

Les « surdoués » : entre préjugés et réalité

Pr: Pierre G. Coslin

Laboratoire de psychologie clinique et de psychopathologie

Université Paris Descartes (France)

pierre.coslin@univ-paris5.fr

Résumé:

Troublés par le comportement de certains enfants, les parents et/ou les enseignants s'en réfèrent aux psychologues pour signaler des difficultés scolaires, un fléchissement brutal des résultats obtenus par l'enfant, diverses incivilités apparaissant dans la conduite à l'école, voire des violences ou une hyperactivité chronique, quand ce ne sont pas des troubles obsessionnels, des troubles de l'alimentation, ou, dans les cas les plus graves, des tentatives de suicide. Il s'agit parfois de comportements associés à un fait que les parents ignorent et pour lequel les enseignants manquent tant d'expérience que d'informations. Derrière ce masque, peut en effet se cacher la réalité mal connue d'enfants qui ont un fonctionnement intellectuel allant au-delà des logiques communes. Ils présentent un haut potentiel intellectuel et bénéficient d'aptitudes exceptionnelles qui ne leur sont pas reconnues. On les qualifie le plus souvent de « surdoués ».

Après avoir brièvement fait le point sur ce que sont ces enfants et sur les approches définissant le « surdon », seront évoqués dans un premier temps leurs principales caractéristiques et les représentations et préjugés les concernant. Sera abordé ensuite ce qui pourrait caractériser un dépistage et une prise en charge qui, tenant réellement compte de leur nature et de leurs éventuelles souffrances, leur permette un développement harmonieux en rapport avec leurs qualités. De tels enfants vivent en effet dans l'immédiateté, dans une insatiable quête de limites et de contenance, nécessitant une pédagogie qui leur soit adaptée, fors laquelle ils s'ennuient, non par désintérêt des savoirs qui leur sont enseignés, mais par l'impossibilité de les investir tels qu'ils leur sont proposés. Les comportements socialement inadaptés, voire l'agressivité qui peuvent alors en résulter naissent de la frustration de ne pouvoir exercer leurs potentialités et de ne trouver matière à jouir de compétences

qu'ils sont contraints de réfréner. Reconnus, en revanche, pour ce qu'ils sont, tant dans leurs ressemblances que dans leurs différences avec les autres jeunes, les surdoués développeront un sentiment de sécurité identitaire leur permettant de s'épanouir pleinement et de s'intégrer socialement.

الملخص:

يعيش الكثير من الأولياء والأساتذة حالة حيرة عندما يتصلون بعلماء النفس لإبلاغهم عن صعوبات مدرسية، وتدني النتائج المتحصل عليها من قبل الطفل، وفي بعض الأحيان التبليغ عن سلوكيات العنف أو النشاط المفرط، واضطرابات التغذية، وفي الحالات الأكبر خطوة محاولات الانتحار.

يظهر في الحقيقة أن هؤلاء الأولياء والأساتذة يجهلون أنه من وراء هذه السلوكيات المذكورة يمكن أن تكون هناك قدرات عقلية تفوق المتوسط لكنها خفية يتحلى بها هؤلاء الأطفال. فهم يتحلون بقدرة عقلية كامنة وفائقة كما أنهم يمتلكون كفاءات غير عادية وفي نفس الوقت غير معترف بها، فهم أطفال يعرفون عامة بالموهوبين.

وبعد التطرق بإيجاز إلى حقيقة هؤلاء الأطفال وإلى مفهوم الموهبة، ثم عرض المميزات الأساسية والتصورات والأحكام المسبقة المرتبطة بهذه الشريحة الخاصة، سوف نتعرض إلى عمليات الكشف والتكفل بهؤلاء الأطفال والخصائص المتعلقة بهذه العمليات. وهذا بغرض نموهم مع قدراتهم الخاصة. علما بأنهم يعيشون بصفة آنية، ويريدون تحقيق الأشياء الكثيرة، لهذا فهم بحاجة إلى بيداغوجية خاصة بهم. دون هذا سيعرفون العلل وفقدان الدافعية في كل ما يقدم إليهم.

