



**LA SCOLARISATION DES ELEVES
“ INTELLECTUELLEMENT PRECOCES ”**

Rapport à Monsieur le Ministre de l'éducation nationale

Jean-Pierre DELAUBIER

[Janvier 2002]

Au cours des deux dernières décennies, des parents d'élèves qualifiés traditionnellement de "surdoués" ou de "précoces" se sont regroupés en associations et ont souhaité faire entendre, de manière publique, leurs revendications. A tous les niveaux, ils sollicitent les responsables de l'Education nationale pour demander une meilleure réponse aux besoins de leurs enfants, en estimant que l'organisation actuelle du système éducatif ne prend pas en compte leur spécificité. Ils font état, avant tout, de la situation d'une part importante de la population dite "intellectuellement précocée" (le quart? le tiers?) qui rencontrerait des difficultés, parfois graves, dans son parcours scolaire. La première attente des familles est donc que tout soit mis en œuvre pour prendre en charge, et d'abord prévenir, la souffrance de ces élèves qui, bien que disposant d'aptitudes particulières, se trouvent, ou sont susceptibles de se trouver, en échec dans leurs études. D'une manière plus globale, ils demandent que soient repérés, le plus tôt possible, tous les élèves considérés comme "intellectuellement précoces" pour leur offrir des conditions de scolarité adaptées, afin de leur permettre de développer pleinement leurs potentialités.

Il est certain que ces attentes ne doivent pas demeurer longtemps sans réponse. Nous ne pouvons pas rester indifférents à la situation de souffrance et de difficulté d'un élève (quel que soit son "potentiel"). De même, s'il est difficile d'envisager a priori une école à plusieurs vitesses pré-déterminant des catégories d'enfants en fonction de leurs aptitudes et offrant des conditions de scolarité exceptionnelles à ceux qui seraient reconnus comme les plus "doués", il est tout aussi difficile de concevoir que notre système éducatif, fondé sur la volonté d'accueillir, sans exclusion, tous les élèves et de conduire chacun au plus haut niveau de réussite, puisse laisser de côté ceux qui, à un moment de leur vie, manifestent des "aptitudes", des "talents", des "besoins d'apprentissage" un peu différents ...

Nous avons donc à répondre à deux questions :

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

L'examen de ces questions suppose d'abord de définir clairement la population dont nous parlons : qui sont ces élèves ? que sait-on d'eux ? que recouvrent les expressions "surdoués", "intellectuellement précoces", "élèves à haut potentiel" ? Il est évident que tous ces termes sont chargés de connotations dont il faut nous garder. Sans cet effort préalable pour délimiter le problème qui nous est posé et pour faire le point sur l'état des informations dont nous disposons, toute conclusion ou suggestion, sur un thème aussi sensible, serait susceptible de soulever des polémiques, voire des débats idéologiques.

Il faudra ensuite analyser plus précisément les difficultés rencontrées par une partie de ces élèves, puis faire l'inventaire des dispositifs déjà mis en œuvre dans certains de nos établissements ou dans d'autres pays. Cette démarche nous permettra de dégager quelques pistes de travail. Bien entendu, ces préconisations, dans l'état actuel de nos connaissances, ne pourront être que modestes et prudentes.

Ce rapport est le résultat d'une réflexion collective conduite par un groupe de travail qui s'est réuni douze fois depuis septembre 2000. Ses conclusions sont d'abord fondées sur des entretiens avec les représentants des principales associations, avec des équipes engagées dans l'accueil des enfants intellectuellement précoces et avec des chercheurs. Elles s'appuient fortement sur les rapports réalisés, dès l'été 2000, par Messieurs Pierre Vrignaud et Denis Bonora (Service de recherche de l'Institut National d'Etude du Travail et d'Orientation Professionnelle) et par Madame Mathilde Bouthors (Institut National de Recherche Pédagogique). Ces travaux, qui constituent la base bibliographique du présent rapport, sont joints en annexe.

Avant la mise au point du rapport définitif, nous avons souhaité recueillir l'avis d'un certain nombre de partenaires (représentants des psychologues scolaires, des rééducateurs et des conseillers d'orientation-psychologues, principaux syndicats enseignants et fédérations de parents d'élèves) afin de consolider nos conclusions et de prendre en compte l'ensemble des points de vue concernés. Enfin, il nous a paru important de consulter l'Inspection générale de l'Education nationale.

SOMMAIRE

Introduction	2
1- Qui sont les enfants “ surdoués ” ou “ intellectuellement précoces ” ?	
1-1 De quels enfants est-il question ?	5
1-2 Le quotient intellectuel (QI)	5
1-3 Que savons nous de ces élèves ?	7
1-4 Quel nom donner à cette population ?	10
2- Quel est le problème scolaire posé par les enfants à quotient intellectuel élevé ?	
2-1 La parole de familles confrontées à des situations douloureuses	
2-1-1 La réaction de certaines familles	12
2-1-2 Les associations	12
2-2 La situation scolaire des élèves dits “ intellectuellement précoces ” --	17
3- Des réponses à l'étranger et en France	
3-1 La situation dans les autres pays	22
3-2 La position des organisations internationales	27
3-3 La situation en France	
3-3-1 Le cadre institutionnel	30
3-3-2 Les initiatives	
3-3-2-1 Une première expérience à Nice	35
3-3-2-2 Des démarches conduites dans certains collèges	35
3-3-2-3 Des initiatives récentes	38
3-3-2-4 L'enseignement privé	39
3-4 Les solutions adoptées – les pistes de recherche	40
4- Vers des propositions ...	
4-1 Quelques conclusions	44
4-2 Des voies de proposition	
Mieux connaître les élèves “ intellectuellement précoces ”	48
Prévenir les difficultés	49
Accueillir les familles et les accompagner tout au long de la scolarité --	50
Apporter une réponse aux difficultés rencontrées dès l'école primaire --	51
Adapter les rythmes d'apprentissage aux besoins des élèves	52
Développer des possibilités d'enrichissement des parcours	54
Dans le second degré, accueillir dans des classes hétérogènes	55
Former les enseignants : vers une formation à la “ diversité ”	56
Définir des stratégies globales.	57
Annexes :	
Annexe 1 : Lettre de mission	58
Annexe 2 : Composition du groupe de travail	60
Annexe 3 : Liste des personnes rencontrées	61
Annexe 4 : Recommandation n° 1248 du Conseil de l'Europe	64

1-1 De quels enfants est-il question ?

1-1-1 Il est difficile de délimiter avec précision cet ensemble d'enfants et d'adolescents que l'on qualifie de “ surdoués ” ou de “ précoces ”. D'une manière générale, ces termes sont utilisés pour désigner un enfant qui manifeste la **capacité de réaliser, dans un certain nombre d'activités, des performances que ne parviennent pas à accomplir la plupart des enfants de son âge**. On peut dire qu'un jeune “ surdoué ” est un enfant qui dispose, au moment de l'observation et dans les domaines considérés, d'aptitudes nettement supérieures à celles de la moyenne de sa classe d'âge. Il est évident qu'il s'agit **d'un concept tout à fait relatif** puisqu'il dépend

- **des domaines pris en compte** (un enfant n'est pas “ surdoué ” de manière uniforme dans tous les champs d'activité),
- et surtout **du seuil** que l'on fixera pour définir la population “ surdouée ” (10% des enfants obtenant les meilleures performances? 5% ? 2% ? 1% ?).

On traduit souvent cette différence d'aptitudes par la **notion d'avance ou de précocité** : l'enfant “ précoce ” serait caractérisé par sa capacité à réaliser des performances qui sont, en moyenne, celles d'enfants plus vieux de deux, trois, voire quatre ans ou plus. Il aurait, en quelque sorte, progressé plus vite que les autres dans son développement ou dans ses apprentissages.

1-1-2 En France, les interrogations actuelles et les demandes soutenues par les associations ne portent pas sur l'ensemble de la population “ surdouée ”, mais plutôt **sur une partie de cette population identifiée à partir d'observations et de tests mettant en jeu des aptitudes intellectuelles générales**. Il faut remarquer que la situation des jeunes révélant des potentialités exceptionnelles dans des domaines spécifiques tels que, par exemple, la musique, les arts ou les sports ne rentrent pas dans le champ de cette réflexion qui reste centrée sur ce qu'il est convenu d'appeler la “ précocité intellectuelle ”. De manière plus précise, si diverses approches sont utilisées pour repérer des indices de précocité intellectuelle (observations des parents sur le développement et le comportement de leur enfant, performances scolaires, constat des enseignants...), **le seul outil communément admis pour délimiter ce groupe d'enfants est le quotient intellectuel (QI)** déterminé à partir de batteries de tests tels que le WISC (*Weschler Intelligence Scale for Children*). Aucun autre critère objectif n'est utilisé de manière suffisamment large pour servir de référence. Un enfant est donc considéré comme appartenant à la population “ surdouée ”, si son quotient intellectuel a été reconnu exceptionnellement élevé à l'issue d'une évaluation rigoureuse conduite par un psychologue.

1-2 Le quotient intellectuel (QI).

1-2-1 Il faut rappeler que, dans leur forme actuelle, **le WISC et les tests analogues permettent l'estimation du quotient intellectuel d'un sujet par le positionnement de ses performances dans sa classe d'âge**. Le test est en effet construit en fonction d'un étalonnage établi à partir d'un échantillon représentatif de la population. On obtient ainsi la distribution des performances au test pour chacune des classes d'âges pour lesquelles ce test peut être utilisé. Ainsi, les performances d'un enfant de six ans seront rapportées à la distribution des performances de l'échantillon d'enfants de six ans. La moyenne a été fixée à 100 et l'écart-type (qui indique la dispersion autour de la moyenne) à 15. Un enfant dont les résultats sont supérieurs à la moyenne de l'échantillon se verra attribuer un quotient supérieur à 100. La distribution des performances de l'échantillon constituant approximativement une distribution normale, la performance du sujet transformée en QI permet de situer ce sujet parmi la population de son âge : par exemple, une personne possédant un quotient intellectuel de 130 se situe à deux écarts-type au dessus de la moyenne et donc, puisqu'il s'agit d'une distribution normale, parmi les 2,3% de la population possédant le plus fort QI. **Il faut souligner que le quotient intellectuel permet seulement de situer les performances d'un individu par rapport à celles de l'ensemble de la population de son âge. Il ne repose plus, comme lors de sa création, par l'allemand Stern, sur la notion d'âge mental** : on évaluait alors le rapport entre l'âge mental du sujet estimé par des tests de développement et son âge réel. Ce quotient était multiplié par 100. Un âge mental “ en avance ” sur l'âge réel aboutissait à un QI supérieur à 100.

1-2-2 Si le classement par le “ QI ” constitue, en France, la seule échelle acceptée par l'ensemble des partenaires, les avis sont plus partagés pour fixer le seuil au delà duquel il sera possible de parler de “ précocité ” ou de “ surdouement ” : **le niveau pris en compte pour établir ce seuil varie, selon les**

points de vue, de 120 à 140, voire au delà. Il est, par exemple, fixé à 135 par Terman (*International Encyclopaedia of Education*, p. 2492), à 120 dans certains états américains (cf. *Encyclopaedia Britannica*), ou encore à 125 par le psychologue Jean-Charles Terrassier, fondateur de l'ANPEIP (*Les enfants surdoués ou la précocité embarrassante* – 1991 / 1999, p. 24). Il est évident que selon le niveau considéré, la population de référence n'est pas du tout la même. Si l'on adopte le seuil de 120, on prend en compte un grand nombre d'élèves (un ou deux par classe). Au-delà de 145 (un pour 1000), il s'agit véritablement de sujets d'exception, trop rares pour constituer un "groupe" susceptible d'une description statistique ou de modalités de scolarisation communes. **Le seuil de 130 (ce qui représenterait autour de 2,3 % de la population, soit un peu moins d'une personne sur 40) est le repère le plus communément admis.** Sur cette base, on peut estimer l'effectif concerné à environ 200 000 élèves entre 6 et 16 ans, période de la scolarité obligatoire. Mais il faut bien prendre en compte le caractère arbitraire d'une telle délimitation et préserver une marge d'appréciation.

1-2-3 La référence au quotient intellectuel appelle un certain nombre de réserves :

- **L'identification d'une catégorie à partir d'un indicateur quantitatif unique ne peut qu'être réductrice.** Derrière, une même valeur de quotient intellectuel existent d'importantes différences de profil. Le WISC, par exemple, comprend douze séries d'épreuves (subtests) répartis en deux échelles ("verbal" et "performance") : il est évident que les enfants qui se voient attribuer un "QI" moyen de 130 peuvent présenter un profil très hétérogène (par exemple 120 en "verbal" et 140 en "performance"). De même des élèves, qui, en raison d'un quotient moyen de 118, ne seraient pas classés "surdoués", peuvent accéder dans l'une ou l'autre des échelles à un niveau de l'ordre de 130, voire 135 ... Dans le même sens, certains chercheurs anglo-saxons se sont attachés à distinguer des facteurs différents, mais hiérarchisés, dans ce que nous appelons globalement "intelligence" (Catell et Horn). Un autre chercheur, Gardner, identifie au moins sept formes d'intelligences (logico-mathématique, langagière, spatiale, musicale, kinesthésique ...) indépendantes les unes des autres et se fonde, en particulier, sur l'existence de sujets manifestant une capacité hors du commun dans un domaine, mais des capacités médiocres dans les autres champs. D'autres introduisent des formes d'intelligence très éloignées des aptitudes prises en compte dans les batteries de tests traditionnelles (intelligence sociale, intelligence émotionnelle, intelligence pratique ...). Tous ces travaux font avancer l'idée d'une conception multidimensionnelle de l'intelligence.

- Le caractère relatif et arbitraire du quotient intellectuel doit également être rappelé : **le QI n'est pas une mesure indépendante de l'instrument.** Le recouvrement n'est pas total entre les résultats obtenus aux épreuves mesurant la même variable dans les différentes échelles (WISC, K-ABC, ...) On peut penser que la valeur du quotient intellectuel peut varier en fonction du test choisi. De même, la sensibilité des tests les plus souvent employés n'est pas très bonne dans les zones extrêmes (vers le bas comme vers le haut de l'échelle) : il est donc difficile de situer de manière fiable les sujets à quotient intellectuel particulièrement élevé.

- Une autre source d'interrogation sur l'utilisation de tests d'intelligence est le constat de **l'augmentation des performances aux tests au cours des générations.** Ce phénomène désigné sous le nom **d'effet Flynn** (du nom du psychologue britannique qui l'a mis en évidence) montre que les scores à des tests d'intelligence augmente d'environ un écart-type par génération. Par exemple, cela revient à considérer qu'une grande partie des sujets à haut potentiel d'hier ne seraient que des sujets au dessus de la moyenne aujourd'hui.

