout dans leur sentiment d'en être responsables, avec une sorte de culpabilisation vague et parfois un retournement contre eux-mêmes de l'indifférence et de l'agressivité qu'ils reçoivent. Le regard qu'ils prêtent aux autres sur eux-mêmes diffère également d'un échantillon général de collégiens

* Jeanne Siaud-Fachin

** d'après S. de Mijolla, *Journal des Psychologues*- Novembre 06

***Institution scolaire privée de Lorraine

Lysiane MARCHAL,

Association agréée par le Ministère de l'Éducation nationale

Membre de WCGTC World Council for Gifted and Talented Children

PSYCHOLOGIE

SOMMAIRE

Page 1 : Les spécificités du fonctionnement intellectuelle des surdoués et leurs processus d'apprentissage
J SIAUD FACCHIN

Page 8 : Le passage de l'enfance à l'adolescence chez les jeunes à haut potentiel
L. MARCHAL

Page 10 : Intérêts, motivation, projets d'avenir
L. MARCHAL

Page 14 : Que nous dit l'humour de l'enfant intellectuellement précoce? Les liens entre l'humour et le fonctionnement psychologique de l'EIP
C. BOURGEOIS PARENTY

Page 22 : L'image de soi
L. MARCHAL

7 rue de la Providence – 06300 NICE
Tél 09 62 31 55 62
Courriel : fede@anpeip.org
Site www.anpeip.org

LES SPECIFICITES DU FONCTIONNEMENT INTELLECTUEL DES ENFANTS SURDOUES ET LEURS LIENS AVEC LES PROCESSUS D'APPRENTISSAGE

Jeanne SIAUD-FACCHIN



Psychologue Clinicienne
Service de psychiatrie de
l'adolescent, Pr. M. Rufo,
Hôpital de la Timone,
Marseille.

Laboratoire d'Exploration Fonctionnelle des
Troubles Cognitifs, Pr. Gibello, Dr J.M. Baleyte,
Service de Psychopathologie de l'enfant et de
l'adolescent, Hôpital de la Salpêtrière, Paris
346 Avenue de Montolivet, 13012 Marseille,
jsfacchin@aol.com

Les difficultés scolaires et d'apprentissage que rencontrent les enfants surdoués sont aujourd'hui de mieux en mieux reconnues et acceptées. Pourtant, les raisons de ces échecs souvent retentissants restent encore trop souvent mal comprises. Comment en effet admettre qu'un enfant à l'intelligence remarquable puisse se trouver en difficulté sur le lieu même d'expression de l'intelligence : l'école ? La persistance du mythe du génie et de la confusion entre enfant surdoué et enfant sur-intelligent biaise dangereusement la compréhension de ce paradoxe.

La clinique des enfants surdoués nous apprend au contraire qu'ils disposent d'un fonctionnement intellectuel spécifique qui rend leur intelligence singulière et leur mode de pensée très différent. Cette singularité des procédures cognitives et des modalités de raisonnement distingue considérablement les surdoués de leurs pairs, y compris des plus brillants d'entre eux. **Etre surdoué ne signifie pas être quantitativement plus intelligent, ce que sont les enfants avec des QI compris entre 115 et 130, mais disposer qualitativement d'une forme d'intelligence différente.**

L'exploration attentive et rigoureuse de la pensée des enfants surdoués selon la méthode d'exploration clinique que nous a enseignée Piaget et approfondie par les techniques d'examen psychologiques de Gibello, permet une approche et une connaissance minutieuse des formes de la pensée et de l'ensemble du

fonctionnement mental de ces enfants, y compris dans leurs liens avec les aspects psychoaffectifs de la personnalité. **Le diagnostic d'enfant surdoué ne peut se résumer à un chiffre de QI.** Le score de QI est un indice qui permet d'orienter le diagnostic. Il doit être systématiquement complété par d'autres explorations qui permettront de construire le tableau clinique et de resituer le fonctionnement intellectuel de l'enfant dans une perspective globale.

Nous tenterons dans cet article de proposer des axes de compréhension et de réflexion sur les spécificités du fonctionnement intellectuel des enfants surdoués et leurs liens avec les processus d'apprentissage. Comment comprendre et comment aider ces enfants dont l'intelligence atypique constitue trop souvent un piège dans la réussite de leur parcours scolaire et personnel ?

1- Respecter les différents modes de pensée

Se représenter l'enfant surdoué comme **un enfant qui fonctionne dans un système cognitif différent** et non plus comme un enfant en avance, ou pire encore un enfant jouissant d'une supériorité intellectuelle, permet d'emblée de repositionner les attentes scolaires à l'égard de ces enfants. Cela permet surtout de ne pas instaurer une compétition implicite que ressentent toujours ces enfants entre deux systèmes de pensée qui ne fonctionnent pas selon les mêmes lois ni les mêmes procédures. Accepter la différence ouvre la voie à une adaptation possible de l'enfant surdoué aux exigences scolaires : respecter le double système de pensée permet aux deux systèmes de fonctionner en parallèle et en complémentarité au lieu d'imposer un modèle unique et universel d'apprentissage qui nie l'existence d'un autre modèle. L'enfant peut alors exploiter les ressources de son propre fonctionnement mental pour répondre aux sollicitations intellectuelles qu'implique l'école. Il pourra apprendre à fonctionner selon les règles du système scolaire sans pour cela inhiber ou abandonner son propre mode de pensée. Les attaques fréquentes sur sa façon non conforme de fonctionner entraînent souvent pour l'enfant surdoué un sabotage de sa pensée, vécue

fréquente chez l'EIP, et que les difficultés relationnelles qu'il peut rencontrer, engendrant solitude et souffrance, renforcent une relation trop symbiotique avec le milieu familial, seul lieu où il se sent reconnu et accepté. L'accès à l'autonomie est, paradoxalement, difficile, en décalage, avec la maturité de compréhension et de jugement.

Nous rencontrons parfois des enfants, des adolescents (mais aussi des adultes) qui pour des raisons diverses, vont constituer une sorte de "faux self", en écho au regard porté sur eux, aux attentes, réelles ou supposées des adultes. C'est un mécanisme économique dans l'instant présent, qui peut assurer une protection et une satisfaction, accrues par celles de l'adulte, et qui peut durer un bon moment; ce mécanisme peut être utile à court terme pour franchir et dépasser une situation difficile, mais peut constituer un réel danger d'éclatement, de souffrance identitaire, d'enfermement à moyen et plus long terme; en profondeur, le sujet est partiellement conscient de n'être pas authentique. Mais il est alors dans une situation de double contrainte, obligé d'être conforme à son image et aspirant à être enfin lui-même. Cette situation peut expliquer certaines décompensations brutales, de brusques changements de comportement, ou d'autres symptômes auxquels il faut faire attention et tenter de donner du sens.

Quelques caractéristiques de ce parcours chez les EIP :

- Un sentiment précoce d'étrangeté, voire d'angoisse, lié à la surprise et aux réponses de l'environnement : c'est "un drôle de zèbre"... Il est difficile pour des parents d'accueillir sereinement un tel enfant, amenés parfois à dénier ou surestimer une éventuelle précocité, ou à désirer le protéger, retardant ainsi l'accès à l'autonomie et l'entrée dans le monde social.
- Une prise de conscience souvent douloureuse de sa différence, avec la certitude de ne pas pouvoir se faire comprendre; la solitude "qu'engendre l'incommunicabilité peut être désespérante car elle apparaît sans issue... entraînant des tentatives d'auto-guérison, et la prise de conscience qu'il doit trouver en lui-même les ressources de sa consolation."**

Voir nommée cette différence, par le biais d'une

évaluation intellectuelle et psychologique, et comprendre que cette caractéristique est partagée par quelques autres, **peut alors constituer une véritable réparation de l'image de soi.**

- Pourtant, sa position reste très paradoxale, entre le besoin d'être reconnu et le désir de cacher, entre le souhait d'être identique aux autres et la peur de devoir annuler une partie de lui-même.
- Son besoin d'approfondir, d'aller "au-delà" de la connaissance et la maîtrise, s'applique aussi à la connaissance et à l'estime de soi : l'EIP n'est jamais content (de lui), il n'aura jamais une confiance en lui absolue et surtout durable.
- L'intensité de ses émotions et de sa sensibilité, de ses demandes relationnelles, entraîne alors des déceptions à la mesure de ses attentes
- Ses mécanismes particuliers d'adaptation et de défense qui à la fois le préservent et le fragilisent, et le désignent parfois dans un rôle de victime ou de bouc émissaire.

L'ESTIME DE SOI :

Elle dépend directement des interactions avec les proches, de l'élargissement de l'environnement social et de la place de la séduction (ni trop, ni trop peu) dans les relations avec les autres ; la permanence d'un regard positif sur lui et la rencontre de ce regard à d'autres milieux, est un des meilleurs garants d'une estime de soi positive. Ce serait alors la certitude d'être aimé, attendu, avec la promesse d'une place et d'un rôle dans son environnement (famille, école, loisirs) ; tout va dépendre alors de la souplesse de l'accueil, de l'acceptation et de la sérénité de l'adulte face à sa différence et à ses besoins.

On reproche parfois aux EIP une sorte de survalorisation, "d'arrogance", de sentiments de supériorité qui nuiraient à l'établissement de relations harmonieuses; si ce travers existe parfois chez l'EIP, comme chez d'autres enfants dans d'autres domaines, il s'agit le plus souvent d'une surestimation du savoir et de la connaissance, plus que de lui-même. L'exigence de maturité et de réussite que l'on a parfois vis-à-vis de lui, compte tenu de son potentiel, l'amène à placer son idéal de

L'IMAGE DE SOI

Lysiane Marchal,
psychologue clinicienne – Nancy

Représentations personnelles, Regard des autres.

« Nul ne peut être heureux s'il ne jouit de sa propre estime. » J.J. Rousseau.
« L'objet de l'esprit est d'être content de soi devant soi-même. Cela ne dure guère... » Paul Valéry

D'autres citations émanent de nos rencontres avec les EIP et leur famille : "On me prenait pour un fou." ou même "J'ai cru que j'étais fou.", "Personne ne voulait me parler.", etc., allant jusqu'à présenter l'intelligence, la curiosité et la passion des idées et de la connaissance comme une sorte de persécuteur.

Leurs discours sont riches, empreints d'émotion, de paradoxe, de pertinence aussi et parfois d'une prise de conscience aiguë de leur situation au monde et en eux-mêmes.

Ce thème a été choisi lors d'une rencontre avec des parents d'élèves EIP, au terme de questions, de témoignages sur leur difficulté à vivre leur différence ; il correspond aussi, et de manière constante, aux préoccupations que nous entendons dans nos contacts avec les élèves et les familles ; il est enfin au cœur de toute entreprise thérapeutique, précédant et imprégnant l'analyse des difficultés et des conflits.

On retiendra donc, comme fil conducteur, l'image de soi, la connaissance, la compréhension de soi, puis l'estime de soi, puis enfin la formation de l'identité. L'évolution en est à la fois riche et compliquée chez les EIP.

Deux étapes essentielles dans la construction de l'image de soi :

- **Le sentiment d'exister**, d'abord corporellement par la découverte et le plaisir des sensations, et par l'exercice de sa motricité ; l'enfant cherche à utiliser toutes ses fonctions pour expérimenter, comprendre, maîtriser lui-même et ce qui l'environne.
- **L'interaction avec l'extérieur** : les premiers regards maternel, le plaisir du parent ou de l'entourage à le regarder vivre, la communication et

les échanges sensoriels (importance du toucher, du regard, de la participation auditive...) ; le sentiment d'exister devient très vite le besoin d'exister pour l'autre, et c'est le regard des autres qui nous conforte dans ce sentiment d'exister.