ولهذا تظهر السلوكيات السلبية بما فيها سلوكيات العنف التي يظهرونها في بعض الأحيان كنتيجة للإحباط الذي يعايشونه بسبب عدم تمكنهم من استغلال قدراتهم الفائقة استغلالا حسنا. عكس ذلك، إذا تم الاعتراف بخصوصياتهم ثم بتشابههم واختلافهم مع الأطفال الآخرين، سيعرفون إذن الشعور بالأمن الذاتي ويطورون هذا الشعور الذي سيسمح لهم بالنضج التام، والاندماج الاجتماعي.

Troublés par le comportement de certains enfants, les parents et les enseignants s'en réfèrent aux psychologues pour signaler des difficultés scolaires, un fléchissement brutal des résultats obtenus par l'enfant ou des incivilités apparaissant dans la conduite à l'école. Tantôt, il s'agit de violences ou encore d'hyperactivité chronique ; tantôt, de troubles obsessionnels, de troubles de l'alimentation, ou, dans les cas les plus graves, de tentatives de suicide.

Il s'agit parfois de comportements associés à un fait que les parents ignorent et pour lequel les enseignants manquent tant d'expérience que d'informations. Derrière ce masque, peut se cacher la réalité mal connue d'enfants qui ont un fonctionnement intellectuel allant au-delà des logiques communes. Ils présentent un haut potentiel intellectuel et bénéficient d'aptitudes exceptionnelles qui ne leur sont pas reconnues. On les qualifie le plus souvent de « surdoués ». De tels enfants présentent des performances intellectuelles nettement supérieures à celles des enfants de leur âge. La littérature anglo-saxonne les décrit comme dotés d'un don, comme des enfants « doués », des « surdoués ». Ce terme est apparu aux Etats-Unis pour qualifier une catégorie d'élèves pour lesquels l'enseignement « de masse » semblait insatisfaisant, pour désigner des enfants nécessitant des classes qui leur soient adaptées et répondent à des capacités d'apprentissage supérieures à celles des autres enfants.

En France, il est souvent question d'« enfants intellectuellement précoces », insistant alors sur le fait que leur développement mental manifeste une avance notable sur celle de leurs pairs d'âge. Mais une telle désignation perd son sens lorsque ces jeunes deviennent des adultes. De plus, l'enfant « précoce » peut rejoindre ensuite la norme, pouvant présenter

un développement intellectuel exceptionnel sans pour autant que l'on préjuge pour lui d'un avenir d'exception. Faut-il alors les qualifier par leur « haut potentiel » intellectuel ? Mais, comme tout potentiel, cette capacité peut être latente, ne pas se manifester, ou ses manifestations peuvent être ignorées et mal interprétées.

D'aucuns parlent également d'enfants prodiges ou encore de virtuoses, de génies ou d'enfants talentueux, mais ces derniers correspondent plutôt à des jeunes caractérisés par leur maîtrise d'habiletés développées dans des champs particuliers. Il semble donc que l'on soit en présence de termes désignant différents individus qui, bien que se présentant à un moment donné sous une même apparence, correspondent à des réalités diverses. On peut ainsi être « à haut potentiel » sans avoir été « précoce », ou être « précoce » sans pour autant s'avérer « surdoué », l'avance n'étant en rien la manifestation certaine d'un « haut potentiel », comme rien ne permet de présager que l'enfant précoce ait un surdon ou que le « surdoué » ait du génie.

Comme le remarque Bert (2006), on pourrait croire que de tels enfants ont tout ou presque pour réussir. On en trouve, il est vrai, à Polytechnique, à l'ENA, à Centrale ou à HEC. Les médias nous les montrent comme de jeunes génies qui passent le Bac à 14 ans ou s'avèrent Grands Maîtres d'échecs quand leurs pairs jouent plutôt au foot ou ne s'intéressent qu'aux bandes dessinées. La réalité est moins belle : la moitié d'entre eux redoublent en effet au moins une fois au cours de leur scolarité ; beaucoup sont marginalisés, vivent une enfance solitaire ou deviennent dépressifs à l'adolescence. Nombre finissent à l'âge adulte par occuper des emplois ne correspondant pas à leurs capacités. Que s'est-il donc passé

pour qu'une enfance prometteuse se transforme ainsi en un rêve brisé ? Quels sont donc ces surdoués ?