- Plus globalement, **la mesure du quotient intellectuel n'est pas indépendante du contexte socio-culturel** : Michel Duyme, directeur de recherche au CNRS, par exemple, a mis en évidence des accroissements significatifs de ce quotient chez des enfants issus de milieux défavorisés, puis élevés dans un autre milieu, nettement plus favorisé (entretien du 11 octobre 2001). Un quotient de 120 évalué à partir d'une même batterie de tests ne doit pas être apprécié de la même manière s'il concerne un enfant vivant dans un milieu d'immigration récente ou dans un environnement particulièrement favorable. En fait, le *QI* rend compte de la position d'un individu à l'intérieur d'une population de référence définie dans le temps et dans l'espace. Il n'a donc de sens que si le sujet n'est pas en décalage trop sensible avec les caractéristiques socioculturelles de l'échantillon utilisé pour étalonner les tests.

1-3 Que savons nous de ces élèves ?

Les rapports réalisés par Mathilde Bouthors (INRP) et par Pierre Vignaud (INETOP), joints en annexe, permettent de dresser un état détaillé des recherches accomplies autour de la question des “ surdoués ” et de resituer celle-ci dans le cadre plus large de l'évolution des champs scientifiques concernés. Ils ont constitué une base de réflexion pour le groupe de travail. Nous nous contenterons donc de dégager quelques points essentiels.

D'emblée, il faut remarquer que **très peu de recherches scientifiques ont été conduites en France sur la population “précoce” ou “surdouée” alors que ce même thème fait l'objet d'une production beaucoup plus abondante dans l'espace anglophone**, en particulier dans les revues. Ainsi, les bases de données relèvent des milliers de références sur les travaux publiés en Amérique du Nord et en Grande-Bretagne. En revanche, nous n'avons pu recueillir que quelques dizaines de titres d'articles ou d'ouvrages réalisés par des scientifiques français.

L'intérêt pour ce sujet a été en effet constant dans le monde anglo-saxon depuis le début du vingtième siècle et, surtout, depuis Terman. Les travaux de ce dernier, par exemple l'observation poursuivie pendant plusieurs décennies du devenir d'un échantillon d'un millier d'enfants considérés comme surdoués (étude dite des “ Termites ”), marque le début d'une longue série de recherches. Une littérature variée s'est développée, en particulier aux Etats-Unis, autour des intelligences d'exception, des “ talents ” et des “ dons ”, des tests, des procédures de sélection des étudiants, des réussites hors du commun ... A l'intérieur de cette diversité, on peut, sans doute, percevoir deux préoccupations dominantes susceptibles d'être formulées à travers deux questions : d'une part, comment repérer les personnes à haut potentiel et leur permettre d'exploiter pleinement leurs possibilités ? D'autre part, quels sont les paramètres qui permettent d'expliquer la réussite exceptionnelle de certains individus (créateurs, mathématiciens, joueurs d'échec ...) ? Ces deux perspectives, initiées par Terman, ont ouvert deux voies de recherche : l'une orientée vers les enfants, le repérage des potentialités remarquables, l'étude de leur devenir ; l'autre orientée vers les adultes, l'analyse des performances exceptionnelles, l'étude de leur genèse. Si ces thèmes restent fortement présents dans la recherche anglophone actuelle, on peut observer une évolution significative. Jusqu'aux années 80, la réflexion sur les individus révélant des potentialités remarquables était d'abord fondée sur la mesure de l'intelligence “générale”, et en particulier sur celle du quotient intellectuel. Dans le prolongement des travaux conduits en psychologie de l'intelligence, mais aussi dans d'autres champs (psychologie sociale ...), les études consacrées aux surdoués se sont éloignées de cette approche unidimensionnelle fondée sur la mesure du facteur général de l'intelligence pour privilégier une approche multidimensionnelle. A l'idée, déjà ancienne, de la multiplicité des facteurs impliqués dans les performances exceptionnelles de certains individus (facteurs liés au sujet et à son histoire, mais aussi aux “ contextes ”), s'est ajoutée celle que les potentialités de l'enfant dit “ surdoué ” forment un ensemble complexe non réductible au facteur général de l'intelligence. La conception des intelligences multiples (Gardner), la reconnaissance du rôle de la créativité (par exemple, Sternberg et Lubart (1993) : *Creative giftedness : a multivariate investment approach*. in *Gifted Child Quarterly* 37, n°1, 7-15) ou encore de la motivation (Ford, Emerick ...) ont considérablement renouvelé les perspectives de la recherche. Certains travaux de Gardner sont, à cet égard, particulièrement significatifs : par exemple, *Les intelligences multiples : Pour changer l'école, la prise en compte des différentes formes d'intelligences* (1993/1996, Paris : Retz) ou *Les personnalités exceptionnelles. Mozart, Freud, Gandhi et les autres*. (1999, Paris : Odile Jacob). Il faut enfin citer la démarche de Renzulli qui tire les conséquences pédagogiques d'une approche multifactorielle de l'intelligence.

En France, la rareté des travaux scientifiques sur ce sujet constitue une difficulté majeure. Si quelques départements universitaires ont manifesté un certain intérêt pour la précocité ou les enfants à haut potentiel (Bordeaux II, Lille III ...), le nombre de thèses réalisées sur ce sujet est très faible (cinq recensées à cette date) et aucune équipe ne s'est, pour l'instant, à notre connaissance, constituée autour de cet axe de recherche. Il faut aussi observer que les nombreux travaux produits depuis plusieurs décennies en France sur la réussite scolaire n'ont que très rarement pris en compte les cas exceptionnels (potentialités ou résultats hors du commun). En conséquence, nous ne disposons pas d'observations suffisamment larges et fiables sur la situation des élèves à fort quotient intellectuel dans le contexte éducatif français.

On se doit de constater que, **jusqu'à ces dernières années, les principales initiatives pour développer une réflexion sur la situation des enfants “ surdoués ” sont venues des associations** ; directement ou indirectement, elles ont été à l'origine de la majorité des textes produits sur la question dans notre pays. Cette réflexion s'est déployée de plusieurs manières. Il s'agit d'abord des écrits des responsables et des membres de ces associations eux-mêmes : brochures pour informer les familles ou sensibiliser le public, comptes-rendus d'expériences ... Certains d'entre eux, souvent à partir d'une pratique professionnelle,

ont engagé des travaux plus approfondis, voire des recherches, sur les cas de surdoués dont ils avaient connaissance. En premier lieu, doivent être cités ceux de Jean-Charles Terrassier, psychologue et ancien président-fondateur de l'ANPEIP, qui proposa la notion de " *dyssynchronie* " à partir de l'idée que l'enfant " surdoué " souffre d'abord du décalage entre ses potentialités dans certains domaines intellectuels et son moindre développement dans d'autres domaines (motricité, affectivité ...). Ses ouvrages, dont le premier date de 1982, ont influencé les positions prises par l'ensemble des associations jusqu'à aujourd'hui. On peut aussi évoquer les travaux de Jacques Bert, enseignant et directeur d'école, qui a, entre autres, tenté de dessiner le profil de l'élève surdoué en mettant en évidence l'écart constaté entre ce profil et les attentes de l'institution scolaire. Il faut également préciser que se sont mises en place, à partir des associations, des structures de réflexion ou des groupes d'étude qui se sont donné pour objectif de favoriser une meilleure connaissance des enfants surdoués : c'est le cas de l'ISFER (*Institut du Surdouement, Formation, Education, Recherche*) ou de l'IEHP (*Institut d'Etudes des Hauts Potentiels*). Les contributions de Jean Brunault et de Robert Pagès, à la fois chercheurs et présidents-fondateurs respectivement d'Eurotalent (et de l'ISFER) et du GESPARE (*Groupe Emprise de Sociopsychologie, Action Recherche Education*) sont à situer dans ce cadre. Enfin, les associations se sont efforcées de mobiliser des universitaires et des chercheurs en les invitant à diverses rencontres. Les colloques ou congrès organisés par l'AFEP (par exemple, en 1996 à la Sorbonne, en 1998 au Palais du Luxembourg ou en 2000 au Palais-Bourbon), par l'ANPEIP-Aquitaine et l'Université de Bordeaux 2 (en 1998, à Bordeaux), par l'ANPEIP-Nord et par Eurotalent (en 2000 à Lille) ont suscité des contributions issues d'horizons divers et parfois de vrais débats (intervention de François Dubet à Bordeaux en 1998).

Ces initiatives des associations ont permis de faire connaître et d'encourager des démarches de chercheurs appartenant à différentes disciplines. On peut citer celle de Laurence Vaivre-Douret, neuropsychologue et professeur de psychologie du développement (Paris X et INSERM) qui, se fondant sur l'observation de très jeunes enfants " à haut potentiel ", remet en question la notion de " dyssynchronie " et évoque l'idée d'une précocité plus globale, d'une " synchronie relative des fonctions du développement psychomoteur " (Laurence Vaivre-Douret : *Actes du Congrès de Lille de l'ANPEIP-Nord*, 2000). De même, il faudrait évoquer les travaux de Michel Duyme, directeur de recherche au CNRS, ou de Jean-Claude Grubar, professeur de psychologie expérimentale (Lille III). Les observations conduites par ce dernier mettent en évidence, chez l'enfant intellectuellement précoce, une corrélation forte entre le quotient intellectuel, la mémoire (quantité d'informations mémorisées et durée de la mémorisation), la rapidité de traitement de l'information et la part du sommeil paradoxal dans les cycles du sommeil.

Enfin, si globalement nous avons dû constater la rareté des travaux scientifiques élaborés, en France, sur les enfants intellectuellement précoces, le groupe de travail a pu constater l'intérêt et la disponibilité d'un certain nombre de chercheurs dans les domaines des sciences médicales, de la sociologie ou de la psychologie cognitive et différentielle.

L'examen des recherches réalisées sur les enfants dits " surdoués " ou " intellectuellement précoces " fait donc apparaître deux difficultés :

1° Si la littérature écrite sur ce sujet est abondante, en particulier en Angleterre et en Amérique du Nord, **elle se révèle d'une très grande hétérogénéité** : ainsi, certains auteurs s'intéressent effectivement aux enfants à fort quotient intellectuel, mais en prenant en compte des seuils différents, d'autres définissent leurs sujets à partir de critères scolaires, parfois en se centrant sur un champ particulier (les mathématiques ...), d'autres ont préféré étudier les " talents " particuliers, d'autres encore, les cas extrêmes d' " enfants prodiges " ... On a parfois le sentiment que d'un écrit à l'autre, on ne parle pas de la même réalité.

2° Sur la catégorie qui est aujourd'hui l'objet de notre réflexion (enfants à quotient intellectuel supérieur à 130), **nous manquons d'études suffisamment étendues et approfondies**, en particulier dans le contexte français, pour avoir une vue claire de la situation et des besoins des 200 000 élèves concernés.

Ces deux difficultés nous empêchent de fonder ce rapport sur une base scientifique assurée. En revanche, elles font apparaître un véritable " besoin de connaissance " qu'il paraît important de relayer.

1-4 Quel nom donner à cette population ?

La langue anglaise a consacré les termes “*gifted*” - “doué” en référence au sport ou aux arts et que le dictionnaire rend par “surdoué” dans le domaine intellectuel -, ainsi que le terme “*talented*”, quasiment synonyme dans ce contexte. Certains auteurs tendent à différencier l’emploi de “*gifted*” pour désigner un sujet possédant un potentiel exceptionnel, de “*talented*” pour désigner un sujet ayant actualisé ce potentiel. On note, actuellement, en particulier en Grande-Bretagne, une extension aux termes “*able*” et “*highly able*” pour désigner les sujets doués dans le contexte scolaire.

Les dénominations en usage sont peu satisfaisantes : le terme “**surdoué**” apparu dans les années 1930 pour parler d’un artiste ou d’un sportif, s’est systématisé à partir d’un article d’Ajurriaguera en 1970, pour désigner les sujets ayant des résultats élevés aux tests. Même si ce mot a été adopté dans la communication courante et par une partie des médias, il renvoie à la notion de “don”, très contestable et non scientifique. L’expression “**enfant ou adolescent à haut potentiel intellectuel**”, utilisée par certaines associations, ne peut que soulever des débats et favoriser une appréciation déterministe et inégalitaire de la réussite scolaire. “**Intellectuellement précoce**” serait peut-être la moins mauvaise appellation, mais elle laisse supposer que l’on s’accorde sur le fait que les niveaux d’aptitude correspondant à un quotient intellectuel élevé résultent d’une avance dans un développement linéaire. La différence est-elle seulement chronologique ? S’agit-il seulement d’enfants qui savent faire à 10 ans ce que les autres font à 12 ? Cette notion a-t-elle un sens lorsque ces jeunes atteignent 17 ou 18 ans tout en conservant le même écart dans la réussite à des tests intellectuels ? Par ailleurs, il faut rappeler que la plupart des tests utilisés pour déterminer le quotient intellectuel (échelle de Wechsler) ne se réfèrent plus au développement de l’enfant, mais seulement à son positionnement à l’intérieur de sa classe d’âge.

La première difficulté est que ces termes donnent l’impression qu’ils recouvrent une réalité objective, scientifique et unitaire alors que nous percevons bien le caractère relatif et hétérogène des notions correspondantes. D’une manière générale, il serait souhaitable de ne pas créer une étiquette instituant une catégorie d’élèves (qui serait purement arbitraire). De même qu’il est sans doute préférable de caractériser les difficultés des élèves plutôt que de parler des “élèves en difficulté”, il serait préférable de définir les aptitudes particulières de certains élèves plutôt que de désigner les “élèves à haut potentiel”.

Nous ne pouvons donc que formuler trois propositions :

1° **éviter les termes “surdoués” et “haut potentiel”** afin de prévenir les polémiques et les débats sur l’inné et l’acquis, ou sur l’égalité des chances ;

2° **accepter provisoirement l’expression “enfant intellectuellement précoce”** qui, bien que contestable, en particulier pour qualifier des collégiens ou des lycéens, paraît la moins chargée d’a priori idéologique : par défaut, nous utiliserons cette expression dans la suite de ce rapport ;

3° poursuivre la réflexion pour **choisir une expression susceptible de traduire, d’une manière objective et ouverte, la situation d’un “élève manifestant des aptitudes particulières”**, qu’il s’agisse ou non d’aptitudes identifiées par le quotient intellectuel.

2-1 La parole de familles confrontées à des situations douloureuses.