Chez l'enfant à haut potentiel, ces interactions sont parfois complexes et inquiétantes, sur le mode d'un questionnement perpétuel sur tout ce qui l'environne et d'un besoin de comprendre et de maîtriser, anticiper les événements, bien avant l'accès au langage.

En milieu clos, familial, cette image de soi ne devrait pas poser de problèmes majeurs, sauf lorsque les attentes vis à vis de l'enfant, les représentations que nous nous faisons de lui, les projections de notre propre problématique risquent d'annuler sa personnalité propre, créant parfois de profonds malentendus ; ce qui justifie que lors d'un bilan psychologique, bien des questions soient d'abord dirigées vers les parents, et que les difficultés ou les incertitudes, qui sont peut-être propres à l'enfant, se jouent forcément aussi au niveau des interactions, explicites et implicites.

C'est aussi la raison pour laquelle des bilans de potentiel, avec des enfants très jeunes, sont toujours assortis de précautions importantes, pour que l'image d'un enfant EIP, comme on le voit dans les inventaires, n'oculte pas toutes les composantes de son développement d'enfant.

Poursuivre cette construction de l'image de soi nécessite à un moment donné que l'on se sépare, se désimbrique de l'adulte, que l'on prenne de la distance pour construire ses propres stratégies et accéder peu à peu au sentiment de "pouvoir personnel", non pas sur les autres mais sur soi-même, c'est-à-dire se sentir responsable face à un certain nombre d'événements. C'est à travers les séparations successives, indispensables à l'épanouissement social, que va se conquérir le sentiment d'exister, pour soi autant que pour les autres, d'être capable d'affronter et de résoudre les problèmes qui peuvent se présenter. Ce plaisir d'être soi est donc une longue quête, jamais terminée, parfois remise en compte, jusqu'à une sorte d'effondrement narcissique.

Parfois, cette séparation est difficile, à la fois parce que la crainte de l'abandon est statistiquement plus

comme inutile voire dangereuse. L'élève surdoué subit tout au long de la scolarité de nombreuses critiques ou humiliations de la part des enseignants car sa forme de pensée et de raisonnement convient rarement à ce qui est attendu à l'école. Être reconnu avec ses singularités est le préambule indispensable à toute intégration sociale réussie.

2 - L'illusion de la pensée commune

Nous vivons, tous, avec l'illusion que l'autre pense comme nous. Cette illusion est à l'origine de la plupart des difficultés de communication que nous rencontrons avec ceux qui nous sont proches, mais peut aussi perturber lourdement certaines de nos relations professionnelles ou sociales.

Il est vrai que nous partageons dans un groupe culturel donné un certain nombre d'implicites qui organisent notre contenant culturel de pensée et notre sentiment d'appartenance au groupe.

À l'école, les implicites sont nombreux et permettent à l'élève de comprendre et d'anticiper sur le sens des consignes ou sur ce qu'attend l'enseignant. On assiste pour l'enfant surdoué, qui fonctionne dans un système de pensée qui ne dispose pas des mêmes implicites, à des erreurs ou une totale incompréhension de la consigne, conduisant le plus souvent l'enseignant à penser que l'élève fait semblant de ne pas comprendre puisque cet élève, par ailleurs, peut montrer des compétences verbales brillantes. En effet, il ne s'agit pas de déficit en termes de compréhension verbale mais bien d'interprétation différente du sens implicite. Les élèves surdoués peuvent ainsi répondre qu'ils ne savent pas, faire un hors sujet ou encore répondre littéralement et ne pas comprendre pourquoi leur réponse est fautive ou rejetée. Le plus souvent, la réponse attendue, simple, à une consigne, à une question, n'apparaît pas au surdoué comme une réponse possible. Le défaut majeur d'anticipation de la réponse attendue explique pour l'essentiel la nature des difficultés.

À la question d'Information du WISC III, "Qu'est ce qui fait que le fer rouille ?" une adolescente surdouée de treize ans répondra, perplexe, "Je ne

sais pas !" Pourtant, à l'investigation complémentaire "Qu'est ce que c'est que tu ne sais pas ? ", elle répondra, "Je ne connais pas la nature des processus chimiques à l'origine de l'oxydation." Pour cette adolescente la réponse "oxydation" n'était pas une réponse possible à cette question. Pour elle, il s'agissait d'une non-réponse, d'une réponse tellement évidente, qu'elle ne pouvait pas être celle attendue.

Dans un contrôle d'histoire, un élève de CM2 répond à la question "Que penses-tu de l'évolution de l'homme ?" : "Je pense que c'est une bonne chose pour l'homme." Bien sûr, il était implicite pour l'ensemble des élèves de la classe et pour l'enseignant, qu'il était demandé de réciter le cours sur l'évolution de l'homme et non pas d'exprimer son point de vue personnel, ce qui correspondait pourtant stricto sensu à l'énoncé de la question.

Autre exemple de réponse littérale à une consigne de devoir de géométrie : "Faites les figures géométriques suivantes : un triangle isocèle de telle dimension, un carré de tant de côté, un losange, etc." L'élève rend à l'institutrice un ensemble de formes géométriques découpées, reliées par un trombone, en ayant pris soin de bien reporter les dimensions demandées. L'élève avait "fait", au sens de "fabriquer" des figures géométriques. Il n'avait pas anticipé le sens implicite pour tous qui consistait à "dessiner" les figures sur une feuille. De plus, à la remarque excédée de la maîtresse, considérant comme un signe d'opposition manifeste le comportement de cet enfant, qui s'insurge "et comment je fais moi pour savoir quel est le triangle et le losange ?" la réponse fuse, naïvement : "Alors toi, tu me demandes de faire ces figures et tu ne sais pas les reconnaître ?"

L'interprétation littérale du sens des mots chez les surdoués est extrêmement fréquente. Pour lui, le sens est essentiel et le mot doit être employé dans son acception la plus précise. Il peut sembler paradoxal ce "collage" au sens littéral du "mot pour le mot" chez ces enfants qui par ailleurs fonctionnent dans des systèmes d'inférences analogiques et de symbolisation d'une grande richesse, qui manipulent les concepts verbaux et la pensée abstraite avec une aisance exceptionnelle

ou encore qui jouent en permanence avec les mots, employant constamment l'humour dans leur fonctionnement mental. Pourtant, comme on le rencontre dans certaines populations pathologiques, comme les autistes par exemple, le besoin absolu de sens et de maîtrise du surdoué conduit à cette nécessité impérieuse de considérer le mot comme un "objet" aux contours définis qui ne suppose ni doute ni incertitude. Ce processus est à l'origine de nombreux malentendus entre enseignants et élèves surdoués et conduit à bons nombres d'échecs scolaires paradoxaux. De plus, les enseignants interprètent le plus souvent comme de l'insolence ce mode de fonctionnement et des relations persécuteurs/persécutés s'établissent volontiers entre les partenaires. Il faut se rappeler que l'enfant ne comprend pas lui-même pourquoi il a échoué et quelle est la cause du mécontentement ou des attaques de l'enseignant. Il se sent injustement réprimandé et la spirale relationnelle négative basée sur ce malentendu fondamental se met en place.

3 - Le raisonnement logico-mathématique

Le raisonnement mathématique est un des paradigmes le plus révélateur du paradoxe du fonctionnement cognitif des surdoués : il permet d'observer simultanément l'extrême compétence arithmétique dont ils disposent et la singularité des procédures qu'ils utilisent. La manipulation mentale des données d'un problème, d'une rapidité vertigineuse, ne suit pas le mode classique de raisonnement. Le surdoué produit une réponse qu'il ne peut justifier.

Les procédures de raisonnement lui demeurent inaccessibles et par là même incommunicables. Ce fonctionnement peut être qualifié d'intuitif dans le sens où le sujet énonce un résultat sans être, semble-t-il, passé par des étapes intermédiaires de calcul et/ou de raisonnement. Une difficulté essentielle de cette compétence hors norme provient de l'incapacité réelle à démontrer ou expliciter le raisonnement suivi. Dans le cadre scolaire, cette compétence devient inacceptable et répréhensible. L'enseignant ne peut ni admettre ni comprendre que l'on puisse obtenir une réponse ou un résultat juste sans pouvoir en développer le raisonnement sous-jacent. Or, l'élève ne peut répondre à cette attente et le travail sera sanctionné par une note pitoyable.

Des études récentes menées au Laboratoire d'Imagerie Neuro-fonctionnelle de Caen par l'équipe de Nathalie Tzourio-Mazoyer apportent quelques premières hypothèses neurophysiologiques. Une expérimentation avec un jeune prodige de 29 ans capable de résoudre en moins de 2 secondes des problèmes de calcul mental de haut niveau de complexité, montre une activation cérébrale inhabituelle : en plus de celles habituellement sollicitées dans ce type de tâche cognitive, des zones cérébrales supplémentaires sont activées et en particulier celle de la "mémoire épisodique". On sait que cette mémoire est celle qui permet de stocker des souvenirs d'épisodes de notre vie. Or, tout se passe comme si le jeune homme mobilisait cette mémoire pour activer des résultats antérieurs qu'il visualise comme sur un tableau noir et qu'il manipule et réassocie mentalement pour effectuer le calcul en cours. L'exploration rigoureuse du fonctionnement arithmétique de surdoués corrobore cette démonstration scientifique : c'est par une émergence mentale d'images de chiffres qui s'approchent ou s'éloignent de la scène centrale, se superposent, se combinent... que le résultat "apparaît" et s'inscrit sur l'écran mental. On comprend la perplexité des élèves à expliquer le raisonnement utilisé qui présente peu de similarités avec la méthode enseignée.

Chez les plus jeunes enfants (entre 7 et 9 ans) l'exploration encore accessible des procédures utilisées pour résoudre un des problèmes du WISC III illustre l'étonnant raisonnement de ces enfants. Il s'agit du problème arithmétique qui s'énonce ainsi : *un commerçant avait 25 bouteilles d'eau, il en a vendu 14, combien lui en reste-t-il ?* Spontanément, l'enfant répond 11, sans particularité apparente. Pourtant, à la question du "comment le sais-tu ?", on découvre alors que l'opération attendue de la soustraction n'est jamais présente.

À la place, se trouve la forme de calcul suivant :

$$\begin{aligned} 14 + 14 &= 28 \\ 28 - 14 &= 14 \\ 14 - 3 &= 11 \end{aligned}$$

Un tel mode de raisonnement ne nous apparaît pas comme simple et efficace et pourtant c'est pour eux la soustraction qui est une opération bien saugrenue, complexe et longue à traiter. Contrairement à ce qu'il apparaît dans la transcription de leur mode opératoire, qui ne peut

De plus, les enfants surdoués prennent beaucoup de plaisir à l'exercice de leurs facultés. Or, la présence d'une incongruité, ou sa production, représente un défi intellectuel à relever. Généralement, face à un "travail" intellectuel comme une évaluation psychométrique par exemple, l'enfant surdoué s'illumine, se dynamise et mène l'épreuve sur un rythme "allegro". L'observation clinique le voit fournir les résultats si facilement et avec tant de plaisir que la question affleure de savoir s'il a déjà passé les mêmes épreuves antérieurement. Il lui arrive d'ailleurs, à cette occasion, de libérer quelques pointes d'humour : comme Thomas avait terminé la passation de l'épreuve "Vocabulaire" (WISC R) dans laquelle il avait défini le mot "périmé", il prit le bonbon qui lui était offert et s'écria : *"J'espère qu'au moins, il ne sera pas périmé !"* Il est probable que l'incongruité séduit l'enfant surdoué car elle lui permet, non seulement d'exercer ses compétences, mais d'en tirer un plaisir spécifique.