Après avoir brièvement fait le point sur ce que sont ces enfants et sur les approches définissant le surdon, seront évoqués dans un premier temps leurs principales caractéristiques et les représentations et préjugés les concernant. Sera abordé ensuite ce qui pourrait caractériser un dépistage et une prise en charge qui, tenant réellement compte de leur nature et de leurs éventuelles souffrances, leur permette un développement harmonieux en rapport avec leurs qualités.

Les différents regards portés sur ces enfants singuliers sont contradictoires selon l'époque et la perspective adoptée. Jusqu'aux années quatre-vingts, l'accent porte surtout sur les capacités de ces sujets à la fois brillants et précoces. Deux courants s'affrontent par la suite. L'un insiste toujours sur les capacités cognitives, s'interrogeant sur les prises en charge qui permettraient de les mieux encadrer. L'autre s'appuie sur la psychanalyse et, traitant de cas cliniques ayant consulté les psychologues, nie l'existence du surdon en tant qu'organisation, le considérant plutôt comme un phénomène attribué à des enfants dont la maturité intellectuelle dépasse celle de leurs pairs d'âge. Ce serait un symptôme, au même titre que les autres variations douloureuses de la normale, symptôme généralement accompagné, selon eux, de manifestations d'immaturité fonctionnelle, d'agitation, d'inadaptation sociale, voire de troubles psychopathologiques graves. Ce symptôme manifesterait une souffrance affective puisant ses sources dans des interactions inappropriées aux premiers objets (Goldman, 2007).

Pour Terman (1925), ce sont des sujets qui ont un quotient intellectuel, un QI, supérieur à 140, ce qui correspond

à un pour-cent de la population. D'autres normes fixent ce QI à 132, ce qui concerne alors deux pour-cents de la population. C'est sur ce critère, qu'à Oxford, en 1946, Burt et Cattell fondèrent MENSA, un club international regroupant aujourd'hui quelques 100 000 membres, dont 30 000 en Grande Bretagne. Chauvin (1975), quant à lui, parle de QI « exceptionnellement élevé », introduisant l'idée d'une différence de nature sous-jacente à la différence de degré, considérant qu'il s'agit de sujets exceptionnels aux QI extrêmes, qui seraient en quelque sorte des « handicapés », mais situés du bon côté de la distribution de l'intelligence. Eysenck (1977) distingue également les surdoués par leur QI élevé, tout en insistant sur le fait qu'il ne s'agit pas de l'unique composante de leur don. Duché (2007) sépare les surdoués des enfants très intelligents ou encore des enfants précoces qui finissent, malgré un début de scolarité brillant, par rejoindre leurs pairs. Pour cet auteur, pour qu'il y ait surdon, il faut que les capacités intellectuelles soient non seulement supérieures à celles des autres, mais encore, très diversifiées. C'est ainsi que l'identification des surdoués aux Etats-Unis repose sur des combinaisons d'approches telles que l'identification par les enseignants, des tests de niveau, les résultats scolaires, des tests de créativité et des entretiens parentaux. Il faut aussi noter que ce terme présente une connotation innéiste ; il implique l'idée de don, c'est-à-dire d'hérédité... Etre « doué », ce serait en quelque sorte bénéficiaire d'un don de la nature et être « surdoué » bénéficiaire d'un don plus exceptionnel encore.

Renzulli (1986) explique ce surdon à partir d'une combinaison de trois facteurs : des aptitudes exceptionnelles, une faculté créatrice et un fort investissement dans le travail et Hart (1991) le définit comme le symptôme d'un potentiel

latent ou manifeste dans des domaines d'habiletés intellectuelles, talentueuses et créatives qui aurait son origine dans une interaction de facteurs liés à l'hérédité, au milieu, à l'intelligence et à la personnalité. Gagné (1991) associe le terme de « douance » à la possession et à l'utilisation par l'enfant d'habiletés naturelles qui se manifesteraient spontanément dans au moins un domaine d'aptitudes, à un niveau tel qu'elles le placent parmi les dix pour-cents supérieurs de ses pairs d'âge. Sternberg (1984) met en avant le meilleur accès aux stratégies intellectuelles fondamentales et la capacité d'en user, tandis que de Landsheere (1992) insiste sur les capacités et les performances supérieures à la norme correspondant à l'âge chronologique et Winner (1996) sur les trois caractéristiques que sont la précocité, l'insistance à faire par soi-même et la rage de maîtriser.