2-1-1 Parmi les enfants intellectuellement précoces, une partie importante (deux tiers ?) ne pose pas de problème particulier. Ce sont des élèves qui poursuivent leurs études sans difficulté majeure et l'on peut supposer que beaucoup d'entre eux obtiennent une véritable réussite dans une voie qu'ils ont choisie et dans laquelle ils se réalisent pleinement.

En revanche, l'école est parfois mise en cause par des familles qui, confrontées aux difficultés scolaires de leur enfant, découvrent que celui-ci a un quotient intellectuel élevé, généralement après consultation d'un psychologue privé. Il est évident que ces parents ne peuvent que réagir en constatant **l'apparente contradiction entre les potentialités qui leur sont révélées par l'examen psychologique et la situation de difficulté, voire d'échec, rencontrée à l'école**. On peut comprendre que leur première attitude soit de reprocher aux responsables du système éducatif de ne pas reconnaître la "différence" d'un enfant qu'ils perçoivent comme malheureux et incompris.

C'est visiblement à partir de ces situations, que se sont développées **des associations dont la première vocation a été d'aider des familles en désarroi**. Quels que soient leurs origines et leurs objectifs, souvent plus larges, elles doivent leur audience et leur impact au rôle qu'elles jouent auprès de ces parents en les accueillant, en relayant leurs revendications et en leur proposant des solutions pour que soient trouvés des modes de scolarisation adaptés à leurs enfants.

2-1-2 **Les associations forment un réseau complexe et changeant**. Si nous avons pu en recenser un peu plus d'une dizaine, seules deux ou trois d'entre elles peuvent revendiquer une certaine représentativité au niveau national. L'inventaire que nous avons établi à partir des documents qui nous ont été transmis, des contacts des membres du groupe de travail et de la consultation du réseau *internet* n'est sans doute pas exhaustif :

- **ANPEIP** (*Association Nationale Pour les Enfants Intellectuellement Précoces*) : association créée en 1971 par le psychologue Jean-Charles Terrassier, elle est à l'origine des expériences conduites dans la région niçoise en 1987. Constituée en fédération en 1995, elle regroupe aujourd'hui 12 associations régionales et affirme qu'elle représente plus de 1500 familles. Présidée par Madame Monique Binda, elle a son siège à Nice et possède un site sur *internet*.
- **AFEP** (*Association Française pour les Enfants Précoces*) : fondée en 1993 comme branche de l'ANPEIP (ANPEIP-Le Vésinet) par Madame Sophie Cote, Principale honoraire du collège du Cèdre au Vésinet, elle s'est constituée en association indépendante en 1995. Son action s'est développée à partir de l'expérience menée au collège du Cèdre et s'est orientée, en particulier vers la réalisation de colloques et de sessions de formation (par exemple, journées pédagogiques organisées, sous le nom de *Didactiques*, en janvier 2002 à l'intention des professeurs de diverses disciplines). Elle affiche près de 3000 membres. Elle reste présidée par Madame Cote et possède également un site *internet*.
- **ALREP** (*Association de Loisirs, de Rencontres et d'Education des Enfants Précoces*) : fondée en 1981 et présidée, depuis cette date, par Monsieur Paul Merchat, professeur de mathématiques, elle a son siège à Nîmes. Elle s'est orientée vers une activité originale : l'organisation de séjours de vacances pour enfants intellectuellement précoces (4000 enfants inscrits depuis l'origine). Elle se définit comme philanthropique et laïque et situe son action dans le prolongement de l'école publique. Elle dispose de relais en Ile-de-France, Midi-Pyrénées et Provence-Côte-d'Azur. Elle diffuse diverses informations à travers un bulletin (*Enfants précoces informations*) et un site *internet*.
- **IAS** (*Info-Actions-Surdoués*) et **IEHP** (*Institut d'Etudes des Hauts Potentiels*) : ces deux associations, étroitement liées, ont été créées récemment (1999) à partir de la branche parisienne de l'ANPEIP. L'IEHP s'est donné une large

vocation de réflexion et de recherche en direction à la fois des adultes et des enfants à haut potentiel. Présidée par Monsieur Michel Chanconie, son siège est à Saint-Aubin. *Info-Actions-Surdoués* est plus directement tournée vers l'accueil et le soutien des parents d'enfants surdoués. Elle est présidée par Monsieur Marc Lefeuvre, par ailleurs vice-président de l'IEHP. Son siège est à Paris. L'action de ces deux organisations semble, pour l'instant, limitée à la région parisienne.

- **AAREIP** (*Association d'Aide à la Reconnaissance des Enfants Intellectuellement Précoces*) : implantée à Rives dans l'Isère, elle se définit comme une association autonome fondée par des parents pour les parents. Nous n'avons pas eu de contact direct avec cette organisation.
- **ISFER** (*Institut du Surdouement, Formation, Education, Recherche*) : association créée en 1996 par Monsieur Jean Brunault, psychologue, par ailleurs président fondateur d'*Eurotalent* et conseiller scientifique de l'ANPEIP-Centre, et par Monsieur Pierre Morin, formateur et président de l'ANPEIP-Centre, l'ISFER s'est donné une mission de formation et de recherche dans le domaine du "surdouement".
- **APPSIS** : cette association a pris la place de l'ANPEIP-Centre depuis le 11 avril 2001. Elle offre des services particuliers aux familles d'enfants intellectuellement précoces : détectations, suivis psychologiques, activités de vacances ...
- **FRACTALES** (*France Actions Talents et Surdouements*) : autre branche de l'ANPEIP (ANPEIP-Nord), devenue indépendante depuis quelques mois, cette association est présidée par Monsieur Pierre Paoletti. Elle est à l'origine de diverses actions de communication et de formation.
- **CORIDYS** : localisée à Paris, cette dernière association s'est spécialisée dans les dysfonctionnements neuropsychologiques rencontrés par les enfants intellectuellement précoces.

A cette liste, il faudrait ajouter trois institutions ayant une dimension internationale :

- **Mensa** : cette association, fondée à Oxford en 1946 et représentée dans de nombreux pays regroupe des individus dont le quotient intellectuel est supérieur à celui de 98% de la population. Fortement implantée dans les pays anglo-saxons (40 000 membres aux Etats-Unis, 35 000 membres en Grande-Bretagne ...), elle s'est fixé pour buts d'encourager la recherche sur l'intelligence, de fournir à ses membres un environnement intellectuel et social stimulant et de "détecter l'intelligence humaine et favoriser son développement pour le bénéfice de l'humanité". *Mensa-France*, créée en 1965 par Madame Marianne Seydoux, regroupe maintenant près de 550 membres. Elle s'intéresse depuis plusieurs années aux enfants "surdoués", par exemple en implantant un réseau de *Correspondants Régionaux Enfants Surdoués* (CRES) et en mettant en place un *Conseil National pour les Enfants Surdoués* (CNES) en 1998. *Mensa-France* est actuellement présidée par Monsieur Jacques Quintallet et son siège est situé à Paris.
- **Eurotalent** : organisation européenne (ONG) créée à Tours par Monsieur Jean Brunault en 1988, elle rassemble une quarantaine d'associations et d'organismes de recherche issus de 18 pays appartenant au Conseil de l'Europe., dotée d'un statut consultatif auprès du Conseil de l'Europe depuis 1994, elle a fait adopter une recommandation auprès de cette instance (recommandation 1248 adoptée le 7 octobre 1994) relative à l'éducation des enfants surdoués (jointe en annexe du présent rapport).
- **Europrécoces** : cette association implantée à Schiltigheim organise des colloques au niveau européen.

Enfin, en dehors de ces trois organisations implantées en France, devraient être citées l'*European Council for High Ability* auquel adhère l'AFEP et le *World Council for Gifted and Talented Children* dont est membre l'ANPEIP.

2-1-3 Si cet inventaire fait apparaître un paysage associatif foisonnant et complexe, il est cependant possible de dégager quelques traits significatifs :

- **Deux associations, occupent une place particulière** et bénéficient d'une plus grande représentativité : l'**ANPEIP**, par le rôle "historique" qu'elle a joué depuis 30 ans et en raison de son caractère fédératif (la plupart des autres associations se sont développées à l'intérieur ou autour de l'ANPEIP), et l'**AFEP**, par l'intérêt qu'elle est parvenue à susciter dans le prolongement des congrès et colloques dont elle a pris régulièrement l'initiative depuis 1995, en faisant appel à des personnalités et à des chercheurs (par exemple en 1996 à la Sorbonne, en 1998 au Palais du Luxembourg ou en 2000 au Palais-Bourbon). Si les autres organisations ne semblent pas disposer d'une audience nationale, certaines d'entre elles se sont définies en se "spécialisant" : l'IEHP est orienté vers la recherche, l'ALREP a privilégié l'organisation de séjours de vacances, l'ISFER la formation, CORIDYS le traitement de difficultés spécifiques telles que la dyslexie ...
- Une remarque s'impose : si plusieurs associations peuvent être considérées comme des interlocuteurs sérieux et responsables, **elles ne représentent qu'une faible part de la population intellectuellement précocée**. Il suffit de rapporter les chiffres fournis par les deux associations majoritaires (1500 familles représentées par l'ANPEIP et 3000 membres annoncés par l'AFEP) aux 200 000 enfants et adolescents de 6 à 16 ans disposant d'un quotient intellectuel supérieur à 130.
- **Par delà leur diversité, ces associations ont des positions relativement proches** : elles se réfèrent à la même catégorie d'enfants, ceux dont le quotient intellectuel a été estimé, par des tests tels que le WISC, supérieur à 130 (125 pour une association) et posent le même problème celui du décalage entre les besoins de ces enfants et les modes de scolarisation mis en place dans notre système éducatif ; elles ont construit leur réflexion à partir des travaux de Jean-Charles Terrassier qu'elles citent fréquemment même si certaines s'en sont quelque peu éloignées (la notion de "dyssynchronie", par exemple, est souvent évoquée). De même, toutes organisent leur activité autour de trois pôles :
 - 1° l'accueil des familles et l'offre aux enfants intellectuellement précoces, mais aussi aux parents, d'un certain nombre de services ;
 - 2° la communication et l'expression de revendications ;
 - 3° la conduite d'une réflexion, voire d'une recherche ouverte aux apports scientifiques.
- **De ce fait, elles partagent un ensemble de revendications communes** :
 1. la prise en compte par l'Education Nationale du cas particulier des enfants intellectuellement précoces en "décalage" avec le système éducatif et de la spécificité de leurs besoins ;
 2. le repérage, dès la petite enfance, de ces situations et la prévention (ou le traitement) des difficultés rencontrées par ces élèves ;
 3. la mise en œuvre d'une véritable pédagogie différenciée permettant l'épanouissement des potentialités de chacun ;
 4. la sensibilisation, voire la formation, de tous les acteurs impliqués dans l'éducation (enseignants, membres des réseaux d'aides et conseillers d'orientation-psychologues, personnels d'éducation et d'encadrement, parents ...) ;
 5. l'engagement d'études et de recherches sur les enfants intellectuellement précoces.
- Il est évident que **la demande de reconnaissance "officielle" de la spécificité du problème posé par les enfants intellectuellement précoces sous-tend l'ensemble de ces attentes**. Il est d'abord souhaité une prise de position du Ministre de l'Education Nationale accordant à la "différence" inhérente à la situation de ces enfants un statut comparable à celle des handicapés, des élèves non francophones ou des jeunes dyslexiques. C'est dans cette perspective qu'il faut comprendre la démarche d'*Eurotalent* qui a souhaité porter au niveau d'une instance internationale cette revendication première : "*La législation devrait reconnaître et respecter les différences individuelles. Les enfants surdoués, comme les autres*

enfants, ont besoin de conditions d'enseignement adaptées qui leur permettent de développer pleinement leurs possibilités ;" (Recommandation 1248 du Conseil de l'Europe – paragraphe 5. i). A travers les associations, les parents se placent, avant tout, sur le terrain du droit pour exiger une éducation conforme à ce qu'ils estiment être les besoins de leurs enfants.

- D'une manière générale, ils souhaitent que **ces besoins soient pris en charge dans le cadre de l'école publique**. La plupart des associations affichent même une certaine défiance pour toute solution qui passerait par une scolarisation dans des établissements privés, en particulier hors contrat. Plusieurs (dont *Mensa*) vont jusqu'à mettre en garde leurs membres sur les risques d'infiltration sectaire de certaines structures d'enseignement privé intéressées par l'accueil d'enfants "surdoués". Globalement, elles revendiquent une adaptation du réseau public plutôt que la liberté de créer des établissements spécifiques extérieurs au système commun. De même, elle attendent que le service public prenne directement en charge un certain nombre de "prestations" qu'elles assurent (ou qui sont assurées par le secteur privé) : écoute des parents, examens psychologiques, stages de formation, recherche, information ...
- Bien entendu, par delà cette forte convergence, **quelques différences apparaissent d'une association à l'autre**, voire à l'intérieur d'une même association. La position et le langage d'une organisation telle que *Mensa*, du fait de sa vocation et de ses racines anglo-saxonnes, ne peuvent évidemment pas être les mêmes que ceux d'associations plus proches de notre tradition scolaire comme, par exemple, l'ALREP. Il est toutefois difficile de dégager des conceptions véritablement divergentes : seuls, deux points semblent faire l'objet de propositions différentes : d'une part, les modalités d'accueil des élèves intellectuellement précoces (création de classes "spéciales" ? regroupement dans des classes accueillant par ailleurs des élèves non précoces ? maintien dans des classes banales, mais avec une aide particulière ?) et, d'autre part, la possibilité d'accélération du parcours scolaire par "saut de classe" ou réduction de la durée d'un ou plusieurs cycles. Sur ces deux questions sur lesquelles nous reviendrons, il ne semble pas se dégager un consensus autour de solutions précises.

2-2 Que peut-on dire de ces élèves ?

Comme nous venons de le voir, les situations d'enfants intellectuellement précoces recensées par les associations et les rares chercheurs qui, en France se sont intéressés à ce sujet, ne représentent **qu'une très faible proportion des 200 000 enfants de 6 à 16 ans possédant un quotient intellectuel supérieur à 130** (d'après les chiffres que nous avons recueillis, un maximum de 10 000 enfants, soit 5%). La majorité échappe en effet à toute observation parce qu'elle est constituée, soit d'élèves "sans problème", dont, sans doute, une partie importante réussit excellentement son parcours scolaire (et fournit un nombre significatif d'élèves des grandes écoles, de chercheurs ...), soit d'élèves appartenant à des milieux sociaux défavorisés ou à des familles moins investies dans le suivi de la scolarité de leurs enfants. D'autre part, les cas dont nous avons connaissance sont caractérisés par le fait que leur repérage résulte généralement de la démarche volontaire d'une famille vers un psychologue privé, vers un médecin ou vers une association. Il s'agit donc, d'abord de parents qui ont été alertés par des symptômes particulièrement inquiétants ou, plus rarement, de familles très présentes dans l'accompagnement de leur enfant, ayant une forte attente quant à sa réussite et, bien sûr, sensibilisées à la problématique des enfants précoces. Par ailleurs, nous ne disposons, en France au moins, d'aucune étude portant sur un échantillon représentatif de l'ensemble de la population. A ce stade, il nous est, par exemple, impossible d'affirmer quelle est la part des enfants intellectuellement précoces qui rencontrent de véritables difficultés (les chiffres annoncés par les associations varient de un à deux tiers des élèves concernés).