Le lien entre la précocité intellectuelle et l'exploitation du thème de la mort et de l'agressivité interroge davantage. Dans la pratique, les parents témoignent fréquemment du fait que leur enfant précoce est facilement mobilisé par cette question.

La présente étude appuie cette constatation. Peut-on envisager que l'intelligence du surdoué bute, d'un point de vue cognitif, sur l'irreprésentable de la mort, et ce, semble-t-il dès tout jeune ? Que le besoin de maîtrise cognitive du surdoué est défié par l'incompréhensible de la finitude humaine ? Ou bien doit-on se tourner vers une explication psychopathologique et y voir le travail du négatif ? L'enfant intellectuellement précoce est surexposé au risque dépressif. Son extrême lucidité, son hypersensibilité que nous supposons constitutionnelle, et son effort adaptatif constant vis-à-vis de son environnement scolaire et relationnel peuvent déborder son système défensif et provoquer un effondrement de sa personnalité. Dans notre étude, les réponses humoristiques à thème morbide peuvent, dans cette perspective, signaler la souffrance de l'enfant et la lutte antidépressive qu'il mène en ayant recours à un mécanisme de défense que ses

facilités intellectuelles privilégient

En résumé, que nous dit l'humour de l'enfant intellectuellement précoce ?

Il nous parle d'abord de son besoin d'exercer ses compétences intellectuelles.

Puis il nous renseigne sur sa tonalité affective. Car un enfant surdoué, lorsqu'il n'est pas trop abîmé, il nous révèle sa créativité.

Souvent en effet, l'enfant intellectuellement précoce a une pensée originale, une pensée divergente. Il ne pense pas comme tout le monde. C'est ce qui lui permet d'apporter sa contribution à l'évolution de la société en proposant des solutions novatrices dans ses champs de compétence.

C'est également un enfant qui tente de séduire et de s'intégrer, car l'une de ses plus grandes difficultés est de trouver sa place parmi les autres, avec sa différence, et par conséquent, d'acquiescer un esprit de groupe. Plus souvent qu'on ne pense, ses difficultés scolaires sont dues à son isolement, au rejet qu'il subit ou qu'il provoque et ne concernent pas autre chose. D'où l'intérêt des associations qui lui permettent de retrouver d'autres enfants.

Et puis, l'humour de l'enfant précoce nous parle de son besoin d'être reconnu, d'un point de vue intellectuel certes, mais également d'un point de vue affectif.

Car l'enfant surdoué est un vorace. C'est un boulimique de connaissances, mais ses besoins d'amour sont à la mesure de son appétit de vivre général. Il est vrai qu'il existe des surdoués affectivement immatures. Il est vrai qu'il existe aussi des surdoués par hyper maturité défensive. Mais le plus souvent, la demande affective de l'enfant est simplement à la mesure de sa demande intellectuelle. Considérable. !!!!

C'est ce que nous dit l'humour de l'enfant intellectuellement précoce .

Claudine PARENTY

1) Il n'existe pas de corrélation entre la désignation d'un enfant comme « drôle » par ses pairs et la précocité intellectuelle.

D'un point de vue statistique, les enfants qui font rire leurs pairs, en classe, ne sont pas les enfants intellectuellement précoces.

La présente recherche montre d'abord que l'enfant surdoué ne se distingue pas par son humour oral en classe. Il y a donc lieu d'abandonner l'idée fréquemment exprimée selon laquelle l'élève intellectuellement précoce fait rire les autres en classe parce qu'il s'ennuie. C'est sans doute le cas de quelques-uns, mais ce n'est pas le cas de la majorité des élèves surdoués.

2) Il n'existe pas non plus de corrélation entre la désignation d'un enfant comme "drôle" par l'enseignant et la précocité intellectuelle.

3) Il n'existe pas davantage de relation linéaire entre le Q.I. et le nombre de réponses humoristiques au test de créativité de TORRANCE. L'affirmation "Plus le Q.I. est élevé et plus l'enfant a de l'humour" n'est pas vérifiée dans cette étude.

4) Par contre, les enfants intellectuellement précoces produisent globalement plus de réponses humoristiques dans un exercice papier-crayon que les autres, à condition d'y être autorisés. De plus, il s'agit de productions humoristiques verbales, caractéristique qui vient confirmer ce que nous savons par ailleurs de l'enfant intellectuellement précoce, à savoir qu'il se distingue tôt des autres enfants par sa capacité à manier finement le langage.

Cette facilité verbale est admise par tous ; déjà, en 1954, G. HILDRETH en fait l'un des critères d'identification des surdoués.

Ultérieurement, la plupart des chercheurs observent l'aisance que le surdoué manifeste à l'égard des mots. Beaucoup d'enfants à Q.I. élevé sont d'ailleurs des lecteurs très précoces, de manière même spectaculaire. Dans son inventaire d'identification, J.C. TERRASSIER place la capacité d'apprendre à lire avant le cours préparatoire comme le plus fort indice d'une éventuelle précocité.

Une recherche portant sur une cohorte de 129 enfants surdoués, menée par A. CORIAT constate

que la verbalisation des surdoués est bien meilleure, dans sa forme et dans son contenu, que celle des enfants scolairement handicapés.

Après enquête, l'auteur rapporte ce fait au niveau de communication verbale entre l'enfant et sa famille. Ainsi, l'enfant surdoué pourrait bien avoir évolué, dès le stade utérin, dans un bain de langage qui lui a fourni, très tôt, l'outil nécessaire à l'activité symbolique et à la construction des concepts. Beaucoup de parents d'enfants surdoués reconnaissent avoir parlé à leur enfant dès sa conception et lui avoir raconté des histoires dès les premiers mois de sa vie. Dans le même temps, ils ont, d'après cette recherche (ce que notre propre pratique avec les familles d'enfants surdoués confirme) toujours traduit les situations vécues par l'enfant avec des mots, lui procurant ainsi un contenant symbolique complexe prothétique. La plupart du temps, ils ne lui ont jamais parlé "bébé". Ils ont d'emblée utilisé un champ lexical et syntaxique adulte.

La présente recherche montre, de manière évidente, l'avidité avec laquelle l'enfant intellectuellement précoce s'empare de l'outil verbal alors que tous les autres enfants l'utilisent moins aisément que l'outil figuratif.

5) Les enfants surdoués ne produisent pas plus de réponses humoristiques que les enfants standard dans un exercice de dessin. Ici, l'explication tient peut-être au fait qu'ils sont mal à l'aise dans le domaine graphique.

Mais ce qui est frappant, c'est la différence qualitative des réponses humoristiques. On constate en effet que les enfants surdoués produisent plus de réponses incongrues, c'est-à-dire jouant avec les différents sens d'une situation, plus de réponses à connotation agressive et enfin qu'ils sont les seuls à produire des réponses traitant du thème de la mort.

Or, l'incongruité implique un processus mental identique à celui de la résolution de problèmes. Dans l'incongruité qui est au cœur de l'humour, comme dans la résolution de problèmes, les éléments doivent être perçus, analysés et compris dans leurs relations. Or, les enfants surdoués ont un fonctionnement intellectuel arborescent dans lequel les réseaux sémantiques sont rapidement connectés, ce qui permet la mise en relation de sens apparemment éloignés les uns des autres et l'émergence de nouvelles idées. D'où sans doute l'attrait pour l'incongruité.

se passer de signes conventionnels, ils ne procèdent à aucune des opérations habituelles. La première ligne qui consiste à doubler le chiffre est une procédure classique pour eux et qu'ils utilisent très fréquemment. Très petits ils s'entraînent déjà à doubler les chiffres dans des suites de plus en plus longues. Ici, l'objectif est de comparer le double de la quantité à soustraire à la quantité initiale. L'enfant compare alors mentalement le chiffre doublé (28) au nombre de départ (25 bouteilles) puis au nombre à soustraire (14 bouteilles). Le chiffre 3 s'affiche sur son écran mental et reste actif pendant toute la durée du calcul. Dans la deuxième ligne, lorsque la comparaison, par une sorte de superposition de chiffres, produit le résultat 14, le chiffre 3, toujours "scintillant" se combine au résultat intermédiaire 14 pour faire émerger le résultat : 11 bouteilles. Il faut souligner que cette procédure singulière a été vérifiée sur plusieurs dizaines d'enfants de la même tranche d'âge.

On peut ainsi comprendre le désarroi de ces élèves qui, malgré des compétences arithmétiques bien supérieures à la norme qui leur permettent de résoudre très rapidement des problèmes d'une grande complexité, se trouvent démunis devant la demande de leur professeur qui exige l'utilisation de procédures de raisonnement et de mécanismes opératoires qui leur paraissent à la fois illogiques et bien peu pertinents comparés à la performance de leur propre système. Pour eux, par exemple, apprendre les tables de multiplication leur semble tout à fait inutile puisque leur mode de calcul trouve plus rapidement les résultats. Enfin, cette singularité des procédures logico-mathématiques bloque pour ces élèves toute possibilité de régulation métacognitive. Ne pas pouvoir accéder à son mode de fonctionnement, ni pouvoir de ce fait l'exprimer, empêche toute activité métacognitive sur sa propre pensée et peut produire une forme de rigidité cognitive pénalisante pour l'efficacité intellectuelle. L'élève se retrouve dans un fonctionnement dichotomique : je sais ou je ne sais pas.

4 - L'arborescence de la pensée

Le modèle connexionniste est probablement le modèle le plus pertinent pour illustrer

l'arborescence complexe de la pensée de l'enfant surdoué. Dans une exploration habituelle du modèle, on considère que le traitement d'une information (input) active selon un processus bottom-up (de la perception au traitement mental) un certain nombre de connexions permettant de traiter efficacement une information donnée. Le réseau s'active en sélectionnant au fur et à mesure la donnée pertinente pour la résolution du problème.

L'exemple classique du modèle connexionniste, structuré sur la base d'unités élémentaires interconnectées par différentes formes de relations associatives, est celui du traitement sémantique du mot *Canari* (Collins et Quillian, 1969). Le mot *Canari* va activer tous les mots concepts qui le décrivent : c'est un oiseau, de couleur jaune, qui chante, qui appartient à la catégorie des animaux, etc... Ainsi, lors du traitement d'une information, le réseau remonte les liens associatifs selon un ordre hiérarchique (chaque catégorie est emboîtée dans une catégorie plus large) et les connexions se produisent d'une couche "inférieure" à une couche "supérieure". Le système fonctionne selon le principe d'activation / inhibition. Seules les unités (connaissances) pertinentes sont activées et permettent de traiter efficacement et rapidement l'information donnée. L'apprentissage crée ainsi des "parcours" qui sont autant de chemins "tracés" qui associent plusieurs unités entre elles. Ces parcours sont pour un nombre important de connaissances acquises à peu près identiques d'un individu à l'autre.