La singularité du mode de pensée de l'enfant surdoué le différencie des autres enfants. Il ne dispose pas de capacités supérieures de penser mais de capacités différentes. Il pense « autrement » (Siaud-Facchin, 2002). Ses procédures de raisonnement, son système de compréhension, ses méthodes de mémorisation, de construction et d'élaboration des connaissances diffèrent de celles des autres jeunes. L'enfant surdoué ne perçoit pas ce qui est implicite pour les autres enfants. A l'école, ces implicites sont nombreux et permettent aux élèves de comprendre, voire d'anticiper les consignes données par l'enseignant, puis d'y répondre de façon adaptée : le professeur pose des questions sur le sujet traité et les élèves y répondent en restituant les connaissances qu'ils ont précédemment acquises. Le surdoué n'utilise pas ces codes communs aux autres enfants et répond selon sa propre analyse des données possédées. Il peut se tromper, manifester son

désintérêt pour la consigne imposée par le maître. Selon les codes en usage au sein de la classe, cela peut paraître incongru, voire insolent, intolérable. Il en est de même dans la vie familiale où son comportement ne correspond pas à ce qui est attendu. Il semble ainsi ne pas comprendre ce qu'on lui demande, répondre « à côté », ce qui n'est ni de l'ignorance, ni de l'insolence et encore moins de la provocation, mais simplement de l'incapacité à comprendre ce qui est consensuel chez les autres. Par ailleurs, cet enfant tend à interpréter littéralement le sens des mots. Le sens est pour lui essentiel, a une valeur en soi, et le mot doit être employé dans sa stricte acception. Ce besoin absolu de sens et de maîtrise, qui n'est pas sans évoquer certaines pathologies autistiques, le « conduit à cette nécessité impérieuse de considérer le mot comme un « objet » aux contours définis qui ne suppose ni doute ni incertitude » (Siaud-Facchin, 2002, p. 66). De plus, cet enfant a besoin de tout comprendre, la quête de sens étant le moteur de sa pensée, la nécessité de la précision absolue s'avérant la condition indispensable au fonctionnement de sa forme de pensée, toute incertitude perturbant les rouages de sa logique interne.

Activant simultanément de multiples réseaux d'idées, sa pensée s'organise en arborescence. Cette activation incessante de réseaux associatifs l'entraîne dans une pensée sans limites, dont l'absence de cadre organisateur obère l'expression. Articulant difficilement ses idées de façon logique, il les communique difficilement aux autres. Son système de pensée est d'autant plus complexe qu'il est capable d'activer simultanément plusieurs réseaux et de se trouver confronté à un champ d'informations considérablement élargi. Cette particularité ouvre la voie à la créativité et à l'émergence

d'idées géniales mais inhibe sa capacité de sélectionner l'information pertinente, de repérer celle qui lui permette de répondre correctement à la question posée dans le cadre scolaire, c'est à dire comme l'enseignant et les autres élèves l'attendent, d'où les difficultés susceptibles d'en résulter.

Pour Bert (2006), les principaux traits de caractère des surdoués seraient la curiosité et la soif d'apprendre et l'hyperémotivité. Ces sujets auraient une grande capacité d'attention, une maturité intellectuelle nettement supérieure à celle de leurs camarades. Ils s'avèreraient particulièrement sensibles à l'esthétique et à la musique et apprécieraient l'humour. Leurs capacités intellectuelles étant particulièrement développées, ce seraient de grands lecteurs qui apprécient les encyclopédies, s'intéressent à l'histoire de l'humanité et aux origines de l'espèce humaine. Ils poseraient beaucoup de questions et aimeraient les jeux complexes, se passionnant pour l'étude et ayant de multiples centres d'intérêt. Capables de suivre une conversation tout en feignant de penser à autre chose, ils interviendraient soudain inopinément, mais à bon escient, justifiant aisément leurs comportements a posteriori, et auraient une mémoire immédiate efficiente. Ils auraient en revanche un tempérament solitaire et s'intégreraient difficilement dans les groupes d'enfants dont ils susciteraient souvent le rejet, présentant fréquemment un retard au plan de la maturité affective. Ils préféreraient d'ailleurs la compagnie des adultes ou de camarades plus âgés à celle de leurs pairs d'âge. Enfin, hypersensibles, leur sens de la justice serait souvent exacerbé.