Les travaux de Jean-Charles Terrassier ou de Jacques Bert, les recherches de médecins ou de neuropsychologues, les observations des équipes enseignantes ayant accueilli ces enfants (à Bron, à Rouen, au Vésinet, à Nice ...) permettent toutefois de préciser quelques traits communs à l'ensemble des élèves intellectuellement précoces recensés. Il s'agit d'abord **d'aptitudes, de caractéristiques correspondant aux aspects de l'intelligence évalués à travers le quotient intellectuel**, recouvrant peut-être ce que certains chercheurs identifient comme le facteur général de l'intelligence. La mémoire ou la rapidité du traitement de l'information font sans doute partie de cet équipement "général" de l'intelligence. On peut évoquer les travaux de De Groot (1974) ou de Jean-Claude Grubar (1997) qui mettent en évidence que la mémoire de travail des enfants à fort quotient intellectuel contient plus d'informations que la moyenne et que la durée de stockage de ces informations y est plus longue. De même, la plupart des observations mettent en avant des particularités que l'on peut associer à ce potentiel intellectuel "général" : la curiosité, l'aisance dans la communication orale, la richesse du vocabulaire, la capacité de s'approprier des connaissances par ses propres moyens ... Mais, ce qui permet de rapprocher les situations qui nous sont rapportées, c'est **avant tout le constat de difficultés significatives dans le déroulement des parcours scolaires**. Il s'agit d'élèves qui ont manifesté, à un moment donné, soit des troubles comportementaux importants, soit des difficultés spécifiques dans les apprentissages scolaires, soit, plus globalement, un malaise, un "mal-être", un sentiment d'ennui qui a pu les conduire à un véritable rejet de l'école. Et ce sont ces manifestations, souvent associées à un sentiment d'incompréhension de la part de l'école, qui conduisent les familles à consulter un psychologue privé qui leur révèle la précocité intellectuelle de leur enfant. Ce scénario [difficultés - rejet plus ou moins fort de la situation scolaire - absence d'explication et de solution à l'intérieur de l'école - consultation d'un psychologue - révélation d'un quotient intellectuel élevé ...] est reproduit de manière redondante dans tous les écrits que nous avons pu rassembler. On peut citer un exemple pris au hasard, le cas d'un élève cité par l'équipe du collège de Bron, dans l'académie de Lyon : "*B ... élève de 4^e âgé de 14 ans connaît un parcours scolaire difficile. Il a changé plusieurs fois d'établissement suite à des problèmes relationnels avec des adultes. Ses professeurs reprochent à B ... son manque d'attention en classe, son absence de travail. B ... n'a jamais tout son matériel, il se trompe souvent d'emploi du temps. Ses cahiers sont pratiquement vides. Il rend rarement ses devoirs. Son écriture est pratiquement indéchiffrable. Ce comportement déconcerte ses camarades et ses professeurs. B ... est souvent rejeté, il en souffre : venir à l'école lui demande un effort considérable. Les parents inquiets sur ses capacités décident de consulter un psychologue qui lui fait passer un test de mesure du quotient intellectuel (WISC 3). Il s'avère alors que le QI de B ... est largement supérieur à la moyenne.*". Il faut préciser que les témoignages de ce type, très fréquents, concernent principalement des cas révélés pendant la scolarité obligatoire, **en élémentaire et surtout au collège** alors que les signalements sont beaucoup plus rares en maternelle (le passage anticipé au CP apporte peut-être une réponse aux problèmes repérés à cette étape) et que nous n'en avons pratiquement pas relevé au niveau du lycée. Pour mieux préciser la situation de ces enfants, il faut considérer qu'ils sont susceptibles de rencontrer trois types de difficultés :

- **des difficultés liées à l'écart entre les aptitudes fortes que révèlent ces enfants dans certains champs d'activité intellectuelle et leur moindre aisance, voire leurs manques, dans d'autres domaines.** La plupart d'entre eux ont, en effet, en commun un déséquilibre entre les potentialités supérieures à la moyenne dont rend compte le quotient intellectuel et qui se manifestent dans diverses situations (impliquant, par exemple, la richesse du vocabulaire, la lecture, la langue orale, la mémoire ...) et des insuffisances marquées dont les plus souvent

citées concernent l'écriture, la présentation des devoirs et des cahiers, les savoir-faire pratiques, la capacité à entrer en relation et à coopérer avec l'autre, l'organisation du travail, la maîtrise des gestes et des émotions, les activités physiques ... S'il n'est pas question de s'engager dans les discussions que peut soulever l'explication de ce déséquilibre (qu'il soit l'effet d'une "dyssynchronie" entre la précocité intellectuelle et la maturation affective ou psychomotrice comme l'avance Jean-Charles Terrassier ou "d'une dégradation des fonctions non exercées" comme le suppose Laurence Vaivre-Douret) et s'il est encore moins possible d'en tirer une conclusion générale sur un "profil" des enfants intellectuellement précoces, il convient toutefois de reconnaître ce trait comme une constante des cas qui nous sont présentés en échec dans le système éducatif. On peut sans doute supposer que les situations les plus critiques sont celles où ce déséquilibre, ou cette dysharmonie, est le plus marqué et où il conduit ces enfants à surinvestir les domaines dans lesquels ils se sentent à leur aise, essentiellement ceux qui mettent en jeu ce que l'on peut appeler l'intelligence générale et à désinvestir ceux qui engagent des savoir-faire sociaux, des habiletés motrices ...

- **une difficulté centrale : l'incapacité (ou la faible capacité) à s'adapter aux situations scolaires** avec ses conséquences (isolement, ennui, rêverie, agitation, refus de l'école...): cette difficulté ne doit pas être présentée, d'une manière trop simpliste, comme ayant pour seule cause l'insatisfaction du besoin de connaissances éprouvé par ces enfants, insatisfaction engendrant "l'ennui". Les cas qui nous sont rapportés révèlent un tableau plus complexe :
 - Ce sont effectivement des enfants qui n'ont, en général, qu'un faible intérêt pour une partie des activités qui leur sont proposées, soit parce qu'elles portent sur des compétences ou des connaissances qu'ils ont déjà acquises et, donc, parce qu'elles ne répondent pas à leur besoin, ou envie, d'apprentissage, soit parce qu'elles se situent dans des domaines où ils éprouvent de réelles difficultés et qu'ils ont désinvestis (écriture, éducation physique, orthographe ...).
 - Ils ont aussi du mal à se plier aux contraintes inhérentes à la situation scolaire, par exemple dans sa dimension collective ("attendre les autres", "travailler avec les autres" ...). De même, ils n'acceptent pas facilement la nécessité d'adopter une méthode, d'analyser les données d'un problème, de passer par un certain nombre d'étapes pour atteindre une solution (ils préfèrent "sauter" directement au résultat). Ils ont l'habitude d'une démarche intellectuelle personnelle, libre, solitaire. Ils vont vers certaines connaissances par plaisir. Ils ne voient pas l'intérêt de se plier aux "réalités" d'une situation d'apprentissage imposée par l'école pour construire un savoir qu'ils ont l'impression d'avoir déjà découvert ou qui ne les attire pas.
 - Il est évident que ce retrait, ce défaut d'investissement dans les activités scolaires conduit inévitablement ces élèves à des résultats décevants. Leur travail, y compris dans des disciplines où ils devraient réussir, fait l'objet d'appréciations négatives. Qu'ils réagissent par un sentiment d'injustice et de refus ou qu'ils finissent par accepter cette image de "mauvais élève" que leur renvoie le regard des autres, ils sont amenés à désinvestir encore davantage le champ scolaire et à entrer dans une spirale d'échec ...
 - Comme il s'agit souvent d'élèves solitaires et mal intégrés dans le groupe-classe, il est certain que cette situation peut provoquer une grande souffrance. Même si les réactions varient considérablement d'un individu à l'autre (du repli et de l'inhibition jusqu'à l'agitation extrême), la présence de troubles du comportement est l'un des éléments les plus fréquents des descriptions qui nous ont été faites par les enseignants, les parents ou les associations ... Plusieurs enseignants entendus par le groupe de travail nous ont fait part de cas d'enfants impossibles à maîtriser, incapables de rester assis et totalement indisciplinés. L'approche de psychiatres tels qu'Alain Gauvrit qui conduisit une "étude de 145 enfants *surdoués admis en internat psychopédagogique pour difficultés scolaires et/ou troubles de la personnalité*" (thèse de médecine présentée à l'Université de Bordeaux II en 1984) doit être prise en considération. On peut citer quelques lignes de la communication réalisée par celui-ci dans le cadre du colloque de l'ANPEIP-Aquitaine en 1998: "*Mais revenons aux enfants surintelligents. Peut-on parler de liberté (puisque c'est de cela qu'il s'agit) lorsqu'ils se trouvent réduits à choisir entre deux souffrances ? Ou bien faire pénitence et purger leur peine (au sens affectif du terme) à perpétuité, en renonçant à*

leurs potentialités et en développant un sentiment de frustration. Ou bien tenter de s'évader, de fuir dans la solitude, la psychose ou le suicide, de se désolidariser de leur milieu, et de payer leur pseudo-liberté au prix de la marginalisation et de la culpabilité. S'adapter ou être exclu ?

Il est cependant évident que cette inadaptation peut prendre une intensité et une forme tout à fait différentes d'un enfant à l'autre en fonction de sa personnalité mais aussi des contextes scolaires (et autres) dans lesquels il évolue. L'attitude de l'enseignant et des parents, leurs relations, les choix pédagogiques et le type d'école ou d'établissement ont une influence déterminante.

- **des difficultés personnelles sans lien direct (au moins apparent...) avec les potentialités repérées à travers le quotient intellectuel.** Il faut enfin rappeler que ces enfants sont, comme les autres, engagés dans une histoire affective et sociale. Ils peuvent avoir, comme les autres, des maladies ou des handicaps. Ce qui importe, ce n'est pas de chercher une "cause principale" à leur souffrance (l'école, la famille, la particularité physique ou le QI), mais de prendre en charge un être complexe et unique qui rencontre des difficultés et qui, parmi ses particularités, a été repéré comme "ayant un QI élevé"...

S'il peut être tentant d'établir un profil commun à l'ensemble des élèves intellectuellement précoces "en difficulté", **il est important de rappeler la très grande diversité de ces élèves.** Une enseignante interrogée par notre groupe de travail avait affirmé que ces élèves lui paraissaient "encore plus différents que les autres élèves". Dans le même sens, Jacques Bert relève parmi les traits les plus fréquemment signalés le fait d'avoir une "forte personnalité" (remarqué pour 85% d'entre eux et seulement pour 35% des élèves dans un échantillon aléatoire). Il faut également observer que beaucoup de particularités communément citées ne concernent qu'une partie d'entre eux: toujours d'après Jacques Bert, seulement 50 % auraient été considérés comme ayant une mauvaise écriture ; à l'inverse, les aptitudes physiques de 36% d'entre eux seraient estimées bonnes ; et si 49% apparaissent comme "très actifs", 30% sont jugés "apathiques" ... De même, il faut prendre en compte le caractère extrêmement réducteur du "QI" qui résulte d'une moyenne des résultats de douze "subtests" mettant en jeu des aptitudes différentes. Une analyse fine de la distribution des résultats met en évidence des profils très variés et parfois très dysharmonieux (par exemple entre la composante "verbale" et la composante "performance").

A titre de conclusion provisoire, on peut dire que l'examen de la situation de ces élèves révèle quatre besoins :

1. **Un besoin de reconnaissance** : il n'est pas acceptable que des élèves, quels qu'ils soient, dotés de potentialités, mais aussi manifestant des lacunes et des insuffisances, soient conduits à une situation d'échec et de souffrance. Cela suppose d'abord de porter sur eux (comme sur tous les élèves "un peu plus différents que les autres") un regard bienveillant et compréhensif. Ceci impose, en amont, un repérage précoce et une analyse juste de leur situation, si complexe soit-elle.
2. **Un besoin de prévention, de remédiation et, parfois, de soin**: les manques, les déséquilibres que révèlent beaucoup d'entre eux doivent être traités ou, mieux, prévenus. Les problèmes psychomoteurs et comportementaux constatés, les difficultés pouvant aller jusqu'à la dyspraxie ou la dyslexie nécessitent des interventions spécialisées à l'intérieur et/ou à l'extérieur de l'école.
3. **Un besoin de motivation** : il faut qu'ils puissent trouver "en classe" des réponses aux questions qu'ils posent, des connaissances qu'ils attendent sur des sujets qui les intéressent, mais aussi une aide et des stimulations pour engager des apprentissages qui leur sont nécessaires et dont ils ne perçoivent pas toujours l'importance et l'intérêt. Il convient qu'il soient heureux d'aller à l'école, à la fois pour aller plus loin dans les voies auxquelles ils aspirent et, également, pour s'engager sur des itinéraires qu'ils ne devinent pas.
4. **Un besoin d'équilibre**: l'école doit aussi compenser leur tendance à surinvestir les domaines intellectuels (et en particulier ceux qui sont les plus éloignés des contraintes de la vie quotidienne). Pas à pas, ils doivent être accompagnés dans leur éducation sociale, physique, affective, morale. Ils ont

à aller vers les autres, à apprendre à travailler avec eux, à découvrir l'importance de la vie corporelle, à constater la nécessité des savoir-faire pratiques et l'importance de l'intelligence du geste, à passer par le détour des méthodes et de l'organisation pour être plus efficaces, à se montrer capables de bien dessiner, de remettre aux autres des travaux propres et bien présentés
...

3-1 La situation dans les autres pays.

Pour examiner la manière dont les autres pays prennent en compte la situation particulière des enfants intellectuellement précoces, nous nous sommes appuyés sur trois sources :

- avant tout, le rapport réalisé par Pierre Vrignaud et Didier Bonora (joint en annexe),
- le recensement élaboré par Jacques Bert (*Etude comparée des systèmes éducatifs : Les mesures prises en faveur des enfants de QI élevé dans le monde* – janvier 2001),
- la consultation d'*internet* (sites de ministères étrangers, d'associations, d'universités, d'organisations internationales ...).