Une autre caractéristique du réseau est son activation sur le mode séquentiel, c'est à dire que chaque unité est activée l'une après l'autre. En s'appuyant sur le modèle connexionniste, on peut de façon caricaturale se représenter la formation de la pensée sur un mode linéaire : à partir d'une donnée initiale, la pensée se construit étape par étape. À chacune des étapes, l'information pertinente est sélectionnée et permet d'atteindre le stade suivant... pour aboutir à l'étape finale qui va permettre, entre autres, l'expression de la pensée (output). L'activation du réseau chez l'enfant surdoué semble emprunter des lois de fonctionnement différentes. D'une part, pour une information donnée (input) on assiste à une activation optimale du réseau. De multiples unités sont activées simultanément et des liens associatifs innombrables (parcours) sont sollicités. L'enfant se retrouve ainsi devant une arborescence d'une rare complexité, avec des connexions qui se produisent

à des vitesses très élevées et une multiplication incessante des associations d'idées, qui génèrent elles-mêmes de nouveaux liens, qui forment de nouvelles arborescences, etc. Les associations s'enchaînent sur un rythme effréné sans qu'il semble possible de mettre un terme au foisonnement de la pensée. D'autre part, le traitement simultané semble privilégié chez l'enfant surdoué : simultanément et de façon superposée, plusieurs parcours différents sont activés. De plus, le traitement hiérarchique est remplacé par l'activation quasi directe (simultanée) des couches supérieures. Les procédures du traitement pas à pas sont perdues et ne peuvent être explicitées pour la résolution du problème. Enfin, plusieurs couches s'activent en même temps et restent opérationnelles et disponibles pendant toute la durée du traitement de l'information.

La prédominance du traitement simultané ouvre la voie à la créativité, à la pensée divergente, aux idées "géniales" qui émergent de cette multitude de liens associatifs. Néanmoins, ce type de fonctionnement bloque la capacité de sélection de l'information pertinente et pénalise régulièrement l'enfant dans une production intellectuelle efficace. En classe, l'exemple de la rédaction de français permet de comprendre le décalage existant entre la richesse de la pensée et des connaissances de l'enfant et la pauvreté fréquente des devoirs de français. À l'énoncé traditionnel du "racontez vos dernières vacances", l'élève standard va : 1/ sélectionner l'événement le plus intéressant à raconter (sélection de l'information pertinente) 2/ choisir celui qui conviendra le mieux à l'enseignant pour obtenir une bonne note (pensée implicite), 3/ développer son sujet sur un mode linéaire (séquentiel) en déterminant à chaque étape le fait le plus marquant, 4/ parvenir progressivement (pas à pas) à une conclusion qui synthétisera l'ensemble des faits. Comparativement, l'élève surdoué, va déjà subir un premier effet de "halo" au niveau de l'input, c'est à dire que l'énoncé même du sujet, qui constitue l'information principale, va être instantanément chargé de données complémentaires qui vont être intégrées dans l'activation du réseau. D'emblée, le traitement devient plus complexe. D'autre part, l'incapacité à privilégier le traitement séquentiel dans le traitement des liens associatifs et l'activation simultanée d'un champ élargi d'informations et de données, qui vont pour chacune d'entre elles

créer de nouvelles arborescences, entraînent l'élève dans une pensée infinie et surchargée, y compris par grands nombres de données infimes et subtiles, dans laquelle cet élève ne pourra parvenir à se déterminer. Cette sur-activation des réseaux associatifs qui ne peut non plus faire l'économie cognitive, chez ces enfants, des liens affectifs et émotionnels, rend l'élève impuissant à produire un devoir structuré. Finalement, dans le dernier temps imparti au devoir, il produira un véritable brouillon, mal rédigé, mal structuré, souvent incompréhensible, dans un style bâclé et souvent illisible.

Et pourtant, une pensée riche et puissante avait été activée à la lecture du sujet.

Cette particularité de fonctionnement de la pensée est à l'origine d'une pensée sans limite ce qui représente une source de difficulté d'adaptation intellectuelle supplémentaire mais également une source d'angoisse importante. La pensée a besoin d'un cadre et de limites pour pouvoir se structurer. Pour les élèves surdoués une grande importance doit être accordée à l'explication méthodologique sur la nature et la forme du travail à accomplir. Il faut être vigilant à l'illusion que ces enfants, de par leurs vastes champs d'intérêts et de curiosité, sont les candidats parfaits pour le travail de recherche et la préparation d'exposés. Ils ne pourront et ne sauront le faire que si on leur a clairement explicité la méthodologie et les différentes étapes nécessaires à l'exécution correcte de ce type de tâche.

5 - La question de la latéralisation hémisphérique

Depuis le début du siècle, il est classique de considérer que chaque hémisphère possède des spécificités qui attribuent habituellement à l'hémisphère gauche les capacités analytique, logique, rationnelle, verbale et séquentielle. L'hémisphère droit est lui considéré comme l'hémisphère sollicité dans les tâches non verbales, spatiales, analogiques, simultanées et qui travaille sur le mode de la gestalt, synthétiques. Les aspects émotionnels et intuitifs sont également rattachés à l'hémisphère droit. Si ce modèle n'est qu'une caricature des connaissances neurologiques actuelles il permet, dans notre contexte de réflexion, d'appréhender certaines particularités du fonctionnement cognitif

Enfin, sur le plan social cette fois, **l'humour est une forme de communication sociale** particulièrement séduisante. Mais pourquoi l'enfant surdoué voudrait-il séduire ?

Dans les associations qui l'accueillent et au cours des activités qu'il pratique, l'enfant surdoué manifeste un humour qui lui est propre et que les autres surdoués reconnaissent. Cet humour fonctionne comme un signe de reconnaissance qui échappe aux autres enfants mais qui rapproche les surdoués.

Il se caractérise souvent par une profusion de jeux de mots, généralement calamiteux, qui s'exercent sur toutes les situations du moment. Il est d'ailleurs curieux que plus le jeu de mots est "tiré par les cheveux" et plus il fait rire les surdoués.

Adrien et Jeff, marchant dans la rue, avisent un panneau de sens interdit et Adrien s'écrit :

- "Tu as vu, on va pouvoir faire tout ce que l'on veut. C'est une rue sans interdit !"

Très fréquemment même, leur humour joue avec le sens primaire des mots :

- « Dis-moi, Antoinette, où est Pierre ?

- « Moi, Antoinette, où est Pierre ? » répond Antoinette

Le grand drame de l'enfant surdoué est son isolement. Très tôt, l'enfant surdoué est écarté du groupe, au point où son isolement est l'un des critères d'identification du surdoué. Nous connaissons quelques-unes des causes de cet évincement : Il comprend davantage que les autres enfants et différemment, il s'intéresse à des domaines qui indiffèrent ses congénères et enfin, d'un point de vue affectif, son extrême lucidité altère son rapport à lui-même et à autrui. Ses relations sociales s'en trouvent compliquées. Pour un enfant intellectuellement précoce, trouver des amis relève de l'exploit. Comme JONATHAN LIVINGSTON le Goéland, banni du groupe pour avoir voulu voler plus haut que les autres, l'enfant surdoué est rejeté à cause de sa différence. Généralement, il renonce très tôt et se replie sur lui. Dans la cour de récréation, il est souvent seul, désœuvré à moins qu'il ne lise un livre pour s'occuper et avoir contenance, ce qui lui vaut les taquineries de ses camarades.

On conçoit donc que l'humour, en séduisant l'auditoire, achète l'intérêt du groupe pour cet enfant et lui permette d'échapper à la menace d'isolement.

Malheureusement, l'humour de l'enfant surdoué reste souvent incompris et l'incompréhension des auditeurs accélère encore la mise à l'écart du surdoué.

Certains en effet déclarent "qu'ils ont utilisé l'humour mais ils ont vite réalisé que cet humour n'était ni compris ni apprécié des autres élèves de la classe. Ils ont donc appris à ne plus faire d'humour en classe et à n'en faire qu'avec leurs amis proches ." (Ziv et Ganich 1990)

À partir des liens que l'on peut dégager entre l'humour et le fonctionnement psychologique de l'enfant intellectuellement précoce, je me suis demandée **si l'humour pouvait effectivement être un indicateur de la précocité intellectuelle.**

C'est pour répondre à cette question qu'une recherche expérimentale a été organisée dans les écoles primaires du département des Pyrénées-Orientales.

Nous avons été accueillis dans 10 écoles (7 écoles publiques et 3 écoles privées catholiques) et 37 classes.

Notre choix s'est porté sur une cohorte d'enfants entre 8 ans et 3 mois et 11 ans et 3 mois (sans distinction d'origine sociale) parmi lesquels 36 enfants surdoués ont été détectés.

La procédure s'est déroulée en trois étapes :

La première a consisté en la passation d'un test de niveau intellectuel (PMS).

La deuxième étape a consisté à distribuer aux enfants un questionnaire sociométrique d'humour. L'objectif de ce questionnaire était de faire désigner par chacun le ou les enfants qui font rire en classe ou dans l'enceinte de l'école. Un second questionnaire, celui-là destiné aux enseignants, a été nécessaire afin de tenter un repérage de l'enfant surdoué et drôle par une autre voie.

La troisième étape a consisté en la passation du test de créativité de TORRANCE, dans lequel nous autorisons les enfants à fournir des réponses drôles si elles leur venaient à l'esprit.

Résultats :

Dans ces deux exemples, la réaction de l'entourage, faite d'incompréhension et de rejet, entraîne chez l'enfant un doute sur sa valeur propre. Car lorsque dans un groupe, la majorité exprime une opinion ou un comportement, l'individu qui n'adhère pas à l'attitude générale se remet en question. Notre image de nous-mêmes se construit dans les échanges avec l'environnement.

Les échanges négatifs avec les autres, que l'enfant intellectuellement précoce vit année après année, fragilisent l'image de lui-même. Son narcissisme est constamment sur la sellette. Il se sent différent sans en connaître la raison. Au cours d'une interview, un journaliste demandait à une grande pianiste s'il était difficile d'être une enfant prodige. Sa réponse illustre notre propos : *"En fait, quand on est enfant, on ne connaît pas exactement la signification de cette expression, mais on se rend compte que la vie que l'on mène et la manière de penser sont différentes de celles de ses petits camarades. Les gens vous regardent comme une bête curieuse et comme un être anormal. Un peu comme un singe !"*

L'humour représente alors pour l'enfant surdoué une défense de choix. C'est une magistrale démonstration de force narcissique ainsi que le dit le psychanalyste PL ASSOUN, d'autant plus qu'il assure, en même temps qu'une restauration narcissique, un mode de communication particulièrement sympathique pour le groupe social. Nous reviendrons sur ce dernier point.

Cependant, l'expérience sociale, en particulier scolaire, n'explique pas totalement la fragilité narcissique de l'enfant surdoué. Celle-ci n'est pas uniquement due aux relations du surdoué avec le groupe. Il existe également des causes internes à cette souffrance que nous proposons de relier à l'extrême lucidité du regard que cet enfant porte sur lui-même et sur le monde qui l'entoure.

La lucidité

La lucidité, du latin *luciditas, atis, f*, (clarté, splendeur), qui provient lui-même de *lux, lucis, f*, (lumière) désigne un esprit perspicace, un esprit qui "voit" clair. Cette notion s'oppose à l'aveuglement, à l'égarement, à l'illusion.

Etre lucide sur soi-même, c'est être sans illusion. C'est se voir tel qu'on est. C'est échapper à l'image idéalisée de soi-même.

En quoi l'intelligence est-elle liée à la lucidité ?