Comme le remarque Siaud-Facchin (2002), cette hypersensibilité est un atout pour ces enfants en ce qu'elle leur permet une excellente perception de leur environnement, mais

c'est aussi pour eux la source de blessures affectives. Leur perception sensorielle est paroxysmique, leurs sens s'avèrent constamment éveillés. Leur regard scrutateur dérange, parfois même inquiète. Capables d'écouter simultanément plusieurs sources sonores, ils peuvent paraître épier les conversations des tiers. Ils sont sensibles à des odeurs à peine perceptibles et aptes à les identifier, à leur donner un sens. Ils peuvent différencier des saveurs voisines, apprécier des mets rarement goûtés par les enfants et font preuve d'une réactivité tactile élevée. Cette hyperesthésie élargit leur perception du monde et exalte leur sensibilité, d'autant plus que les informations parvenues au cerveau sont traitées beaucoup plus vite que chez les autres individus. Les émotions qui s'ensuivent semblent exacerbées et ces enfants réagissent aux moindres variations de leur environnement avec une intensité qui paraît souvent excessive. De même, leurs sentiments absolus manifestent une intensité peu commune, qu'il s'agisse d'amour ou de haine et l'agressivité susceptible d'en résulter paraît à l'environnement excessive, voire inexplicable. C'est aussi cette perception aiguë de l'environnement qui, les conduisant à saisir des situations imperceptibles par les autres, les amène à distinguer la moindre injustice et à faire une nécessité absolue de la recherche de la vérité.

Percevant également des dangers externes ou internes, les enfants surdoués sont souvent des enfants qui connaissent des peurs intenses. Leurs peurs externes sont à relier à leurs sens à l'affût qui captent des signaux qu'ils jugent inquiétants. Hypervigilants, peu enclins à la sérénité, ils sont aux aguets et ne font confiance qu'à eux-mêmes. Leurs peurs internes sont plus archaïques. Elles proviennent des multiples expériences qu'ils ont connues depuis leur naissance. Leurs souvenirs

d'enfance remontent très loin et les charges émotionnelles associées à leur mémoire se sont accumulées. Les nouvelles expériences émotionnelles sont ressenties en résonance avec celles passées et ils vivent avec la peur de l'émergence d'angoisses profondes qui pourraient perturber leur adaptation au monde. Ils ont peur d'avoir peur. Il en résulte alors chez ces enfants un sentiment fréquent de grande solitude émotionnelle, ne comprenant pas que les autres ne perçoivent pas comme eux ce qu'il leur semble s'avérer évident ! Que ces autres ne partagent pas ces joies ou ces peurs qui les assaillent ! Et pourtant, les enfants surdoués possèdent une capacité empathique élevée. Ils ressentent finement les états émotionnels d'autrui et y réagissent spontanément. Cette perception est instinctive et entraîne parfois des réactions anticipées qui sont mal perçues par l'auditoire qui n'en comprend pas le sens, car ce qui les provoque n'affleure pas encore leurs consciences. Cette empathie leur permet de comprendre et de communiquer intimement avec autrui. Elle n'en est pas moins handicapante au quotidien car elle inhibe l'insouciance des relations amicales banales, provoquant sans cesse une anticipation anxieuse qui fragilise les relations affectives. D'autant plus que leurs sens aiguisés à l'extrême confèrent aux surdoués une lucidité implacable qui renforce cette anxiété diffuse, les empêchant de se dégager de l'emprise émotionnelle de l'environnement et de leur besoin d'y donner sens. La lucidité sur ceux qui les entourent, leurs amis, mais aussi leurs parents, est source d'inquiétude, car elle leur permet de percevoir leur fragilité et de ressentir leur faiblesse. Or tout enfant a besoin de se sentir protégé, soulagé de ses propres souffrances, de ses blessures et ce besoin ne peut être comblé chez ces enfants (Siaud-Facchin, 2002).