Bien entendu, la position de chaque pays est profondément infléchie par ses particularités politiques, sociales, économiques ou culturelles, par l'état de son système éducatif et par le degré de décentralisation de celui-ci, ou encore par la part laissée à l'initiative privée. Il est difficile de comparer les réponses apportées au problème de la précocité dans des contextes aussi divers que les Etats-Unis, l'Afrique centrale ou les pays issus de l'ancienne URSS. Par ailleurs, cette présentation ne peut que refléter imparfaitement les positions des différents pays qui évoluent rapidement en fonction des changements politiques.

D'une manière générale, il convient de distinguer la position officielle des Etats et les démarches mises en œuvre dans un pays, quelles qu'en soient les origines. On peut répartir les pays en quatre catégories correspondant à **quatre niveaux d'engagement dans la prise en charge des élèves intellectuellement précoces** :

- 1) **des pays où est affichée une attitude très volontariste** à l'égard des "surdoués" : les Etats-Unis, le Canada, Israël et Taï wan :

- **Les Etats-Unis** : il s'agit sans doute du pays dans lequel existe la plus ancienne tradition de prise en compte des enfants précoces, surdoués et talentueux (*gifted and talented*). Comme nous l'avons vu, cette préoccupation a engendré une abondante littérature (scientifique ou non) et a souvent été animée par le souci de la sélection et de la formation des élites.

. Depuis les années 50 et le *National Defense Educational Act*, les prises de position politiques et l'engagement de l'administration fédérale ont été réguliers (avec toutefois quelques variations selon les périodes): rapport du sénateur Marland en 1972, puis création d'une agence fédérale (*Office of the Gifted and Talented* devenu le *Council for Exceptional Children* en 1981), vote par le Congrès du *Javits Gifted and Talented Students Education Act* à l'origine d'un programme développé à partir de la fin des années 80, rapport Riley en 1993 ... Cet engagement fédéral s'est en particulier traduit par un effort d'impulsion et de coordination, et bien sûr par le financement de recherches et de bourses accordées aux établissements ou aux collectivités.

. En revanche, on observe des différences considérables d'un Etat à l'autre, tant pour la population prise en charge que pour le type d'actions mises en œuvre. Par exemple, le pourcentage d'élèves concernés par les programmes pour "surdoués" peut varier de 2 ou 3% jusqu'à plus de 10% dans certains Etats. Dans certains cas, existe une sélection à partir du QI (en général 130), dans d'autres, un repérage d'après des critères plus scolaires. Coexistent des écoles privées hautement sélectives recrutant tous leurs élèves sur tests, des programmes spéciaux ouverts aux élèves "surdoués en difficulté" (mais ces actions ne toucheraient qu'un Etat sur cinq), des programmes de renforcement pour d'excellents littéraires ou d'excellents mathématiciens, des établissements ouverts l'été pour les surdoués ("*Governors schools*"), des bourses pour très bons élèves ... Derrière cette multiplicité des dispositifs et de leur répartition territoriale, on peut percevoir la diversité des choix politiques de chaque Etat et sans doute un sujet de débat à l'intérieur de la société américaine.

. Quant aux modalités de scolarisation de ces enfants et adolescents, si variables soient-elles, elles privilégient l'idée "d'enrichissement des contenus". Majoritairement, il s'agit d'apporter des compléments et des approfondissements

aux programmes communs plutôt que d'accélérer les cursus (apporter plus plutôt que d'aller plus vite).

. Comme dans beaucoup d'autres pays, le débat sur les enfants "surdoués" semble être revenu au premier plan, ces dernières années. Les associations, et principalement la *National Association for Gifted Children*, y jouent un rôle non négligeable en faisant pression pour l'augmentation des crédits fédéraux attribués aux programmes en faveur de ces enfants. Ces quelques lignes tirées d'un article d'Ellen Winner, professeur de psychologie à Boston, bien que déjà anciennes, illustrent bien certains aspects de ce débat : *"Nous sommes confrontés à un choix. Nous pouvons choisir de procéder à des aménagements dans nos écoles pour les enfants ayant des capacités intellectuelles modérées. Nous pouvons aussi choisir de procéder à des ajustements éducatifs pour les enfants ayant des capacités intellectuelles élevées. Nous avons généralement opté pour la première solution. Nous avons ainsi été conduits à disperser nos maigres ressources et nous avons dû renoncer à prendre en compte les besoins des élèves les plus éloignés de la moyenne. Si nous optons pour la seconde solution, nous pouvons nous concentrer sur ceux qui ont le plus besoin d'un enseignement renforcé. Choisir cette deuxième solution ne doit pas pour autant signifier que l'on sacrifie les besoins des enfants moyennement doués. En effet, si nous élevions le niveau, les enfants moyennement doués pourraient en retirer une stimulation bénéfique."* (*The Miseducation of Our Gifted Children – Education Week – 16 octobre 1996*).

- **Le Canada** : si la situation canadienne peut être globalement rapprochée de celle des Etats-Unis (mais dans une perspective très différente), il convient de distinguer la partie anglophone où l'engagement des Etats est tout à fait significatif et la position particulière du Québec.

. **L'exemple de l'Ontario** est intéressant : la question des "surdoués" y est posée dans le cadre de l'action globale en faveur des élèves en difficulté. La "douance" est considérée comme l'une des 11 anomalies potentielles que peut manifester un enfant (au même titre que les "troubles de la parole ou du langage", le "handicap du développement" ou la "difficulté d'apprentissage"). Elle est prise en compte dans le cadre des "plans d'enseignement individualisés" : *"En 1998, l'Ontario a commencé à exiger l'élaboration d'un plan d'enseignement individualisé (PEI) pour chaque enfant identifié comme "élève en difficulté". Le PEI décrit les forces et les besoins d'une ou d'un élève particulier. Il énonce les programmes et les services qui lui seront offerts. Le PEI doit aussi indiquer les attentes d'apprentissage propres à l'élève pour l'année en cours"* (Ministère de l'Éducation de l'Ontario – 27 janvier 2000). Cette stratégie s'inscrit dans une logique plus large de "financement axé sur les besoins des élèves".

. Au Québec, le problème des enfants surdoués a souvent été posé dans le cadre du débat suscité par la concurrence entre l'enseignement privé et l'enseignement public : à partir de 1987, des mesures ont été prises pour éviter la fuite des "bons élèves" vers les établissements privés. Des programmes spéciaux ont été mis en place ; des écoles à vocation particulière ont été créées parmi lesquelles des "écoles de douance". Cette politique, fortement contestée, s'est interrompue même si demeurent des écoles et des cursus à orientation particulière (arts, langues, sports...). Il n'y a pas actuellement de dispositif spécifique prenant en compte les élèves intellectuellement précoces. Il existe toutefois la possibilité légale d'une entrée anticipée à l'école primaire. Enfin, plusieurs universités ont des modules de formation sur "l'enfant doué" ou "douance et talent".

- **Israël** : c'est sans doute le seul pays où a été mis en place un dépistage systématique des "forts quotients intellectuels" et une sélection des élèves les plus doués. Les tests organisés vers l'âge de 7 ans conduisent à offrir aux enfants obtenant les meilleurs résultats, soit des activités d'enrichissement à l'intérieur ou hors du temps scolaire, soit une scolarisation dans des écoles spéciales. Cette prise en charge concernerait 1% des enfants de 8 à 13 ans. L'intérêt pour les enfants intellectuellement précoces se retrouve dans les travaux de la recherche universitaire (par exemple, Avner Ziv, professeur de psychologie à l'université de Tel-Aviv).

- **Tai wan** : tout comme pour Israël, la situation géopolitique de Tai wan peut expliquer la forte volonté de cet état de sélectionner et de regrouper les élèves bénéficiant des plus hauts potentiels dans des établissements spécialisés.
- 2) **des pays prenant en compte officiellement la situation de ces élèves mais sans que soit élaboré un programme systématique à leur sujet** : à l'intérieur de cette catégorie, nombreuse, on pourrait délimiter quatre ensembles :
- **plusieurs pays anglophones** tels que la Grande-Bretagne, l'Afrique du Sud ou l'Australie : dans ces pays, on relève un fort investissement universitaire, une politique nationale relativement incitative (enquêtes, recommandations ...) et une marge d'initiative laissée aux établissements.
 - **des pays de l'Europe de l'ouest** : l'Allemagne, les Pays-Bas et l'Espagne. Aux Pays-Bas, on soulignera le développement de recherches (en particulier à Nimègue autour de Mönks) qui ont permis diverses expérimentations. En Allemagne, où l'on peut relever également le dynamisme de certaines équipes de chercheurs (Heller à Munich ou Hany à Erfurt), le ministère fédéral a manifesté sa préoccupation par un effort d'information (par exemple, édition d'une brochure destinée aux enseignants). La situation est cependant très diverse en raison de la responsabilité des *Länder*. Un intéressant rapport, réalisé en 2001 par trois universitaires allemands (Heinz Holling, Miriam Vock et Franzis Preckel) à la demande d'une commission fédérale, montre l'engagement fort de certains *Länder* autour de ce thème. Huit axes d'action sont évoqués : l'entrée précoce à l'école ; le saut d'une étape du cursus ; les classes spéciales "accélérées" ; l'enrichissement ; la différenciation (avec regroupement dans la classe ou hors de la classe) ; la formation des enseignants ; l'éducation préscolaire ; la prise en compte des besoins spécifiques des filles surdouées. Enfin, il faut souligner l'intérêt que la question des surdoués semble soulever en Espagne comme en témoigne la tenue de la 14^e conférence mondiale du *World Council for Gifted and Talented Children* à Barcelone, avec l'appui du ministère espagnol de l'éducation ainsi que de l'administration de la Catalogne. L'Espagne a adopté diverses dispositions réglementaires en faveur des élèves "surdoués" (*alumnos superdotados*) à partir du Décret royal 696/1995 du 28 avril 1995 sur les élèves ayant des besoins éducatifs spéciaux (*alumnos con necesidades especiales*). Par exemple, a été établie la possibilité d'une accélération de deux années sur l'ensemble de la scolarité (un an en primaire et un an dans le second degré).
 - **quelques pays asiatiques comme Singapour et la Corée du Sud** dont la situation serait à rapprocher, mais avec un engagement moindre, de celle de Tai wan. On peut toutefois remarquer que la République Populaire de Chine manifeste depuis quelques années une volonté de repérer les enfants à fort potentiel et de mettre en place, à leur intention, des modalités de scolarisation particulières.
 - **la Russie et certains pays d'Europe de l'Est** : les systèmes éducatifs de ces pays avaient une tradition de recherche et de formation des jeunes talents dans des domaines tels que les arts et le sport. Par ailleurs, il faut rappeler l'expérience qui avait conduit, dans l'URSS des années 60, à regrouper des jeunes au quotient intellectuel élevé à Akadengorod afin d'en faire des scientifiques de haut niveau. Cette démarche, en raison de l'absence de résultats, avait été interrompue. Depuis le début des années 90, on note une nouvelle volonté de développer les potentialités intellectuelles des enfants précoces (avec, pour certains, le souci de compenser ou d'enrayer la "fuite des intelligences" vers les pays occidentaux).
- 3) **des pays où il existe des expériences et un intérêt pour la question**, mais sans prise de position explicite : la France et l'ensemble de la Francophonie, l'Amérique latine, l'Afrique ... En laissant de côté la situation française, on peut dire que ce qui réunit ces pays est qu'il peut y exister des initiatives locales, des préoccupations universitaires, des prises de parole d'associations ou de personnalités mais pas de positions officielles. Bien entendu, si on ne relève pas d'engagement public sur la question de la précocité et des élèves à fort potentiel intellectuel, on observe chez plusieurs responsables des systèmes éducatifs concernés (en particulier parmi les pays africains) le souci de la sélection des meilleurs étudiants et de la formation des élites. Enfin, la situation de la Suisse est l'une des plus hétérogènes :

certaines cantons ayant décidé des mesures en faveur des élèves surdoués (Canton de Vaud, par exemple), alors que d'autres n'ont pris aucune initiative (Le Tessin ...).

- 4) **des pays apparemment opposés à toute mesure** : on peut citer certains pays scandinaves, sans doute par refus d'établir une discrimination entre les élèves (mais le classement gagnerait à être nuancé par un examen plus fin de la position de chaque Etat), et le Japon dont le système de sélection est d'abord fondé sur le travail et les résultats.

Cet inventaire, très rapide, met en évidence la diversité des choix accomplis d'un pays à l'autre. Cette diversité tient plus aux objectifs poursuivis et, plus largement, aux finalités des systèmes éducatifs qu'aux méthodes et aux moyens mis en œuvre. D'une manière un peu réductrice, on peut relever quatre considérations qui infléchissent la prise en compte de la précocité et du "surdouement" dans les politiques éducatives :

- a) **le souci de repérer et de développer le potentiel, les "gisements" intellectuels que constituent les enfants précoces, talentueux ou doués** pour former les chercheurs, les ingénieurs, les dirigeants dont les pays concernés ont besoin : cette position "traditionnelle" aux Etats-Unis a été adoptée, implicitement ou explicitement, par des pays pour lesquels la formation des cadres et la recherche des "cerveaux" ont une importance stratégique, engageant parfois même leur survie (Israël, Taï wan, certains pays de l'est européen ...). Ce souci du renouvellement des élites dépasse, bien entendu, la seule question du repérage des forts quotients intellectuels.
- b) **la conviction qu'il faut permettre à chaque personne de développer ses aptitudes et ses potentialités particulières** : l'éducation doit favoriser l'épanouissement des talents (exceptionnels ou non) de chacun. Cette conception, plus centrée sur l'individu que sur l'intérêt collectif, semble caractéristique, par exemple, de l'approche anglaise de la question du don et de la précocité. Il faut toutefois remarquer que le développement des possibilités et de la personnalité de chaque enfant est repris dans les objectifs de nombreux systèmes éducatifs (dont le système français).
- c) **une réaction face aux difficultés particulières de certains élèves surdoués qui se retrouvent en échec à l'école** : il s'agit d'abord d'apporter une réponse à une situation douloureuse, à un manque, à un déficit et de traiter la "précocité" dans le même cadre que la dyslexie ou les handicaps. C'est cette réaction qui amène l'Ontario à faire entrer la "douance" dans la liste des anomalies que l'école doit prendre en compte et à la situer dans le champ de l'éducation spéciale. Comme nous l'avons vu, la prise de conscience des difficultés rencontrées par les jeunes précoces est aussi le point de départ des demandes et des revendications des familles et des associations qui les rassemblent en France comme dans plusieurs pays.
- d) **la volonté de ne pas rompre l'égalité des chances face à l'école** et donc de ne pas établir une discrimination au bénéfice de certains élèves : le respect de ce principe fondateur de beaucoup de systèmes scolaires modernes conduit à éviter la création de filières et d'établissements spécifiques pour les élèves disposant d'aptitudes particulières. Si cette préoccupation peut inciter certains pays scandinaves à refuser toute disposition en faveur des élèves intellectuellement précoces, elle suscite dans d'autres pays la recherche de solutions intégratives susceptibles de prévenir toute forme de discrimination scolaire.