Si on admet que l'intelligence est une capacité à traiter l'information, l'on peut considérer qu'une très grande intelligence pourra traiter de très nombreuses informations, et plus rapidement. Très actif dans ce processus, l'enfant intellectuellement précoce paraît dès le plus jeune âge entièrement orienté vers l'extérieur, tendu vers la détection des multiples stimuli sensoriels. De nombreux parents témoignent du fait que, très tôt dans le berceau, leur enfant scrutait l'environnement avec une attention stupéfiante. Si chaque information est une parcelle de lumière, alors on peut métaphoriquement considérer que l'esprit du nourrisson est éclairé de tous les éléments du monde environnant qu'il peut emmagasiner. Il assimile rapidement les propriétés de la réalité environnante et construit de cette manière sa lucidité :

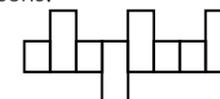
De la lucidité à la construction d'une image de soi fragile

Par rapport à la construction de l'image de soi, l'enfant découvre très vite ses limites, c'est-à-dire le fossé qui existe entre ses ambitions et ses capacités de réalisation. Il a souvent beaucoup d'idées mais peu de moyens de les réaliser. Sa maladresse gestuelle, son immaturité psychomotrice, sa petitesse, sa fragilité corporelle, ne lui permettent pas de concrétiser des idées souvent très élaborées. Aussi peut-on voir, en consultation, certains enfants s'épuiser à dessiner, puis gommer, puis dessiner encore et gommer ensuite une production graphique finalement pauvre et sale, alors que l'idée directrice, si l'on interroge l'enfant sur ses intentions premières, était étonnamment originale et pertinente. Ces enfants-là souffrent tôt d'un défaut d'adaptation entre leur pensée et la réalité de leurs performances. Il ne s'agit plus ici d'une relation à l'autre, mais bien d'une relation à soi-même, d'une désillusion quant à la toute-puissance infantile, de la rencontre avancée avec l'humiliation. Ce que voit Narcisse dans le miroir ne le rend pas amoureux. Ce que voit Narcisse dans le miroir le déçoit.

des enfants surdoués.

Le modèle de traitement de l'information sert ici encore de fondement pour élaborer nos hypothèses. Chez l'enfant surdoué, le traitement simultané est toujours très privilégié par rapport au traitement séquentiel. Les tests psychométriques qui s'appuient sur ce modèle (en particulier le K-ABC) confirment la différence significative entre ces deux processus au profit du traitement simultané et ce dans des proportions très supérieures. Le traitement séquentiel implique l'analyse des stimuli les uns à la suite des autres dans un ordre logique et immuable, traite chaque détail indépendamment du suivant, analyse méthodiquement chaque caractéristique de la tâche.

Le traitement simultané s'intéresse aux propriétés globales du stimulus, privilégie le sens, traite le pattern sur un mode visuo-spatial. La distinction des styles cognitifs est particulièrement illustrée dans les tâches de traitement de stimuli verbaux. Les processus séquentiels s'intéressent à la "forme" du mot (décodage phonologique, déchiffrement ou écriture de lettres, de syllabes, structure grammaticale...) tandis que les processus simultanés repèrent l'image globale du mot et privilégient le sens.



Un dessin tel que celui-ci évoquera plus rarement le mot *éléphant* chez un sujet à dominance gauche que chez celui qui utilise préférentiellement l'hémisphère cérébral droit qui traite le stimulus sur le mode de la «gestalt». Les difficultés graphiques de l'élève surdoué, qui ne peuvent seulement s'expliquer par la dyssynchronie entre développement intellectuel et psychomoteur, comme la dysorthographe fréquente et souvent sévère de ces enfants, peuvent trouver dans ces assises théoriques des hypothèses opérantes. Les liens aujourd'hui bien établis entre types de processus et spécialisation hémisphérique (Springer et Deutsch, 1981) rendent compte d'un certain nombre de caractéristiques cognitives communes aux enfants surdoués. La difficulté à produire des raisonnements mathématiques sous une forme logique et explicite, l'importance de la pensée divergente qui induit des digressions constantes de la pensée, la créativité toujours associée à l'acte cognitif, la grande facilité avec laquelle ces enfants créent

une image de l'objet alors que la description verbale est plus laborieuse, plaident en faveur d'une dominance hémisphérique à droite et, dans tous les cas, à une hémisphéricité beaucoup moins marquée à gauche.

Dans nos sociétés occidentales l'hémisphère gauche est le plus sollicité avec la nécessité de rationalisation et de logique que celui-ci impose. L'école est le terrain privilégié des compétences hémisphériques gauche : les fonctions du langage, les raisonnements et développements logico-mathématiques, les capacités d'expression écrites... supposent une bonne exploitation et gestion des fonctions analytiques et séquentielles. Une intervention préférentielle de l'hémisphère droit (et en particulier du traitement simultané) dans des tâches habituellement saturées en processus séquentiels constitue un handicap sérieux pour l'efficacité scolaire.

Dans le traitement des données mathématiques, une étude expérimentale réalisée avec de jeunes adultes surdoués, confirme la participation prédominante de l'hémisphère droit dans ce type de tâche (Boyle et Coll., 1994).

Les recherches menées auprès des dyslexiques apportent également des fondements solides à l'hypothèse d'un développement atypique du cerveau dans cette population avec une forte activité de l'hémisphère droit dans le traitement du langage (Habib, 1997). On sait également que les dyslexiques sont gauchers dans une proportion non négligeable et que cette caractéristique se retrouve fréquemment dans la population d'enfants surdoués. Il ne saurait être question d'en déduire des conclusions ni même des généralités hâtives sur les liens pouvant exister entre gauchers, dyslexiques et surdoués, mais des caractéristiques communes en terme de difficultés dans le traitement des stimuli verbaux se retrouvent dans ces trois populations.

La dimension émotionnelle associée à l'activation de l'hémisphère droit (cerveau émotionnel) est une dimension essentielle dans le fonctionnement intellectuel des enfants surdoués. L'affectif est associé à tous les actes de la vie et peut parfois envahir le champ de la pensée, invalidant toute possibilité d'analyse logique, rationnelle de la situation ou du problème. A l'école, il est frappant de constater combien ces enfants demeurent, y compris à l'adolescence, dans une relation de

dépendance affective avec leurs professeurs. De façon qui semble souvent incompréhensible ils pourront une année se montrer brillant en biologie alors que les résultats seront pitoyables l'année suivante mais ces résultats ne sont pas corrélés aux compétences mais aux liens affectifs. Avec un professeur qu'ils apprécient, leur implication et leur motivation seront totales alors qu'ils se montreront incapables de travailler et de produire avec un professeur pour lequel ils n'éprouvent aucune forme d'estime. Cette ingérence constante de la sphère émotionnelle dans tous les actes cognitifs et d'apprentissage est une spécificité majeure à prendre en compte dans la compréhension du fonctionnement intellectuel et scolaire de ces enfants. Enfin, on comprend mieux à la lumière de l'hémisphéricité la difficulté qu'éprouvent les élèves surdoués à développer et expliciter verbalement leur mode de pensée. Leur compréhension intuitive, globale, simultanée, leur capacité à saisir des relations complexes, s'accommodent mal d'une explication rationnelle des processus qui ont conduit au résultat. Le cerveau gauche est celui qui permet la communication avec autrui, avec l'extérieur, qui permet une représentation logique de la réalité. Or, ces enfants souffrent de leur difficulté à argumenter, justifier, ce qui les conduit souvent à répondre "je ne sais pas pourquoi, ni comment j'ai fait" ou encore à fuir une situation où ils se sentiraient dévalorisés ou critiqués car ils ne sauront répondre à la demande ou aux exigences de leurs professeurs. Ce processus rend l'enfant surdoué bien vulnérable car ses capacités ne peuvent s'exprimer sous une forme acceptable et valorisée. L'impossibilité fréquente à communiquer leur processus d'élaboration peut expliquer leur besoin démesuré de maîtrise et de contrôle. Ces mécanismes protègent leur blessure de se sentir incompetent malgré leur sentiment intime de compétence.

Conclusion

La singularité des procédures cognitives de l'enfant surdoué et la corrélation étroite entre cognitif et affectif sont des dimensions qui doivent être intégrées dans la compréhension du fonctionnement intellectuel différent de ces enfants qui souffrent trop encore de l'image d'enfants plus intelligents et en avance. On sait combien leur difficulté scolaire reste importante lorsque l'on réduit à ces deux paradigmes les réponses

pédagogiques.

Une pédagogie adaptée et réussie doit avant tout activer la motivation, moteur de toute forme d'apprentissage. Pour l'enfant surdoué la question du sens est centrale : A quoi ça sert ? La réponse à cette question est le préalable incontournable avec ces enfants pour les faire entrer dans l'apprentissage. Le contenu doit également être transmis sous une forme globale, afin de se représenter le contexte dans lequel se situe l'apprentissage, et sous une forme complexe, afin de stimuler l'activation des ressources intellectuelles et la jubilation cognitive d'avoir surmonté un défi intellectuel. La jubilation entraîne l'envie de poursuivre vers d'autres apprentissages afin de retrouver cette même sensation de plaisir. L'ennui en classe naît principalement de cette impossibilité pour l'enfant surdoué de trouver ce plaisir de fonctionner... et il décroche. Une pédagogie adaptée ne demande pas de lourds dispositifs mais seulement la capacité de comprendre et d'accepter la différence, toutes les différences. Alors nous pourrions aussi donner à ces enfants tous les atouts pour réussir pleinement leur parcours scolaire et personnel

Jeanne SIAUD FACCHIN

Il y a lieu de rappeler que FREUD, déjà, en 1927, considérait que l'humour "prend place dans la grande série des méthodes que la vie psychique de l'homme a déployées pour échapper à la contrainte de la souffrance."

A partir de l'exemple du malfaiteur qui est conduit à la potence un lundi matin et qui s'écrie : "Eh bien ! La semaine commence bien !", FREUD développe une théorie :

"L'essence de l'humour consiste à économiser les affects que la situation devrait occasionner et à se dégager par une plaisanterie de la possibilité de telles extériorisations affectives."

Dans l'exemple du condamné à mort, il y aurait, on s'en doute, économie d'angoisse.

Il précise :

"L'humour n'a pas seulement quelque chose de libérateur comme le mot d'esprit et le comique, mais également quelque chose de grandiose et d'exaltant [...]. Le caractère grandiose est manifestement lié au triomphe du narcissisme, à l'invulnérabilité victorieusement affirmée du moi."

Faire de l'humour, c'est restaurer une image de soi mise à mal par une situation qui nous rappelle notre vulnérabilité. C'est redorer notre blason. L'humoriste est en quelque sorte le sauveur du narcissisme en danger.

D'un point de vue psychanalytique, le narcissisme est au centre du processus humoristique, ainsi que FREUD l'a mis en évidence. S'y ajoute une composante agressive (et bien souvent également une composante sexuelle) :

Henri M. 11 ans, est un jeune surdoué régulièrement taquiné par les élèves de son collègue. Un jour, pendant une récréation, Robert S., l'interpelle d'un ton moqueur : "Hé, Henri, allez ! Fais-nous le débile ! vas-y ! Fais-nous le débile ! Tu sais bien faire ça, toi !"

Alors Henri fait une énorme grimace, prend une allure de débile profond, bras ballants et épaules tombantes, et d'une voix chevrotante laisse entendre : "Je m'appelle Robert S... !"

L'humour est une arme, c'est-à-dire un outil susceptible de blesser, voire de tuer. Sa fonction est d'utiliser l'esprit à des fins destructrices.

Le film *Ridicule* met en scène ces duels sans épée au cours desquels, pour gagner le droit d'être entendu par le roi ou bien d'être admis à la table de la cour, il fallait rivaliser de bons mots souvent très cruels pour qui en était l'objet.