Assailli par ce bombardement émotionnel, les enfants surdoués mettent en place un mécanisme de défense spécifique que Siaud-Facchin qualifie de « défense par la cognition ». Faisant passer les données émotionnelles par le raisonnement et l'explication rationnelle, ils cherchent à neutraliser la force de l'affectif et à contrôler l'émergence des émotions. Ce mécanisme proche de l'intellectualisation s'en distingue par la manipulation cognitive systématique de toute perception émotionnelle. La crainte d'une telle émergence, de son caractère aussi soudain que brutal et de la désorganisation qu'elle entraînerait dans le fonctionnement psychique crée chez ces enfants une tension parfois à la limite de l'insoutenable. La défense par la cognition est un mécanisme efficace permettant de « soustraire toute marque affective à une situation, de désactiver la charge émotionnelle, de mettre à distance les angoisses » (p. 56). Elle risque cependant de rigidifier la vie psychique et d'abraser ce qui relève de la pulsion et des affects, conduisant au déni de l'émotion, au repli sur soi et à la construction d'une « personnalité désaffectivée », incapable de gérer les situations de vie autrement que sur un mode intellectuel. Les risques d'une telle défense, dit Siaud-Facchin, sont multiples : elle peut conduire au développement d'une personnalité clivée où seule s'exprimerait la sphère intellectuelle au détriment de la sphère émotionnelle et fragiliser la construction identitaire, rendant le moi prisonnier du système défensif. Elle peut, dans les cas extrêmes, s'avérer pathologique quand, entravant le processus identitaire, elle accroît la fragilité narcissique et conduit l'enfant à un surinvestissement intellectuel lui permettant de fuir toute sollicitation émotionnelle. Elle présente, en revanche, des modalités protectrice rassurantes, permettant une certaine

neutralisation affective, lorsqu'elle se limite à protéger le sujet du surplus émotionnel qui nuirait à son adaptation, ou quand l'analyse rationnelle de la situation le conduit à débloquer une situation embrouillée par les éléments affectifs.

Un deuxième mécanisme de défense consiste en une sorte de compromis entre l'aménagement affectif et la maîtrise affective par l'outil cognitif. Il s'agit de l'humour qui « permet d'élaborer les émotions sous une forme tolérable... [de nuancer] les affects sans les supprimer » (P. 57) et de tenir à distance le monde affectif. Un tel mécanisme suppose qu'une opération intellectuelle transforme une situation dont le poids émotionnel est judicieusement manipulé. Le sujet doit alors faire preuve de beaucoup de créativité. L'humour par sa dimension comique maîtrisée dédramatise ainsi la situation et constitue une issue pour l'aménagement pulsionnel. Il faut signaler toutefois que si les enfants surdoués manient aisément l'humour, ils n'en supportent pas pour autant que l'on fasse de l'humour à leur égard et le ressentent lorsqu'ils en sont la cible comme railleries et moqueries insupportables.

Un autre mécanisme de défense fréquent chez ces enfants consiste en la création d'un monde interne protecteur, construit à leur image et où tout fonctionne selon leur idéal. Ce monde est construit « sur les bases de la réalité, mais avec des lois, des règles, des rapports humains qui sont ceux auxquels [ils aspirent de toutes leurs forces] » (Siaud-Facchin, p. 59). Ce monde diffère du monde imaginaire que les autres enfants se créent pour rêver une partie de leur vie, pallier aux manques qu'ils éprouvent dans la réalité par les pouvoirs magiques qu'ils s'y attribuent. Les enfants surdoués, eux, visent à protéger leur moi d'attaques identitaires dangereuses pour leur personnalité, à se sentir moins agressé par le fonctionnement

des autres si différent du leur, et s'épargner des émotions douloureuses. Ils y composent avec les émotions qui, dans le monde réel, les déborderaient, mais qu'ici ils élaborent pour les rendre intégrables à leur personnalité. Ils fuient dans ce monde lorsqu'ils se sentent en insécurité affective, ce que les autres interprètent parfois comme de l'insolence ou de l'opposition et peut conduire à des situations conflictuelles avec l'entourage, situations conduisant ces enfants à interrompre la communication.