Dans beaucoup de pays (la majorité ?), ces quatre préoccupations coexistent, parfois conciliées dans une même politique éducative, parfois opposées dans le cadre d'un débat public ou dans la diversité des choix accomplis dans un cadre fédéral (Etats-Unis, Canada, Suisse ...). Une typologie des stratégies mises en œuvre pourrait être établie en fonction de la part prise par chacune de ces quatre orientations.

3-2 La position des organisations internationales.

Certaines grandes institutions internationales ont défini des positions officielles, engageant leurs Etats membres, qui sont de nature à infléchir les mesures prises dans chaque pays.

- Il faut d'abord rappeler la *Convention concernant la lutte contre la discrimination dans le domaine de l'enseignement*, adoptée par l'UNESCO, signée le 15 décembre 1960 et reprise,

en France, dans le Décret n° 61-1202 du 31 octobre 1961. Son 1^{er} article, par exemple, stipule que “Aux fins de la présente convention, le terme “discrimination” comprend toute distinction, exclusion, limitation ou préférence qui, fondée sur la race, la couleur, le sexe, la langue, la religion, l’opinion politique ou toute autre opinion, l’origine nationale ou sociale, la condition économique ou la naissance, a pour objet ou pour effet de détruire ou d’altérer l’égalité de traitement en matière d’enseignement et notamment :

- a) D’écarter une personne ou un groupe de l’accès aux divers types ou degrés d’enseignement ;
- b) De limiter à un niveau inférieur l’éducation d’une personne ou d’un groupe ;
- c) Sous réserve de ce qui est dit à l’article 2 de la présente convention, d’instituer ou de maintenir des systèmes ou des établissements d’enseignement séparés pour des personnes ou des groupes ...”

Cette convention pourrait sans doute être invoquée face des dispositions qui instaурeraient un dispositif de sélection systématique sur la base d’une évaluation précoce des quotients intellectuels ...

- Dans un autre sens, on peut évoquer l’article 5 de la **Convention relative aux droits des enfants** adoptée le 20 novembre 1989 par l’Assemblée Générale des Nations Unies : “J’ai droit à une éducation visant à

- favoriser l’épanouissement de ma personnalité, le développement de mes dons et de mes aptitudes mentales et physiques.”

- Il faut aussi citer la **Déclaration de Salamanque** (Conférence mondiale sur l’éducation et les besoins éducatifs spéciaux organisée par l’UNESCO en juin 1994 et engageant 92 gouvernements). Si ce texte est destiné à affirmer le droit à l’éducation des jeunes handicapés, il constitue un cadre susceptible d’éclairer les modalités de prise en charge de toutes les différences, par exemple à travers son article 2 : “ Nous sommes convaincus et nous proclamons que :

- l’éducation est un droit fondamental de chaque enfant qui doit avoir la possibilité d’acquérir et de conserver un niveau de connaissances acceptable,

- chaque enfant a des caractéristiques, des intérêts, des aptitudes et des besoins d’apprentissage qui lui sont propres,

- les systèmes éducatifs doivent être conçus et les programmes appliqués de manière à tenir compte de cette grande diversité de caractéristiques et de besoins,

- les personnes ayant des besoins éducatifs spéciaux doivent accéder aux écoles ordinaires, qui doivent les intégrer dans un système pédagogique centré sur l’enfant, capable de répondre à ces besoins,

- les écoles ordinaires ayant cette orientation intégratrice constituent le moyen le plus efficace de combattre les attitudes discriminatoires, en créant des communautés accueillantes, en édifiant une société intégratrice et en atteignant l’objectif de l’éducation pour tous ; en outre, elles assurent efficacement l’éducation de la majorité des enfants et accroissent le rendement et, en fin de compte, la rentabilité du système éducatif tout entier. ”

On peut ajouter quelques lignes du *Cadre d’Action* qui accompagne cette déclaration (introduction – 3^{ème} paragraphe) : “L’idée principale qui guide ce **Cadre d’Action** est que l’école devrait accueillir **tous les enfants**, quelles que soient leurs caractéristiques particulières d’ordre physique, intellectuel, social, affectif, linguistique ou autre. Elle devrait recevoir aussi bien les enfants handicapés que les surdoués, les enfants des rues et ceux qui travaillent, les enfants des populations isolées ou nomades, ceux des minorités linguistiques, ethniques ou culturelles ainsi que les enfants d’autres groupes défavorisés ou marginalisés. ”

Dans l’esprit de la déclaration de Salamanque, l’UNESCO a édité, en 1998, un ouvrage réalisé par deux universitaires, Catherine Clark (Université de Newcastle) et Bruce M.Shore (Mac Gill University de Montréal) : *Educating Students with High Ability*. Ce travail tente de montrer comment peuvent être pris en compte, parmi les besoins éducatifs spéciaux, les besoins des élèves à haut potentiel.

- Enfin, la **recommandation 1248, adoptée le 7 octobre 1994 par le Conseil de l’Europe** à la suite de l’initiative de l’organisation non gouvernementale *Eurotalent*, constitue le premier texte engageant, à travers une instance internationale, un nombre significatif d’Etats et reconnaissant les besoins spécifiques des enfants “surdoués”. Il est intéressant de citer quelques extraits de ce document (joint en annexe) :

“ 2. Si, pour des raisons pratiques, il faut des systèmes d’enseignement qui assurent une éducation satisfaisante à la majorité des enfants, il y aura toujours des enfants avec des besoins particuliers pour lesquels des dispositions spéciales devront être prises. Les enfants surdoués figurent parmi ceux-là.

3. Les enfants surdoués devraient pouvoir bénéficier de conditions d’enseignement appropriées leur permettant de mettre pleinement en valeur leurs possibilités dans leur propre intérêt et dans celui de la société [...]

4. L’apport d’une éducation spéciale ne devrait toutefois en aucune façon privilégier un groupe d’enfants au détriment des autres. [...]

5. iv. Les dispositions en faveur des enfants surdoués dans une matière donnée doivent, de préférence, être mises en place au sein du système scolaire normal, à partir du niveau préscolaire. Les programmes souples, l’accroissement des possibilités de mobilité, le matériel supplémentaire d’enrichissement, les auxiliaires audiovisuels et un style d’enseignement adapté à la pédagogie de projet sont des moyens et des techniques permettant de favoriser le développement de tous les enfants, qu’ils soient surdoués ou non, et d’identifier les besoins spéciaux le plus tôt possible ;

v. on devrait rendre le système scolaire normal suffisamment souple pour permettre de répondre aux besoins de ceux qui obtiennent des résultats exceptionnels ou des élèves talentueux ;

vi. toute disposition spéciale en faveur des élèves surdoués ou talentueux devrait être prise avec discernement, pour éviter le risque inhérent d’étiqueter les élèves, avec toutes les conséquences négatives que cela comporte pour la société. ”

Nous retiendrons des prises de position des organisations internationales trois idées centrales :

- 1) **Les besoins particuliers de tous les enfants doivent être reconnus et pris en compte par tous les systèmes éducatifs.** Parmi ces besoins particuliers figurent ceux des enfants surdoués ou talentueux.
- 2) **La reconnaissance de besoins spécifiques ne doit, en aucun cas, conduire à établir une discrimination** ou à privilégier une catégorie d’élèves par rapport à une autre.
- 3) **Dans la prise en compte des besoins particuliers, il convient, chaque fois que possible, de préférer les solutions qui peuvent être apportées dans l’école “ ordinaire ”** et l’intégration, dans cette école, de toutes les différences.

3-3 La situation en France.

3-3-1 Le cadre institutionnel

Il faut d'abord rappeler qu'**aucun texte officiel en vigueur ne fait référence, explicitement, aux élèves " surdoués ", " intellectuellement précoces " ou " à haut potentiel ".**

En revanche, l'ensemble des dispositions qui fondent notre système éducatif, constitue un cadre général dans lequel peuvent être élaborées des réponses adaptées à la situation particulière de ces élèves. La **Loi d'orientation du 10 juillet 1989** pose en principe que "*Le droit à l'éducation est garanti à chacun afin de lui permettre de développer sa personnalité, d'élever son niveau de formation initiale et continue, de s'insérer dans la vie sociale et professionnelle, d'exercer sa citoyenneté.*" et affirme que "**Le service public de l'éducation est conçu et organisé en fonction des élèves et des étudiants**". Dans le prolongement de ces principes, chaque étape du parcours scolaire est organisée de manière à prendre en compte les besoins des élèves et à leur permettre de développer leurs possibilités :

- **En maternelle d'abord** : "*L'objectif général de l'école maternelle est de développer toutes les possibilités de l'enfant, afin de lui permettre de former sa personnalité et de lui donner les meilleures chances de réussir à l'école élémentaire et dans la vie en le préparant aux apprentissages ultérieurs. L'école maternelle permet aux jeunes enfants de développer la pratique du langage et d'épanouir leur personnalité naissante par l'éveil esthétique, la conscience de leur corps, l'acquisition d'habiletés et l'apprentissage de la vie en commun. Elle participe aussi au dépistage des difficultés sensorielles, motrices ou intellectuelles et favorise leur traitement précoce.*" (Décret n°90-788 du 6 septembre 1990). "*Tous n'ont pas la même maturité ni le même rythme d'acquisition : il ne faut ni mettre les enfants en difficulté par des apprentissages prématurés, ni freiner leur désir d'apprendre, mais prendre en compte l'évolution de chacun pour exploiter pleinement ses possibilités.*" (Annexe de l'Arrêté du 22 février 1995 fixant les programmes de l'école primaire).
- **A l'école élémentaire ensuite** : "*L'école élémentaire apporte à l'élève les éléments et les instruments fondamentaux du savoir : expression orale et écrite, lecture, mathématiques. Elle lui permet d'exercer et de développer son intelligence, sa sensibilité, ses aptitudes manuelles, physiques et artistiques. L'école permet à l'élève d'étendre sa conscience du temps, de l'espace, des objets du monde moderne et de son propre corps. Elle permet l'acquisition progressive de savoirs méthodologiques et prépare l'élève à suivre dans de bonnes conditions la scolarité du collège.*" (Décret n°90-788 du 6 septembre 1990).
- **Pour ce qui concerne le collège**, les textes réglementaires expriment cette volonté constante d'accueillir des élèves divers dans un collège conçu pour tous. Ainsi l'article 5 du décret 96-465 du 20 mai 1996 indique : "**Le collège offre des réponses appropriées à la diversité des élèves, à leurs besoins et leurs intérêts.**"
Ces principes sont renforcés par les *Orientations sur l'avenir du collège* du 5 avril 2001 : "**Notre ambition est de bâtir un collège pour tous qui soit en même temps un collège pour chacun. Le collège républicain doit à la fois donner aux jeunes de ce pays une formation de haut niveau et, pour y parvenir, reconnaître pleinement la diversité de leurs projets, de leurs goûts et de leurs talents.**" et par la circulaire 2001-105 du 8 juin 2001 en vue de la préparation de la rentrée 2001 dans les collèges : "*Ces orientations ont rappelé la fonction de " creuset social " du collège républicain qui doit être animé d'une triple ambition pédagogique :*
 - **concilier l'unité des exigences et la pluralité des parcours**[...];
 - **apporter une réponse plus efficace à la réussite et aux difficultés des élèves**[...];
 - **prendre en compte dans l'organisation des enseignements les préoccupations liées au développement de l'élève dans sa globalité, à ce moment très particulier de construction de sa personnalité et de son affectivité.**"
- Il n'est sans doute pas nécessaire d'évoquer de manière détaillée les dispositions qui fondent la scolarité en lycée : **les choix offerts à l'élève, à chaque niveau, doivent lui permettre de construire un itinéraire, un projet conforme, à la fois à ses objectifs, à ses goûts, à ses aptitudes et à ses talents.** Les filières et les spécialités offertes, les enseignements de détermination, l'ensemble des dispositifs optionnels, les "travaux personnels encadrés", mais

aussi la présence de l'aide individualisée constituent un cadre particulièrement favorable pour répondre à la situation particulière des jeunes à " fort potentiel ".

Pour favoriser l'adaptation des enseignements aux besoins des élèves, **la scolarité est organisée en cycles** : " Pour assurer l'égalité et la réussite des élèves, l'enseignement est adapté à leur diversité par une continuité éducative au cours de chaque cycle et tout au long de la scolarité ". Cette disposition de la Loi du 10 juillet 1989 est complétée dans le rapport annexé lors de sa publication : " La notion de cycle d'apprentissage et une bonne articulation de ces cycles entre eux permettent de mieux tenir compte de l'évolution psychologique et physiologique de chaque enfant et de chaque jeune. Le cycle d'apprentissage est en effet une réalité à la fois psychologique et pédagogique, distinctes des notions d'âge et de structure d'accueil. ".