Le perdant, couvert de ridicule, était rejeté par la cour et mourait socialement.

Considérons à nouveau le narcissisme sous deux angles, celui de la construction de l'image de soi par le miroir que représente autrui et celui du rapport à soi-même.

Par rapport au monde extérieur, écoutons quelques témoignages de parents d'enfants intellectuellement précoces :

"Thomas est entré à l'école maternelle à 2 ans et 9 mois car il est né en novembre. Il piaffait d'impatience à l'idée « d'apprendre des choses » et se préparait depuis longtemps. Le jour de la rentrée scolaire, il était réveillé avant le reste de la maisonnée, debout, ses vêtements déjà enfilés et manifestement surexcité. Lorsque nous sommes allés le chercher, le soir, nous l'avons trouvé bizarre... Son enthousiasme était tombé. La maîtresse nous a expliqué qu'il avait voulu chanter une chanson dont il connaissait les paroles compliquées et que les autres enfants s'étaient moqués de lui. Thomas n'avait pas pu terminer sa chanson et avait pleuré."

Autre exemple :

Des parents racontent l'expérience de François, 6 ans, très fier de connaître la blague suivante :
-"Tu connais des dieux ?
- Oui
- Tu connais Jupiter, Zeus, Vulcain, Toutatis
- Oui
- J'en connais d'autres : Exemple, Hasard,
- ... ?
- Ben oui, on dit bien par Jupiter, par Zeus, par Toutatis et on dit aussi par hasard, par exemple !"

"Il a voulu poser cette devinette à sa classe (il était en CP) et a rencontré une totale incompréhension. Seule la maîtresse a ri. Depuis, il ne raconte plus de blagues à l'école."

dès l'instant que c'est aux autres que cela arrive... " L'enfant surdoué adore exploiter les situations de manière humoristique (mais attention, il ne supporte pas d'être l'objet de l'humour des autres !)

De plus, l'humour est un phénomène cognitif, si bien que l'on conçoit qu'il trouve à s'exercer chez des enfants dont l'univers cognitif demande des stimulations permanentes. **Faire de l'humour, c'est au départ manipuler une incongruité.**

Une incongruité, c'est le non respect des rapports habituels entre les choses. Un élément appartenant à un secteur de la réalité entre brusquement en coïncidence avec un élément appartenant à un autre secteur de cette réalité. Exemple : "Tu as pris un bain ? Non, pourquoi, il en manque un ? "

Il n'y a pas d'incongruité en soi, celle-ci étant toujours référée aux habitudes cognitives du sujet. Pour qu'il y ait incongruité, il faut qu'il y ait une nouveauté par rapport à ce qui est connu. L'humour puise donc d'abord dans un stock de connaissances, dans le familier, l'élément qui va, dans un deuxième temps, (mais peut-être simultanément ?) subir une transformation. La nouveauté est un concept relatif aux expériences antérieures d'un sujet. Benjamin, enfant surdoué de 9 ans s'écrit : "Le fruit de la passion, c'est moi !"

Chez l'enfant, la manipulation de l'incongruité suit globalement les stades piagétiens du développement :

- **Le premier stade** prend son origine dans le jeu du "faire-semblant", autour de 18 mois, c'est-à-dire au moment de l'accès à la pensée symbolique.
- **Le deuxième stade** est marqué par l'avènement du langage. L'enfant joue avec les sonorités des mots, comme Sébastien (2 ans) : "La pie, elle fait pipi ! " Il prend également plaisir à montrer un objet et à nommer autre chose. Ici encore, développement cognitif et développement de l'humour progressent parallèlement.
- **Le troisième stade**, à partir de 3 ans, est celui de l'incongruité conceptuelle: "un vélo à roue carrée, un éléphant dans les branches... il repère bien que ça n'est pas normal." (F. BARIAUD)

- **Au stade 4**, à partir de 5 ans, l'enfant commence à jouer avec le sens des mots et son humour se rapproche alors de celui de l'adulte. Il comprend qu'un même mot peut avoir deux significations

Par exemple :

François (enfant surdoué de 7 ans) dit un jour à sa mère :
"Tu n'as pas l'esprit seize ! "
... ??
"Grand-père m'a dit qu'il ne fallait pas avoir l'esprit treize et trois ! "

Qu'est-ce que faire de l'humour sur le plan cognitif ?

Si l'humour suit globalement les stades de développement de l'intelligence, alors nous devrions constater, chez l'enfant intellectuellement précoce, une égale précocité du développement de l'humour. En d'autres termes, les jeux avec le sens des mots devraient apparaître chez lui bien avant cinq ans, l'incongruité conceptuelle bien avant deux ans etc. Or, les recherches, jusqu'à présent, n'ont guère porté sur la genèse de l'humour chez l'enfant surdoué. Si bien que nous avons peu de connaissances dans ce domaine.

Cependant, certains parents ont confirmé, en relatant leurs souvenirs, la nette précocité des mécanismes humoristiques chez leurs enfants à Q.I. très élevé.

Par exemple : la grand-mère de Lucas (2 ans et demi) lui donne une boîte de crayons de couleur et un cahier avec des dessins. Lucas semble très content mais il ne colorie pas, il dessine avec les différentes couleurs ; ensuite, sa mère écrit le nom des couleurs en dessous en les lui nommant :
Sa mère : "Vermillon. "
Lucas : "Non ! Rougemillon ! "

L'analyse de ce précurseur du jeu de mots montre que l'enfant possède déjà une maîtrise cognitive liée à la structure du mot ainsi qu'une connaissance des couleurs suffisamment sûre pour contester l'érudition maternelle.

Qu'est-ce que faire de l'humour sur le plan affectif ?

LE PASSAGE DE L'ENFANCE A L'ADOLESCENCE CHEZ LES JEUNES A HAUT POTENTIEL

Lysiane MARCHAL, psychologue clinicienne

A la demande de l'Institut St-Ambroise, Mme Marchal (psychologue), a donné une conférence sur le thème de "Le passage de l'enfance à l'adolescence chez les jeunes à haut potentiel".

La rencontre a eu lieu le 23 novembre 2004.

Ci-après un article introductif.



Cette approche de la précocité intellectuelle et de l'adolescence s'appuie sur les rencontres avec les enfants et adolescents, les familles, les enseignants, les autres psychologues, les différents partenaires et associations ; et les quelques critères retenus ici sont ce qui apparaît le plus souvent dans les questions, les joies et les souffrances, les incertitudes qui sont décrites dans ces rencontres. Ces critères sont le travail de séparation et de deuil, la recherche d'identité, le rapport nouveau à l'intelligence (ainsi qu'à la connaissance et aux savoirs scolaires), les mécanismes d'adaptation et de défense.

Vers l'adolescence



L'évolution vers l'adolescence est marquée, signifiée par des transformations profondes, corporelles, émotionnelles, affectives et relationnelles, intellectuelles et cognitives. Les manifestations en sont le plus souvent dans l'humeur, la motivation, l'acceptation des contraintes, la recherche de relations nouvelles, la curiosité intellectuelle et les méthodes de travail, etc.

Les caractéristiques de la précocité retenues ici sont le besoin de maîtrise (maîtriser la réalité, la relation, et lui-même) qui entraîne une sorte de "vigilance" (ne pas être pris à l'improviste, ne pas être débordé, ne pas être dans l'ignorance) ; l'image de soi, la place assignée dans le monde social, l'estime de soi (en écho à l'estime qu'on lui a portée et qu'on lui porte) ; la rencontre avec l'autre (l'adulte qu'ils recherchent, ou ceux de leur âge).

L'évolution intellectuelle de l'adolescent va à la fois dans le sens de la "déliation" (une pensée en désordre, au gré des émotions ou des pulsions, sans liens, suivant une logique plus affective que rationnelle), et dans le sens de la "conquête" (découverte du monde des idées et de l'abstraction, capacité à s'interroger sur son propre fonctionnement, sur la pensée et les jugements des adultes, etc.).

L'EIP a ici un atout particulier : recréer très rapidement des liens, donner du sens, argumenter à la fois pour lui-même, dans son langage intérieur, et pour l'autre, dans ses tentatives de communication. Mais il se voit souvent privé de la conquête, de la découverte d'un fonctionnement intellectuel nouveau, puisqu'il accède, depuis longtemps, à la réflexion abstraite, à la généralisation et au jugement personnel, ainsi qu'à la connaissance et à la culture.

Dans sa confrontation au scolaire, notamment au moment de la 4ème, il a souvent l'illusion de la réussite possible, de façon magique, sans effort ; puis une sorte de renoncement qui, s'il se prolonge, va entraîner un détournement des exigences intellectuelles et scolaires, et un renforcement des mécanismes de défense, tels que le déni (de la difficulté, des résultats, de sa propre responsabilité), le clivage entre intelligence et

scolarité, avec une sorte de "mépris" un peu désespéré pour les matières scolaires et parfois pour les enseignants.

La certitude de soi-même, et d'une image positive de soi est difficile parce que l'EIP oscille entre une sorte de sentiment de compétence hors du commun (conforté parfois par l'environnement), et une sorte de déception (sentiment "d'indignité"), des insatisfactions profondes à ne pas tout savoir, une sorte de surmoi intellectuel, une exigence de dépassement de soi qu'il s'impose à lui-même ; (il y a parfois l'idée que cette précocité est fragile, qu'elle pourrait s'atténuer ou disparaître, ce qui amène certains adolescents à demander une nouvelle évaluation de leur potentiel). L'intensité est de mise : Intensité de sa curiosité, de ses investissements, passions et refus ; intensité de ses émotions, exacerbées par ses évocations multiples et la richesse de son imaginaire ; mais les facultés de contrôle émotionnel ne sont pas plus élevées chez l'EIP : Dès qu'il ne peut plus intellectualiser il est débordé, ne trouvant pas mieux les stratégies pour s'adapter ; parfois même, il rejette les solutions qui lui paraissent trop simples, trop affectives ou trop corporelles.

Pour conclure :



N'ayons pas peur de la précocité, et ne la considérons pas comme une maladie dont il faudrait guérir, ni comme une justification à des difficultés d'évolution ou de comportement. Si la précocité fait un effet de "loupe", si elle n'arrange pas forcément une structure psychique "endommagée" par la vie ou les événements, enfin si elle rend plus complexe la proposition d'un travail thérapeutique, on y puise aussi la possibilité d'une réflexion approfondie, d'autoréparations parfois spectaculaires, d'un tonus et d'une curiosité qui soutiennent alors une évolution positive.

Deux profils particuliers de jeune adolescent précoce se distinguent dans nos rencontres, source d'inquiétude et parfois d'épuisement pour la famille :

- celui qui vit à minima les événements, les modifications en lui-même et dans l'environnement, qui se met à l'abri, s'encapuchonne, se coupe des contacts possibles, se réfugie dans l'intellectuel ;
- celui qui continue à refuser les règles sociales, le partage de l'attention et de la sollicitude de l'adulte en tentant de maintenir une sorte de toute puissance enfantine, une "rage" à maîtriser, à dominer, à exercer une emprise sur l'autre (peut-être une crainte profonde de la solitude).

Peut-on prévenir d'éventuelles difficultés ?



OUI, en étant attentif au tempérament propre de son enfant, à son évolution, harmonieuse ou non, aux dyssynchronies parfois importantes, évoquées par J.C. TERRASSIER ; l'enfant précoce a besoin de stimulations, d'enrichissement, d'un espace d'autonomie ; mais son besoin est encore plus grand d'un cadre précis d'exigences éducatives et sociales, de règles non négociables qui le sécuriseront, d'une vigilance et d'un optimisme familial, véritable "contenant" où il pourra s'épanouir au mieux.