Scolarisés, ces enfants rencontrent souvent des difficultés. Aux Etats-Unis, il est fréquent que les parents mettent en place des structures adaptées aux potentialités de leurs enfants lorsqu'ils constatent que l'école n'y répond pas suffisamment ou que le niveau des études s'y avère si bas qu'il entraîne le désintérêt des meilleurs élèves et conséquemment leur échec scolaire. Mais, comme le remarque Bert (2006), certains enfants peuvent manifester des aptitudes extrascolaires exceptionnelles tout en ayant des résultats scolaires insatisfaisants. Quels critères faudrait-il donc prendre en compte pour définir les capacités réelles de l'enfant, critères qui laisseraient de côté tant la « réussite scolaire » trop souvent associée à l'intelligence par l'enseignant, que ces « capacités » que les parents attribuent sans objectivité à leur progéniture. Le QI fait-il partie de ces critères ? Faut-il lui associer d'autres outils tels que les tests de personnalité, les questionnaires de motivation ou les épreuves projectives ?

La rareté jusqu'en 2002 d'une parole officielle sur la précocité intellectuelle manifeste bien le soupçon dont souffre la question. Les réticences à l'égard de cette précocité sont de deux ordres, l'un de nature idéologique, craignant à tort ou à raison, la mise en place d'un enseignement élitiste destiné aux

surdoués, l'autre de nature pédagogique, le degré d'exigence intellectuelle de ces enfants paraissant faire peur à certains enseignants enclavés dans leur routine. Or, la symptomatologie des troubles que manifestent ces enfants dans le cadre scolaire fait éclater le mythe de l'élève « en avance pour son âge », d'un enfant pour qui tout serait facile : sa démotivation, car pour lui, l'école est le plus souvent vectrice d'ennui, son incapacité à se plier aux contraintes élémentaires de la vie scolaire, l'alternance des périodes de repli et d'isolement qu'il connaît au sein de l'école ou, à l'inverse, de ses tentatives de prise de contrôle du groupe par la dominance de celui qui sait, la succession de temps de suractivité et de phases de lenteur, la fulgurance de son raisonnement à l'oral mais l'appréhension qu'il rencontre au moment du passage à l'écrit qui peut le conduire jusqu'au refus d'écrire, allant jusqu'à se traduire par des difficultés dans la motricité du geste graphique.

Quelles sont, aujourd'hui en France, les positions du Ministère de l'Education nationale ? On trouve une ébauche de réponse dans les instructions ministérielles publiées à l'occasion de la rentrée 2002¹ concernant l'attention à apporter aux élèves « intellectuellement précoces ». Il y est rappelé que l'organisation en cycles pédagogiques doit permettre d'adapter leur parcours scolaire, en particulier en jouant sur le rythme des apprentissages, en réduisant, par exemple, d'une année l'un des cycles, afin de répondre à la spécificité de leurs besoins et de leurs possibilités. Il faut également tirer profit des classes à plusieurs niveaux qui permettent de différencier tant les activités que les rythmes, proposer à ces enfants des temps

¹ Bulletin Officiel de l'Education Nationale N°16 du 18 avril 2002

d'approfondissement et de recherche en utilisant les technologies de l'information et de la communication. Les situations d'évaluation qui mettent en évidence la coexistence de difficultés et de réussites remarquables doivent attirer l'attention, dès l'école maternelle, certains de ces élèves pouvant présenter assez tôt des difficultés dans leur cursus. Les réseaux d'aides spécialisés doivent alors aider les équipes pédagogiques à mobiliser et à valoriser leurs points forts, tout en identifiant leurs fragilités pour lesquelles des solutions de remédiation sont à envisager. Au moment des passages de la maternelle à la grande école, ou du cours moyen au collège, la situation de ces jeunes doit faire l'objet d'une attention particulière afin que la dynamique de progrès initiée puisse être maintenue. Il est ainsi possible, au collège, d'envisager, par exemple, la réduction d'une année au cycle central pour adapter leur formation à leurs capacités et à leur vitesse d'apprentissage.

C'est dans cette même perspective que la loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école prévoit, dans son article 27 codifié 321-4, que des « aménagements appropriés [soient] prévus au profit des élèves intellectuellement précoces ou manifestant des aptitudes particulières, afin de leur permettre de développer pleinement leurs potentialités. La scolarité peut être accélérée en fonction du rythme d'apprentissage de l'élève ».