D'une manière plus précise, le système éducatif français met en œuvre un certain nombre de leviers, de **dispositifs pour favoriser la prise en compte de la diversité des élèves, le développement des possibilités et l'épanouissement de la personnalité de chacun** :

- la reconnaissance de la nécessité **d'adapter le rythme d'apprentissage** aux besoins de chaque élève et la possibilité d'une certaine " accélération " des cursus : cette possibilité résulte, dans le premier degré, de l'organisation par cycles : " Les dispositions pédagogiques mises en œuvre dans chaque cycle doivent prendre en compte les difficultés propres et les rythmes d'apprentissage de chaque enfant et peuvent donner lieu à une répartition par le maître ou par l'équipe pédagogique des élèves en groupes. Celui-ci ou celle-ci sont responsables de l'évaluation régulière des acquis des élèves. [...] **Afin de prendre en compte les rythmes d'apprentissage de chaque enfant, la durée passée par un élève dans l'ensemble des cycles des apprentissages fondamentaux et des approfondissements peut être allongée ou réduite d'un an** [...] " (Décret n° 90-788 du 6 septembre 1990 – article 4). Il faut cependant ajouter qu'il n'existe aucune disposition comparable dans le second degré. Officiellement, le temps passé pour accomplir la totalité du cursus scolaire ne peut donc être réduit que d'une année. Dans les faits, on observe que des élèves ont pris deux années d'avance (et plus dans quelques rares cas exceptionnels). On peut noter que l'entrée anticipée au CP (qui faisait l'objet d'une procédure spécifique avant 1990) ne constitue plus maintenant que l'une des modalités pédagogiques de la prise en compte des rythmes de l'élève. " Une décision de refus ne peut être motivée par l'âge de l'enfant que si elle est assortie de considérations d'ordre pédagogique fondées sur une évaluation des compétences acquises. " (Note de service n° 92-173 du 2 juin 1992).
- l'offre **d'itinéraires différenciés et de véritables possibilités "d'enrichissement" des contenus** : en primaire, cette possibilité est inhérente au fonctionnement par cycles et aux modalités de la gestion de la classe. Dans le second degré, elle s'inscrit dans des dispositifs particuliers définis pour chaque niveau et chaque type de besoin ou de choix (travaux croisés, itinéraires de découverte, TPE, ensemble des enseignements optionnels, ateliers artistiques, sections européennes, ...). En collège, le principe de diversification est précisé à l'article 5 du décret 96-465 du 20 mai 1996
" Ces réponses **qui ne sauraient se traduire par une organisation scolaire en filières, peuvent prendre la forme d'actions diversifiées relevant de l'autonomie des établissements. Elles peuvent également prendre d'autres formes, dans un cadre défini par le ministre chargé de l'Education nationale, notamment :**
un encadrement pédagogique complémentaire de l'enseignement ;
des dispositifs spécifiques comportant, le cas échéant, **des aménagements d'horaires et de programmes** ; ces dispositifs sont proposés à l'élève avec l'accord des parents ou de son responsable légal ;
[...]
Des formations, partiellement ou totalement aménagées, organisées le cas échéant dans des structures particulières, pour répondre par exemple à des objectifs d'ordre linguistique, artistique, technologique, sportif ou à des besoins particuliers notamment d'ordre médico-social. "
Les orientations du 5 avril 2001 développent des possibilités nouvelles de différenciation des itinéraires : " Bien évidemment, ces enseignements choisis contribuent à la formation des collégiens, dans toutes les facettes de leur personnalité. En ce sens, ils participent de la pluralité des cheminements que je veux introduire au collège pour que les élèves puissent aller

plus loin, approfondir certains thèmes ou objets d'étude, mais aussi exprimer et valoriser leurs talents, éprouver le plaisir de chercher et de créer."

Il faut aussi rappeler l'apport des activités périscolaires dans l'enrichissement des parcours éducatifs, par exemple à travers les "Contrats éducatifs locaux" : *"La manière dont un enfant met à profit son temps en dehors des heures de classe est importante pour sa réussite scolaire, l'épanouissement de sa personnalité et son apprentissage de la vie sociale. Il convient donc de prévoir – en particulier pour ceux qui ont le plus de difficultés à accéder aux différentes formes de culture – une organisation de ce temps propre à favoriser leur développement harmonieux."* (Circulaire n° 98-144 du 9 juillet 1998).

- **l'apport, à tous les niveaux, d'une aide adaptée aux difficultés constatées** : cette aide peut prendre la forme d'une intervention spécialisée dès les premières années de scolarisation, par exemple à travers les réseaux d'aides spécialisées (RASED) : *"L'école, qui accueille tous les enfants, doit permettre à chacun d'entre eux de tirer le meilleur profit de sa scolarité. Adapter l'action pédagogique et le fonctionnement de l'institution scolaire aux caractéristiques des élèves, notamment de ceux qui éprouvent des difficultés particulières dans l'acquisition et la maîtrise des apprentissages fondamentaux, s'impose comme une nécessité et un devoir"* (Circulaire n° 90-082 du 9 avril 1990). Mais, il s'agit surtout de dispositifs plus larges permettant de répondre aux besoins de tous les élèves : études dirigées, remise à niveau, soutien, aide individualisée ...
- un dispositif **d'évaluation des compétences** acquises et des difficultés à différents paliers de la scolarité : *"Les évaluations nationales des élèves en CE2 et en sixième constituent des outils précieux pour le repérage des acquis de tous les élèves et des difficultés de certains d'entre eux. Alertant, dès le début de l'année scolaire, l'enseignant sur l'hétérogénéité du groupe qui lui est confié, elles sont une condition essentielle pour la mise en place de réponses adaptées aux besoins de chacun et, à ce titre, sont obligatoires."* (Circulaire n°2000-091 du 23 juin 2000). Originellement conçu pour le début du CE2 et l'entrée en sixième, puis introduit en classe de seconde, ce dispositif devrait être étendu, avec des modalités adaptées, à d'autres "charnières" de la scolarité (grande section / CP et début du cycle central du collège). Cette extension progressive est de nature à faciliter le suivi et le pilotage de l'itinéraire de chaque élève. On perçoit bien le rôle que peuvent jouer les évaluations dans le repérage des élèves bénéficiant d'aptitudes exceptionnelles ou encore dans la mise en évidence de certaines particularités de leurs profils (écart entre des réussites remarquables et l'échec rencontré dans certains champs).
- le développement de **programmes personnalisés** à partir de cette évaluation des besoins des élèves : *"Que ce soit dans le cadre des cycles de l'enseignement primaire ou dans le cadre de l'organisation actuelle du collège, les écoles et les établissements disposent d'une marge d'autonomie pour adapter le programme pédagogique de l'année à la diversité des aptitudes, des talents et des niveaux de maturité des élèves qu'ils accueillent. La mise en œuvre de "programmes personnalisés d'aide et de progrès", de dispositifs de remise à niveau et d'aide individualisée, au bénéfice des élèves en difficulté, comptent parmi les obligations des équipes pédagogiques ; [...]"* (Circulaire n° 98-144 du 9 juillet 1998).
"Pour chacun de ces élèves, une action spécifique doit être mise en place systématiquement. Elle prend la forme d'un "programme personnalisé d'aide et de progrès" construit avec l'élève et en partenariat avec ses parents. Ce programme est bâti avec l'élève pour mieux cerner ses qualités puis les difficultés qu'il a rencontrées dans chaque épreuve de l'évaluation, mais aussi pour repérer les acquis et les motivations sur lesquels s'appuyer pour le travail à venir et pour l'associer à l'envie de progresser et de réussir. L'élève doit être acteur de son évaluation et de sa progression. Une motivation positive de sa famille est tout à fait essentielle." (Circulaire 98-229 du 18 novembre 1998).
Le **programme personnalisé d'aide et de progrès** est un instrument qui peut très facilement être utilisé au bénéfice des élèves intellectuellement précoces. En offrant la possibilité de construire un itinéraire cohérent intégrant l'ensemble des activités et des aides dont un élève a besoin, il induit une organisation pédagogique différenciée bien adaptée à la prise en charge d'enfants "dyssynchroniques".

En fait, le système éducatif français possède déjà un ensemble de dispositifs qui, sans modification du cadre réglementaire (ou avec des réajustements limités), devraient permettre une réponse efficace et personnalisée à la situation des enfants intellectuellement précoces. Le problème qui nous est posé n'est pas celui de la création de nouvelles structures, **mais plutôt celui de la mise en œuvre des dispositions**

existantes au profit de ces enfants un peu particuliers. Jusqu'à aujourd'hui, en effet, les possibilités offertes par notre système pour prendre en charge les besoins individuels des élèves sont beaucoup plus considérées comme des moyens de compenser des manques et des carences que comme des leviers pour faire avancer un élève démobilisé qui s'impatiente ou s'ennuie et pour répondre à des profils complexes et déséquilibrés.

Enfin, si les notions de "précocité" ou de "surdouement" ne sont pas prises en compte explicitement, il faut remarquer que **l'enseignement français laisse une place non négligeable à l'expression de certains "potentiels" ou "talents" particuliers**, voire exceptionnels : avant tout dans les domaines de la musique, de la danse ou du sport à travers la mise en place de véritables filières adaptées. Les classes à horaires aménagés constituent, sans doute, l'exemple le plus caractéristique : *" Les classes à horaires aménagés permettent aux élèves des classes primaires qui montrent une appétence reconnue pour les activités musicales de recevoir, à la fois dans le cadre de l'école et dans le cadre d'une école de musique contrôlée par l'Etat, un enseignement musical renforcé (formation et pratique musicales) dont la nature préserve tant les chances d'épanouissement offertes par l'éducation globale que les possibilités de développement d'aptitudes (voire de capacités) musicales particulièrement affirmées. "* (Circulaire n°84-165 du 4 mai 1984). On peut également citer des structures plus spécifiques telles que l'école des " Enfants du spectacle " à Paris.

On relèvera aussi, avec la mise en place des contrats de réussite dans les réseaux d'éducation prioritaire, l'émergence de la notion d'excellence scolaire : *" Tout en portant, bien sûr, la plus grande attention aux progrès de tous les élèves, il importe aussi de pousser plus résolument la jeune élite scolaire qui émerge des quartiers populaires à aller le plus loin possible, c'est à dire bien au-delà des filières qui lui semblent communément accessibles. [...] Il s'agit de ne pas limiter a priori et d'épauler comme il convient les ambitions scolaires les plus hautes que certains peuvent nourrir. Il importe donc de concilier en permanence ces deux facettes de l'excellence scolaire : une progression commune et des réussites remarquables. "* (Circulaire n°2000-008 du 8 février 2000).

3-3-2 Les initiatives

3-3-2-1 Depuis le milieu des années 80, des initiatives locales ont conduit à quelques essais de scolarisation adaptée aux besoins des enfants intellectuellement précoces. **Une première expérience conduite à Nice fut reconnue et observée par le Ministère de l'Éducation Nationale** : c'est en effet dans la région niçoise que les parents, sans doute sensibilisés par les travaux de Jean-Charles Terrassier et, autour de lui, par les activités de l'ANPEIP, avaient exprimé les premières demandes argumentées d'une solution au problème posé par leurs enfants. L'expérience porta sur l'ouverture, en 1987, de classes spécifiques, dans une école élémentaire, **l'école Las Planas**, qui regroupèrent des élèves intellectuellement précoces. Elle fut interrompue en 1991 : on estima alors que la mise en place des cycles, apportait aux besoins des enfants précoces une meilleure réponse que l'accueil en classes spéciales. Les informations que nous avons pu recueillir, en particulier auprès de Madame Brignone à qui fut confiée l'une de ces classes pendant les deux premières années de l'expérimentation, permettent de préciser quelques points :

- Ces élèves étaient scolarisés dans des classes à effectif relativement réduit ne comportant que des "enfants intellectuellement précoces". La première génération, que Madame Brignone accueillit en CP et suivit pendant deux ans, regroupait un peu moins d'une vingtaine d'élèves (de 9 au début de la première année à 18 à la fin du CE1), de diverses origines sociales, affectés après un examen psychologique. Une dizaine d'entre eux bénéficiaient d'un passage anticipé au CP ; 7 ou 8 avaient été signalés comme "en difficulté". D'une manière générale, ils manifestaient des traits que nous avons déjà signalés (goût pour la réflexion, soif d'apprendre, richesse du vocabulaire, aisance à l'orale, tendance à travailler seul ...).
- Les enseignants se sont attachés à mettre en œuvre une pédagogie différenciée (gestion de type "classe à cours multiples"), très attentive aux besoins et aux demandes des élèves. Par ailleurs, une possibilité d'accélération du cursus a été accordée : certains ont pris jusqu'à trois années d'avance (avance qu'ils ont, en général, conservée par la suite).
- A l'issue de leur scolarité élémentaire que certains ont accomplie en trois ans, ces élèves ont continué leurs études dans le même collège (collège Jean-Henri Fabre de Nice). Les élèves de la première génération avaient entre sept et neuf ans à l'entrée en sixième. Ils n'y rencontrèrent pas de difficulté majeure. Ils ont été plus dispersés au niveau du lycée. Ceux dont on a pu suivre le devenir sont maintenant engagés dans des voies de formation très diverses (pas obligatoirement prestigieuses ...) et semblent y avoir trouvé des satisfactions. Il n'y eut qu'un seul cas d'échec grave : élève entré à 7 ans en sixième qui a "décroché" au lycée et qui n'a pas poursuivi d'études supérieures.
- Nous n'avons pas eu connaissance d'une véritable évaluation de l'expérience.

3-3-2-2 Si les établissements offrant un accueil particulier à des élèves à quotient intellectuel élevé se situent majoritairement dans le privé, **cette question suscite, depuis quelques années, un certain intérêt dans des établissements publics, essentiellement des collèges**. On peut citer plusieurs initiatives dont le groupe de travail a rencontré les responsables.

- le **collège du Cèdre au Vésinet**, dans les Yvelines : cet établissement, anciennement dirigé par Madame Cote, Présidente de l'AFEP, a ouvert, à chaque niveau, une classe réservée aux élèves intellectuellement précoces. En 2000-2001, par exemple, elle accueillait 111 jeunes "précoces" (à peu près le quart des effectifs). Cette démarche, engagée il y a huit ans, s'inscrit dans un projet d'établissement dont l'orientation affirmée est la prise en charge de la diversité. Les 27 élèves admis chaque année sont sélectionnés à partir de tests et d'un examen psychologique réalisés par un psychologue privé. Les activités mises en œuvre reposent sur la différenciation pédagogique et sur l'apport d'approfondissements ou de contenus complémentaires (une demi-journée est réservée à cet objectif). Si les accélérations du cursus sont pratiquées, elles semblent se limiter, pour certains élèves, au gain d'une deuxième année par rapport à l'avance déjà acquise en primaire. Par ailleurs, Madame Guiot, actuelle principale du collège, souligne l'importance du travail d'équipe et des relations très soutenues avec les familles. Enfin, à l'occasion de sa rencontre avec les membres du groupe de travail, quatre problèmes ont été posés :
 - . celui des modalités de recrutement (sectorisation, rôle du psychologue privé ...),
 - . celui du regard porté par les autres élèves sur ce type de classe "d'approfondissement",
 - . celui du besoin d'une présence de psychologues, notamment auprès des professeurs impliqués,

. et surtout celui de la nécessité d'une évaluation, par l'Education nationale du dispositif mis en œuvre.