Enfin, comme pour tous les adolescents, l'appel à un "tiers", hors de la famille, non concerné par les mouvements affectifs des uns et des autres, permet souvent de prendre de la distance, de faciliter l'expression, d'apaiser les inquiétudes et les tensions.

Lysiane MARCHAL

QUE NOUS DIT L'HUMOUR DE L'ENFANT INTELLECTUELLEMENT PRÉCOCE ? LES LIENS ENTRE L'HUMOUR ET LE FONCTIONNEMENT PSYCHOLOGIQUE DE L'ENFANT INTELLECTUEL-

Claudine PARENTY

Psychologue clinicienne
Docteur en psychologie
Chargée de cours Université
Toulouse Le Mirail
27, rue des Changes
31000 - TOULOUSE
Tél : 05.61.21.64.35



D'un point de vue terminologique, je ne m'attarderai pas sur l'aspect discuté des termes "surdoué" ou "intellectuellement précoce". Dans la recherche que je vais vous présenter, les deux termes ont été indifféremment utilisés, laissant la question terminologique à d'autres réflexions. Depuis, certains ont proposé l'appellation "Enfant à haut potentiel".

De plus, l'enfant intellectuellement précoce est ici celui dont les résultats aux tests psychométriques classiques s'écartent d'au moins deux écart-types de la moyenne de son groupe d'âge, soit environ 130 à un test de Q.I.

Enfin, sachant que l'humour est indéfinissable, les critères retenus pour le cerner dans mon étude ont été la présence d'une incongruité produisant un effet de surprise et débouchant sur un affect de plaisir pour le lecteur ou l'auditeur.

Depuis une soixantaine d'années, les enfants dits "surdoués" sont un centre d'intérêt pour les professionnels de l'enfance. Ce sont en effet la grande souffrance psychique de bon nombre de ces enfants et leur devenir parfois dramatique qui ont bouleversé les idées installées quant à l'équivalence entre intelligence et adaptation et conduit à la mise en place de différents courants de recherche.

Actuellement, les études dans le domaine de la psychologie et de la pédagogie cernent davantage leur fragilité psychique, au point qu'il est justifié de les ranger dans la catégorie des enfants "à risques", (échec scolaire, de marginalisation, risque de dépression etc.) Il en découle la nécessité de les dépister le plus tôt possible afin de leur assurer un accompagnement éducatif adapté.

Dans ces conditions, comment repérer l'enfant intellectuellement précoce ?

Comme c'est le plus souvent dans le cadre scolaire que la question de la précocité intellectuelle se pose avec le plus d'acuité, puisqu'elle entraîne un profond ennui en classe, de la rêverie, de l'agitation et une tendance à perturber le groupe, c'est dans ce cadre-là qu'il paraît pertinent d'en rechercher des indicateurs, en amont d'un éventuel bilan psychologique, car cette dernière démarche est trop lourde pour être généralisable en l'absence de difficultés avérées. Or, tous les ouvrages descriptifs de l'enfant intellectuellement précoce, les inventaires d'identification et souvent les propos des parents, constatent que cet enfant a beaucoup d'humour. L'humour d'un enfant pourrait-il alors constituer un indicateur de la précocité intellectuelle ? Dans le cadre scolaire, pourrait-il servir à envisager qu'un élève humoriste possède d'excellentes potentialités alors même que ses notes en classe sont très faibles ?

Cette hypothèse a été testée dans le cadre d'une recherche exploratoire menée dans les écoles primaires du département des Pyrénées-Orientales au cours du deuxième trimestre de l'année scolaire 2000-2001. Mais, comme pour toute recherche, il a fallu s'intéresser d'abord aux mécanismes humoristiques et les mettre en lien avec les processus mentaux des enfants intellectuellement précoces. Mon propos aujourd'hui suivra donc ce schéma et je vous parlerai :

Dans un premier temps, des liens entre l'humour et le fonctionnement psychologique de l'enfant intellectuellement précoce, puis, dans un deuxième temps, je vous présenterai la recherche que j'ai effectuée dans le cadre de mon doctorat de psychologie clinique.

Enfin, j'exposerai ce que nous dit l'humour de l'enfant intellectuellement précoce.

L'humour est indéfinissable, comme l'intelligence d'ailleurs, premier point commun.

Comme le dit Marcel ACHARD, "l'humour, c'est de savoir que tout, absolument tout, est drôle ;

En hypothèse : ils ont peut-être du mal à entrer dans la démarche très séquentielle, basée sur une connaissance progressive de soi-même, des filières et des métiers. Mais l'EIP ne rentre pas dans ce type de démarche, il veut d'emblée une perception globale, une recherche allant vers un choix déterminé mais peu argumenté (ou argumenté de façon peu rationnelle) sans exploration, sans analyse comparative objective. Cette projection sur l'avenir peut être très riche, à condition qu'il y ait un contact avec la réalité et l'expérience.

Conclusion

Ya-t-il une spécificité chez les jeunes à fort potentiel ?

OUI, pas forcément dans les contenus des intérêts ou des choix professionnels, mais dans les moyens, dans l'intensité aussi bien des enthousiasmes et des engagements que des décrochages et des refus ; dans la mobilité, mais aussi dans le paradoxe ; spécifique aussi est la "souffrance", la dépressivité liée à la frustration (limite d'abord à la connaissance, puis à la maîtrise), au sentiment de manque et à l'ennui qui chez l'EIP prend un caractère actif, persécuteur.

Spécifique encore est le besoin d'aide : du fait du décalage entre la difficulté de mise en acte, et la compréhension parfaitement mature, de leur situation ; c'est donc une proposition d'expérience qui sera nécessaire, plutôt qu'un inventaire des solutions et un discours qui bien souvent les exaspère, au sens fort du terme.

L'expérience d'un ailleurs, d'un après, différent, va être investie parfois comme une réparation ; un changement d'établissement, de classe, d'études, etc., peut être très positif ; mais il faut veiller à l'idéalisation d'un tel changement, qui pourrait générer des déceptions ou encore le mobiliser totalement dans une sorte de clivage entre cette nouvelle expérience et le reste de sa vie.

Leurs besoins

On peut, lorsqu'ils sont jeunes, favoriser une construction harmonieuse de repères et faciliter autant que possible les ouvertures relationnelles, sans les laisser s'enfermer dans leur différence ; leur proposer des situations de conquête, pas seulement intellectuelle, des défis à soi-même, des efforts à faire dans le domaine des loisirs afin qu'ils ne soient pas démunis lorsqu'il faudra (enfin) des efforts scolaires ; créer pour eux des occasions où ils vont construire une sorte de résilience, qui leur permettra d'affronter

normalement les situations affectives difficiles.

Leur apprendre à "trouver-crée" les situations ou les personnes avec lesquelles ils pourront être en phase, au lieu de regretter les milieux très protégés ou de s'inscrire dans un sentiment définitif d'être incompris.

Enfin, ils ont besoin d'adultes "contenants", non pas fascinés par leurs capacités et leurs difficultés à vivre, mais prêts à s'interroger, à comprendre, à les aider. Comme tout enfant ou adolescent, ils ressentent la nécessité d'un cadre et d'un ensemble de règles de vie. Accepter leur opposition, leur "triomphe" sur l'adulte, leurs possibles transgressions au nom de leur différence ou parce que leur ennui nous est intolérable, reviendrait à les lâcher dans la vie sociale sans aucun moyen pour s'y adapter.

Il restera peut-être à l'EIP, en héritage des années, la précipitation, l'angoisse du tarissement et le besoin d'être rempli ; ce qui signe une problématique générale de l'ordre de l'avidité, et donc du manque ; faut-il les "remplir", au risque de devoir toujours combler cette avidité et prendre le risque de les laisser voir un jour le fond du puits ?

(comme les hyperactifs que l'on aurait tendance à sur-occuper pour les fatiguer alors qu'ils rechargent très rapidement leur "batteries").

Nous devons l'aider à évoluer, à choisir, à se positionner sans le mettre en situation de dépendance, à trouver sa place dans sa propre génération, sans le laisser faire intrusion dans le monde des adultes ni l'emprisonner dans des préoccupations qui ne sont pas de son âge (ce n'est qu'à cette condition qu'il pourra nouer des relations plus harmonieuses avec ses pairs ; c'est un exercice délicat puisqu'il cherche généralement des contacts avec les l'EIP plus âgés) ; constituer avec lui un espace commun, transitionnel ; ouvrir des chemins avec lui et pour lui, avec l'analyse de ce qu'il veut (ou ne veut pas), de ce qu'il peut (ou ne peut pas) changer.

(Avec la participation des élèves de l'ensemble scolaire, Notre Dame-St Sigisbert de Nancy et de l'Ecole Jean XXIII et du Collège St François de Chambéry)

** Les termes de surdoué, enfant à fort potentiel ou intellectuellement précoce sont utilisés indifféremment, sans connotation particulière.*

INTÉRÊTS, MOTIVATIONS, PROJETS D'AVENIR

Lysiane Marchal,
psychologue clinicienne – Nancy

Y a-t-il une spécificité chez les enfants et adolescents intellectuellement précoces ?

Cette étude est née des rencontres avec les enfants, les adolescents et les jeunes adultes, qui rencontrent des difficultés particulières dans leur rapport au monde, à leur environnement, et à eux mêmes, qu'ils soient ou non intellectuellement précoces. Ces rencontres sont généralement fondées sur l'inquiétude, sur des attentes parfois très contradictoires, sur des malentendus, des déceptions, et parfois des souffrances, exprimées ou implicites, mais toujours saturées de détresse et d'incompréhension.

Je préciserai 3 points :

- ce que je vais aborder est certainement incomplet, et il y aurait bien d'autres manières de traiter ce sujet, plus scientifiques et moins émotionnelles peut-être ; en outre, cette analyse pourrait dans bien des cas s'appliquer à des jeunes qui ne sont pas surdoués ; c'est aussi la richesse du travail avec vos enfants que de nous rendre plus vigilants, peut-être plus performants, pour l'ensemble des élèves.
- dans mon métier, je rencontre le plus souvent des élèves "en souffrance", mais il ne faut pas oublier les 30 % environ d'EIP "heureux", harmonieux, en pleine possession de leur parcours personnel et scolaire ; il n'est donc pas question de dramatiser à outrance.
- enfin, tenez bien compte qu'il y a ici plus d'hypothèses que de certitudes, notre souci étant surtout de partager avec vous des impressions et des tentatives de compréhension.

Dans cette étude, la motivation scolaire fait partie d'une attitude plus générale face à la vie, et on peut tenter d'établir un lien entre les intérêts, la motivation au sens large (c'est à dire "moteur de vie"), la motivation aux apprentissages et la projection sur des choix d'avenir.

Cela nous oblige à prendre conscience de nos propres représentations, et à concevoir à quel point cela interroge les fondements mêmes de la personnalité, dans l'expression du DÉSIR et les limites imposées à son expansion, et dans la recherche et la construction de l'IDENTITÉ.

Je retiendrais 4 caractéristiques essentielles chez le jeune à fort potentiel : **la hâte, le besoin de maîtrise, l'intensité et le paradoxe.**

Par ailleurs, les limites habituelles de la capacité à découvrir et à connaître sont repoussées, parce que la curiosité est intense, et le besoin de réponses est constant.