Un grand nombre d'élèves intellectuellement précoces poursuivent une scolarité sans heurt, voire brillante et il n'y a pas de mesure particulière à prendre pour eux, leur parcours scolaire s'organisant de telle sorte que l'on ignore leur caractéristique. D'autres, en revanche, manifestent des difficultés dans leurs apprentissages ou dans leurs

comportements, et ceci, parfois, dès l'école maternelle. Ces difficultés s'accroissent à l'école élémentaire et plus encore au collège où elles se trouvent amplifiées par la période de l'adolescence. Leur précocité intellectuelle est alors mise au jour. Des réponses variées peuvent alors être proposées à partir d'un dialogue avec la famille, allant de l'approfondissement dans les domaines de grande réussite, à l'accélération du parcours scolaire, voire à la mise en place de dispositifs d'accueil adaptés. Encore faut-il qu'il y ait détection de la précocité intellectuelle dès qu'un enfant est signalé par l'école ou par sa famille comme éprouvant des difficultés, y compris d'ordre comportemental, détection qui suppose la vigilance des enseignants à travers les évaluations régulières des acquis, mais aussi l'appel à l'expertise des psychologues scolaires, pour analyser les situations.

Il faut également développer l'information des enseignants et des parents sur la précocité intellectuelle, les signes susceptibles de la révéler et les réponses qui peuvent alors être apportées. Il faut enfin pouvoir quantifier le phénomène, mieux qualifier les situations et recenser les réponses apportées. Certes, n'y a-t-il pas lieu de conduire un dépistage systématique. En revanche, chaque fois qu'un enfant manifeste un mal être à l'école ou au collège, qu'il présente des troubles de l'apprentissage ou du comportement, la situation doit être examinée.

Tels sont donc les propos que nous voulions tenir au sujet de ces enfants qui vivent dans l'immédiateté, dans une insatiable quête de limites et de contenance, nécessitant une pédagogie qui leur soit adaptée, hors laquelle ils s'ennuient, non par désintérêt des savoirs qui leur sont enseignés, mais par l'impossibilité de les investir tels qu'ils leur sont proposés. Les

comportements socialement inadaptés, voire l'agressivité qui peuvent alors en résulter naissent souvent de la frustration de ne pouvoir exercer leurs potentialités et de ne trouver matière à jouer de compétences qu'ils sont contraints de réfréner. Reconnus, en revanche, pour ce qu'ils sont, tant dans leurs ressemblances que dans leurs différences avec les autres jeunes, les surdoués pourraient développer un sentiment de sécurité identitaire qui leur permettrait de s'épanouir pleinement et de s'intégrer socialement.

REFERENCES:

1. Bert J. (2006). L'échec scolaire chez les enfants dits surdoués, Ville-sur-Sarniou : Bert
2. Chauvin R. (1975). Les surdoués, Paris : Stock, Collection Laurence Pernoud
3. Duché D.J. (1979). Les enfants surdoués, Encyclopaedia Universalis
4. Eysenck H. (1977). L'inégalité de l'homme, Paris : Editions Copernic
5. Gagné F. (1991). Toward a differentiated model of giftedness and talent, in N. Colangelo et G. Davis (Eds), Handbook of Gifted Education, Boston : Allyn et Bacon
6. Goldman C. (2007). L'enfant surdoué, normal et pathologique,
7. Hart F. (1991). Les doués à l'école, Montréal : Editions Agence d'Arc
8. Landsheere V. de (1992). L'éducation des surdoués, Paris PUF : 1992
9. Renzulli, J. S. (1986). The three rings conception of giftedness: A developmental model for creative productivity in R.J. Sternberg et J. Davidson (Eds),

Conceptions of giftedness, New-York: Cambridge University Press

10. Siaud-Facchin J. (2002). L'enfant surdoué. L'aider à grandir, l'aider à réussir, Paris : Odile Jacob
11. Sternberg R.J. (1984). What should intelligence génie tests test?, Educational Researchers, 12, 5-15
12. Terman L.M. (1925). Genetic Studies of Genius, Mental and physical traits of 1000 gifted children, Stanford C.A. : Stanford University Press
13. Winner E. (1997). Surdoués, mythes et réalités, Paris : Aubier