Les intérêts

(qui dit choix dit renoncement et angoisse de castration)

Les intérêts exprimés par les enfants surdoués sont multiples, souvent de nature intellectuelle ou métaphysique, et correspondent bien à leur besoin de compréhension et de maîtrise de la réalité, mais aussi du "possible" ; il y a à la fois le désir de connaissances nouvelles, l'approfondissement de théories, et souvent une sorte de hâte à savoir, découvrir, explorer, absorber des informations, avec les qualités qu'on leur connaît de mémorisation et d'organisation des informations.

Parfois le désir de savoir peut devenir une passion qui occupe tout l'espace psychique du sujet et viendrait annuler ce qui a trait à l'imaginaire ou au contexte affectif. Cela peut apparaître alors comme un système de défense, une façon de se protéger du monde extérieur, ou de ses propres émotions qu'il ne saurait pas contenir. La peur de l'ennui pourrait être : douter de ses capacités à mettre à distance, à élaborer et dépasser des sentiments dépressifs passagers ; être sur-occupé... permet de ne pas penser.

Cette multiplicité d'intérêts et leur originalité sont souvent le prétexte d'une demande de bilan (QI), et amène les parents à "alimenter" cette curiosité, avec plus ou moins de bonheur, comme s'il était urgent de maintenir cet appétit (parfois boulimique), avec le secret espoir que cela durera et s'appliquera aux apprentissages.

À l'intensité de la recherche de connaissances, répond l'intensité de l'angoisse du "tarissement" et de la déception : la découverte de la limite, non pas à la connaissance mais aux moyens, est une limitation au désir et s'inscrit parmi les premières expériences de la frustration ; parfois l'enfant ou le jeune adolescent ne peut supporter cette limitation d'organisation de et se réfugie dans une sorte de dépit, l'amenant à abandonner sa recherche :

« Si on ne sait pas tout, on ne sait rien »

L'anticipation des connaissances et de la réflexion creuse souvent un premier décalage entre le fonctionnement intellectuel et la maturité affective, dont on essaye de réduire l'écart (si possible "à la hausse"), mais qui peut être aussi un moteur pour comprendre, apprendre à gérer et à mûrir.

Les intérêts sociaux sont très diversement investis, et l'enfant à fort potentiel a souvent appris tout seul au début ; il est à la fois demandeur (les souffrances évoquées au primaire sont souvent liées au sentiment de solitude, et gardent un caractère intense, actuel, justifiant souvent sa tendance au retrait), et maladroit dans ses relations, exigeant, parfois intolérant.

Par rapport à l'ensemble des jeunes, on peut cibler ici quelques spécificités : la multiplicité des intérêts de "connaissance", l'intensité de sa curiosité et les moyens qu'il se donne, le recours aux classifications et à l'organisation des connaissances, la passion de compléter l'information, d'aller aussi loin que possible dans sa recherche ; à noter aussi une manière particulière d'épuiser son sujet pour passer à autre chose.

De ces intérêts multiples, nous, adultes, parents ou professionnels, nous déduisons volontiers l'existence d'une **MOTIVATION**, à découvrir, bien sûr mais ce d'une aussi à apprendre.

L'école, pourvu qu'elle sache reconnaître les besoins du surdoué, pourrait faciliter ce parcours de la curiosité à la motivation, poursuivant la "sollicitude nourricière" de la famille, et aidant l'enfant à s'intégrer socialement, tout en lui gardant un statut particulier ; c'est donc une situation paradoxale, que l'on retrouve chez l'enfant lui-même, tiraillé entre "être comme les autres" pour se fondre dans le groupe, ou garder son statut d'enfant différent et risquer de se marginaliser.

Cela introduit un malentendu autour des attentes de chacun (parents, enfant, école), d'autant que, de façon plus fantasmagique, l'école ne représente pas seulement un lieu d'apprentissage, mais aussi un "ailleurs", un nouveau monde qui devrait le combler.

La motivation, chez l'enfant surdoué, va subir les mêmes fluctuations que celle des autres élèves : mais peut-être plus marquante est la recherche d'un bon contenant, de professeurs motivants et capables de le comprendre (et informés sur la précocité intellectuelle...).

Entre la réalité (application, résultats scolaires) et le vécu affectif face aux exigences scolaires, on peut repérer deux supports essentiels :

● **L'adhésion au projet de l'école**, c'est-à-dire aux apprentissages et aux règles de la vie en société ; or on sait combien cette adhésion est fragile et se heurte au problème de confiance, et au jugement critique de l'EIP.

- à ce niveau, il y a le poids des expériences passées, et de la manière dont elles ont été résolues (souvent, l'origine des difficultés est attribuée, à tort ou à raison, à un enseignant ou à une expérience de vie négative) ; on peut poser la question : "A partir de quand, tout a basculé ?"

- l'école, qui propose lenteur, répétition et approfondissement, se heurte à la rapidité et à la hâte de l'EIP.

- il semble que la confiance ne soit jamais définitive et entière, ce qui nous amène à poser régulièrement les bases d'une communication vraie ; l'EIP teste, interpelle, demande et annule ("Donnez-moi un rendez-vous, mais vous ne pouvez rien pour moi").

Mais cela concerne aussi la confiance que VOUS, parents, avez et exprimez dans votre appréciation de la structure scolaire et des personnes. Vos enfants ont besoin qu'il y ait accord entre vous et l'école, accord raisonnable, bien sûr, mais de l'ordre de la confiance partagée.

- enfin, l'adhésion au scolaire passe aussi par la possibilité de se sentir en appartenance avec le groupe, sorte de "Moi social"; les aménagements proposés aux EIP dans certains établissements scolaires répondent en partie à ce besoin.

● **La confiance en soi** : on les voit souvent osciller entre l'optimisme et le fatalisme, entre le sentiment de toute puissance (qui est souvent basé chez l'EIP sur le Tout Savoir) au sentiment d'être nul, incapable, "embarrassé" de ce surdon auquel on croit de moins en moins ou qui apparaît parfois comme un désastre.

- on voit aussi un écart important dans la responsabilisation d'eux-mêmes (ce qu'en orientation on appellerait le "pouvoir personnel") ; à ce niveau, il y a une sorte d'excès théorique d'internalité (ils savent que la motivation ne viendra que d'eux-mêmes, qu'ils seront les seuls acteurs de leurs réussites et/ou de leurs échecs... de même qu'ils connaissent souvent très bien les règles de méthodes de travail...), et pourtant ils ne mettent pas vraiment en place les modifications et les comportements nécessaires.

- mais en même temps, c'est aussi le vertige d'être seul : seul devant l'ennui et la nécessité de devoir trouver en lui-même de quoi s'animer ; seul devant cette obligation qu'il a (et qu'il se met) à se motiver lui-même ; seul parce qu'il rejette le cadre extérieur, la médiation ; connaissant bien le "discours motivant", il ne franchit pas l'espace entreprise de conscience et

mise en acte ; il y a prise de conscience et mise en acte ; il y a un défaut d'articulation entre les deux, ou une articulation trop "parasitée" par l'affectivité : pour nous adultes, cela reste une interrogation, une impasse, et marque peut-être notre impuissance à les aider.

- enfin, s'il y a échec de cette auto-motivation : cela peut entraîner un sentiment massif de dévalorisation, ou encore le retournement sur l'extérieur de cet échec, dont il devient alors une victime innocente.

Le désinvestissement passe alors par trois étapes successives, semblables au vécu de l'abandon ("J'abandonne le scolaire" masque souvent "Le scolaire m'abandonne").

- la réaction initiale, phase courte où il conserve sa capacité à identifier et comprendre ce qui lui arrive; chez l'EIP c'est aussi le temps de la "surprise", de l'incompréhension par rapport à une facilité antérieure, sa réaction peut être extériorisée (passage à l'acte, comportement) ou intériorisée (isolement retrait) ;

- la phase de désintéressement : il évite le scolaire de façon active, s'attend à l'échec, il est alors plus motivé par l'évitement que par la réussite.

- la phase défensive : il nie l'existence des difficultés (repli sur l'illusion), devient opposant, refuse les conseils, rejette les bons élèves, les bons profs ("idiots", "intellos")...

Ce qui permet un optimisme (relatif), c'est leur recherche d'un "ailleurs", d'un "autrement", d'une rupture, d'une réouverture sur du possible, sur un futur. À ce titre, et comme pour beaucoup d'adolescents, des rencontres peuvent être fantastiques, compte tenu des capacités particulières de récupération de l'EIP ; ce paramètre est à retenir comme essentiel dans notre travail avec eux.

Il semble que tout travail de compréhension de son propre fonctionnement, émotionnel mais aussi intellectuel et cognitif, peut l'aider à reprendre confiance en lui et à accepter d'utiliser mieux ses compétences (la gestion mentale en est un exemple).

Le travail de projet

Le travail de projet et la perspective de sortie du cycle scolaire, à court, moyen ou long terme, peut favoriser une véritable remise en marche.

Chez les EIP, les projets d'avenir sont très ouverts et multiples au départ, et conservent cette divergence et cette mobilité, avec des représentations riches, la capacité à vivre de façon fictive différentes possibilités, à élaborer de nombreuses hypothèses ; ils y mettent leur créativité, parfois leur sensibilité et leur idéalisme

(trouver des moyens de "sauver le monde"). On peut y retrouver aussi leur conception très magique de l'intelligence, surestimation des capacités à comprendre d'emblée, à gérer, à maîtriser les situations.

Ces projets gardent aussi le plus souvent les caractéristiques de la recherche de connaissances, de la maîtrise, d'une réalisation exemplaire de soi. Mais on trouve souvent aussi l'hésitation entre des voies classiques ou très originales, la très grande précision ou une très grande ouverture, et suivant leur tempérament, le besoin de certitude ou l'accueil de l'imprévu.

On voit donc réapparaître l'angoisse du choix, et du renoncement aux autres voies possibles, nettement plus présente chez l'EIP parce qu'il pourrait, objectivement, se lancer dans plusieurs métiers avec d'égales chances de réussite et d'épanouissement personnel ; on retrouve parfois cette nostalgie dans le discours de certains parents (qui se reconnaissent plus ou moins en leur enfant, et qui disent clairement : J'aurais pu faire tout autre chose).

Pourquoi le travail de projet est-il spécifique et, souvent plus difficile :

- L'EIP risque de se maintenir plus longtemps dans l'illusion : **il gomme les difficultés ou les nie ou les minimise avec la certitude d'acquiescer très rapidement, presque magiquement les compétences et les acquisitions nécessaires** ; ce qui a pu marcher dans les petites classes, devient un leurre, parce qu'il manque l'adaptation de la pensée et une intériorisation de ce qu'il doit apprendre **ET** expérimenter.

- Il se laisse **parfois piéger dans son choix des parcours d'excellence**, fermés, sans alternative, avec la recherche de "bons établissements" et le souci très fort de ne pas se tromper.

Mais **l'autre piège est celui de l'errance**, pour essayer différents projets, en écho à des identités multiples et mobiles ; cela peut correspondre aussi à sa difficulté à se forger une identité claire : est-il un adolescent ? ou un pseudo-adulte ?

Trouve-t-il des "modèles" qui combient à la fois ses exigences et ses paradoxes et surtout qui ne le "déçoivent" pas ?

Il faut donc aider les adolescents à fort potentiel à comprendre que faire des projets d'avenir, c'est aussi se préparer à la conquête d'une place dans la société, conquête qui risque d'être aussi conflictuelle que dans la famille et dans l'école (mais il a aussi plus de moyens pour la réussir).