- **le collège de la Hève à Ste Adresse** près du Havre : cette action est plus récente ; elle a été engagée en 1998-99, dans un secteur plutôt favorisé de la banlieue du Havre, pour réagir à l'échec en troisième de certains élèves ayant révélé de bonnes potentialités à leur arrivée en sixième. Si le dispositif s'inspire de l'organisation mise en place au collège du Cèdre, dont l'équipe a joué un rôle de "formateur", elle s'en distingue sur un certain nombre de points. Les "élèves intellectuellement précoces" sont admis sur la base d'un examen accompli par le psychologue scolaire (avec des tests de quotient intellectuel). Le flux d'admission est actuellement d'une quinzaine d'élèves par an, soit l'équivalent d'un peu plus d'une demi-division. Ils sont regroupés à chaque niveau, mais dans des classes hétérogènes accueillant, en outre, des enfants "non précoces". Le profil de ces classes, par exemple au vu des résultats de l'évaluation conduite en sixième, est tout à fait comparable à celui des autres classes. De plus est affirmé le souci d'éviter que les jeunes "précoces" soient identifiés comme tels par les autres élèves "*Aucune référence ne doit être faite à un quelconque statut de "surdoué". L'élève doit s'épanouir. Il n'est pas tenu de faire plus que les autres.*" (document fourni par l'établissement). Comme dans la plupart des expériences de ce type, l'attention des enseignants est portée sur les besoins individuels de chaque élève. L'accent est également mis sur la prise en charge des problèmes de méthode rencontrés par la majorité d'entre eux : "*Un travail de recherche expérimentale est conduit pour faire admettre la nécessité des démonstrations et argumentations selon les règles. S'appuyer sur l'appétit de savoir pour réhabiliter la méthode.*" (document fourni par l'établissement). D'autre part, le choix a été fait d'éviter toute forme de saut de classe. Enfin, le principal du collège, Monsieur Daniel Jachet, nous a exprimé son souci d'une bonne continuité avec le premier degré et, plus largement, celui de l'information autour de l'établissement. Il a sollicité la reconnaissance de cette expérience en tant qu'innovation.
- **plusieurs établissements de la région lyonnaise** : l'académie de Lyon (plus particulièrement, le département du Rhône) a été la première où il a été tenté, à partir de 1993, d'élaborer **une réponse globale et cohérente au problème posé par les enfants intellectuellement précoces**. Ce dispositif, piloté par l'inspecteur d'académie du Rhône, s'inscrit dans le cadre de la politique académique définie pour la prise en charge des élèves à besoins spécifiques. Il repose sur les éléments suivants :
 - . **la sensibilisation et la mobilisation des psychologues scolaires** afin qu'ils prennent en charge le rôle souvent joué par les psychologues privés auprès des enfants précoces et afin qu'ils apportent leur concours aux équipes pédagogiques dans ce domaine ;
 - . **l'accueil et l'écoute des familles** : une personne est chargée de cette mission à l'inspection d'académie ; les établissements sont aussi appelés à y contribuer ; des réunions d'information sont également organisées pour les parents et les associations ;
 - . **dans le premier degré, le maintien de chaque élève concerné dans son école de proximité** est en général privilégié, mais un effort de formation doit être engagé avec l'IUFM pour préparer les enseignants à adapter leur démarche à ce type d'élève et à utiliser pleinement les possibilités offertes par les cycles, les classes à plusieurs cours ...
 - . **en collège**, deux établissements (dont un situé en ZEP), le collège Joliot-Curie de Bron et le collège Maurice Scève de Lyon, ont été retenus comme **lieux d'accueil privilégié**, en raison de leur pratique du traitement de la diversité et de la pédagogie différenciée. Un collège privé, le collège Fénelon de Lyon, a été associé à l'expérience. L'orientation principale est d'éviter la création d'une structure spécifique et de préférer une prise en charge individualisée orientée à la fois vers l'enrichissement des contenus et la réponse aux déséquilibres, aux "dyssynchronies". La question du devenir des jeunes concernés lorsqu'ils arrivent au niveau du lycée est, par ailleurs, posée.
 - . **une aide apportée aux enseignants**, par exemple à travers l'appui du Centre Michel Delay (IUFM).

C'est bien entendu dans la perspective de cette stratégie globale que doivent être comprises les expériences conduites.

- **Le collège Joliot-Curie, à Bron** : dans cet établissement, situé en ZEP, (64% de CSP défavorisés), l'accueil des enfants intellectuellement précoces, depuis la rentrée 1996, fournit à la fois l'occasion de "s'ouvrir à une autre différence", de modifier l'image du collège et d'avancer dans sa réflexion pédagogique. Ces élèves (recrutés hors sectorisation et disposant d'un QI supérieur à 120) sont scolarisés dans les classes ordinaires. Toutefois, un emploi du temps individualisé est réalisé pour chacun d'eux. Ils bénéficient à la fois d'activités d'enrichissement, par exemple dans les domaines scientifiques ou artistiques, et d'activités de remédiation ou de compensation (calligraphie, relaxation, expression corporelle ...). Dans certains domaines, ils peuvent participer aux cours de la classe supérieure (ou à l'inverse profiter des dispositifs d'aide conçus pour les élèves en difficulté). L'accélération du cursus (collège en 3 ans) est possible. Ils sont suivis sur le plan psychologique et bénéficient d'un accompagnement par un adulte référent. Les enseignants sont, de leur côté, fortement aidés (groupe d'analyse des pratiques, implication dans une recherche avec le Centre Michel Delay, conférences ...). Les liens avec les parents sont, bien sûr, privilégiés. Des bilans périodiques permettent une évolution continue de la démarche. On peut citer quelques lignes du bilan réalisé à la fin de l'année 1998-99 : *" La majorité des enseignants constate que la présence de ces enfants dans leurs classes les met face à une hétérogénéité du public plus importante. D'une façon générale, ils apprécient d'avoir dans un groupe des élèves curieux et brillants qui tirent leur classe vers le haut. En revanche, les élèves intellectuellement précoces en difficulté scolaire leur posent des problèmes particuliers qui s'ajoutent à ceux d'un public difficile. Ce nouveau type d'élève les oblige à réfléchir sur la mise en œuvre de pratiques pédagogiques diversifiées. "*
- **Le collège privé Fénelon, à Lyon** : collège situé dans un quartier plutôt favorisé, il a formulé un projet d'accueil des enfants intellectuellement précoces en 1995, projet dont la réalisation a été engagée à la rentrée 1997. En 2000-2001, sur 520 élèves, il recevait 55 jeunes précoces, dont 20 en sixième. Le dispositif choisi est original : en sixième, ils sont regroupés dans une classe spécifique ; en cinquième, ils sont répartis en plusieurs groupes dans des classes hétérogènes accueillant d'autres élèves ; en quatrième et troisième, ils sont dispersés dans l'ensemble des classes, mais bénéficient d'un regroupement tous les 15 jours avec des enseignants qui les ont suivis les années précédentes. Le rôle de la classe de sixième est effectivement essentiel dans cette organisation : accueil et insertion dans l'établissement, socialisation, restauration de la confiance en soi, remédiation ... Le parcours dans les classes suivantes est conçu comme une intégration progressive avec des retours périodiques dans le groupe. D'une manière générale, une attention particulière est portée à l'emploi du temps et aux rythmes de travail : des temps de rupture sont ménagés pour favoriser les activités complémentaires, en sixième, un moment d'accueil quotidien est prévu ... Là encore, les professeurs bénéficient d'un appui sous diverses formes et la qualité des relations avec les familles constitue une forte préoccupation.

3-3-2-3 Il faut ajouter à ces lieux où se sont développés des projets cohérents engageant les communautés éducatives concernées, **des tentatives plus ponctuelles, par exemple dans des écoles primaires**. De même, on relève diverses initiatives récentes qui témoignent de la volonté, à divers niveaux, d'apporter une réponse à la demande pressante des associations et des parents ;

- **En Isère**, par exemple, un dispositif organisé autour de deux écoles primaires est envisagé. Il n'est pas question d'ouvrir des classes spéciales, mais de confier à des écoles volontaires dans lesquelles le fonctionnement par cycle est effectif et qui pratiquent une pédagogie véritablement différenciée, des enfants repérés pour leur mauvaise adaptation au système scolaire et disposant d'un quotient intellectuel égal ou supérieur à 135 (sans troubles psychiques). La demande d'admission sera étudiée par une commission présidée par l'IEN de la circonscription. Dans le même département, un établissement secondaire serait prêt à accueillir des jeunes " précoces " (collège/lycée Stendhal de Grenoble).

- **Dans l'académie de Lille**, une circulaire (28 mai 2001), destinée aux directeurs d'école, aux chefs d'établissements, aux IEN, aux CIO et aux psychologues scolaires a été élaborée : elle alerte chacun sur la scolarisation des enfants intellectuellement précoces et évoque l'ensemble des dispositifs prévus dans notre système scolaire pour " *mettre en œuvre les parcours les plus individualisés qui soient* " afin de " *mieux prendre en charge les élèves avec leurs potentialités propres, sans effet de filière* " et de les conduire " *tous sur la voie de l'épanouissement et de la réussite* ".
- **Dans le département des Yvelines**, département dans lequel est situé le collège du Cèdre, un projet est à l'étude pour un accueil spécifique des élèves intellectuellement précoces en lycée (lycée Van Gogh d'Aubergenville). Il reposerait sur un regroupement de ces élèves dans des classes particulières de la seconde à la terminale.
- **A Toulouse**, un groupe académique de recherche sur la scolarité des enfants précoces a été constitué dans le cadre de l'IUFM (7 professeurs de lycée ou de collège). Ce groupe s'est donné deux objectifs : mener une recherche sur les mesures à prendre par l'Education nationale pour remédier le plus efficacement possible aux difficultés rencontrées par les élèves intellectuellement précoces et sensibiliser dès à présent l'ensemble de la communauté éducative à cette spécificité.

3-3-2-4 **Pour ce qui est de l'enseignement privé, on relève une offre de plus en plus abondante de scolarisation des enfants intellectuellement précoces.** Il convient de distinguer le secteur privé contractuel et le "secteur hors contrat". Dans le secteur contractuel, coexistent des établissements qui annoncent un "accueil des enfants précoces", mais sans que cela donne lieu à un projet original, et des établissements qui conduisent de véritables expériences avec des préoccupations proches de celles que l'on peut observer dans les collèges publics, par exemple (le collège Fénelon de Lyon est représentatif de cette catégorie). Au total, nous avons pu recenser une trentaine d'établissements, généralement confessionnels, cités par l'un de nos interlocuteurs ou affichant, sur un support de communication, un intérêt pour la scolarisation des jeunes "précoces". Le secteur "hors-contrat" est très divers : on trouve des écoles liées aux associations et qui en mettent en pratique les options : l'association *Européa*, par exemple, elle-même liée à *Eurotalent* et à GESPARE, gère une école accueillant 70 enfants de la maternelle à la cinquième ; l'école maternelle *Madison Institute* affiche un lien avec l'ISFER. D'autres, semblent avant tout conçues autour d'un projet commercial. Tel établissement, par exemple, annonce sur *internet* sa création en précisant qu'il accueillera 500 élèves surdoués de la maternelle à la terminale à partir de 2002 sur un programme "multilingue" avec un internat de 300 places. Plusieurs descriptifs ou "offres d'inscription" évoquent l'absence de structures adaptées dans l'enseignement public. Il faut, bien sûr, souligner le cas particulier du lycée-collège Michelet de Nice où a été créée, en 1988, la première classe de 6^e/5^e en un an et qui forme des bacheliers régulièrement classés parmi "les plus jeunes de France" en pratiquant une accélération systématique des parcours scolaire, parfois au détriment de certains domaines d'enseignement.

3-4 Les solutions adoptées – les pistes de recherche

Les stratégies choisies varient d'abord, d'un pays à l'autre, d'un établissement à l'autre, en fonction des objectifs généraux qui les orientent : il est certain que les préoccupations d'un Etat qui souhaite repérer, de manière précoce, les enfants dotés d'un fort potentiel pour préparer la relève de ses élites intellectuelles n'induit pas les mêmes dispositifs que la volonté de donner à chaque élève toutes les chances d'exploiter pleinement ses potentialités et de l'aider à surmonter ses difficultés. Si on s'en tient à la seconde perspective, on relève quatre types de réponses, très fréquemment associés dans les dispositifs dont nous avons eu connaissance :

- le regroupement des élèves,
- l'adaptation des contenus d'apprentissage,
- l'adaptation des rythmes d'apprentissage et de la progression dans les cursus,
- l'adaptation des méthodes pédagogiques utilisées.

a) Le regroupement des élèves :

A l'origine, les demandes des parents et des associations portaient sur la création de classes ou d'établissements réservés aux élèves intellectuellement précoces. Et la mise en place d'une structure spécifique a effectivement constitué la première solution apportée, dans de nombreux pays (y compris dans les "expériences françaises" : Nice, Le Vésinet ...) au problème posé par ces

enfants. Les familles voyaient dans ces classes et établissements “ spéciaux ” la reconnaissance des besoins de leurs enfants et la garantie d’une prise en charge adaptée. Par ailleurs, en dehors de l’objectif évident de rassembler des élèves manifestant des attentes communes et, dans certains domaines, des niveaux scolaires comparables, ce type de regroupement a aussi pour but de vaincre le sentiment d’isolement d’enfants qui vivent douloureusement leur singularité dans la classe ordinaire et qui aspirent à être “ compris ” et à communiquer avec des élèves partageant leur expérience. Si l’implantation de telles structures présente des avantages dans un système éducatif qui répond mal, dans ses classes ordinaires, aux particularités de cette catégorie d’élèves, il est certain qu’elle soulève de nombreuses interrogations. Par delà le débat de fond que peut susciter la création d’une filière réservée à des élèves à fort potentiel dans une école régie par des principes d’intégration et d’accueil de tous les élèves dans des classes hétérogènes, on doit se demander quel est l’effet, pour les jeunes précoces, d’un regroupement en structure spécifique. Une évaluation rigoureuse et comparative serait nécessaire avant toute extension de ce modèle. De nombreuses questions doivent être posées : faut-il donner à ces enfants une identité de “ surdoué ” ou “ d’intellectuellement précoce ” dès leur plus jeune âge ? Peut-on isoler davantage des jeunes dont l’une des caractéristiques les plus communes est l’inadaptation sociale ? Est-il utile de regrouper, de manière durable, des élèves aussi différents les uns des autres ?

D’autres solutions ont été préférées, en France comme à l’étranger : regroupement temporaire pour répondre à un besoin spécifique (Lyon), regroupement à l’intérieur d’une classe accueillant, par ailleurs, d’autres élèves (Sainte-Adresse), accueil individualisé en milieu totalement hétérogène, mais à l’intérieur d’un établissement dont le projet manifeste une volonté de scolarisation des enfants intellectuellement précoces (Bron) ... Cette évolution vers une approche plus individuelle et plus intégrée est particulièrement sensible ces dernières années. Nous l’avons même perçue dans le propos de certains représentants d’associations. Le regroupement en structure spéciale n’apparaît plus, en soi, comme une réponse aux besoins des élèves intellectuellement précoces, mais, plutôt comme un cadre provisoire (“ par défaut ”) pour apporter cette réponse spécifique, tant qu’elle ne peut être apportée en milieu ordinaire.

b) L’adaptation des contenus d’apprentissage :

L’adaptation des contenus aux besoins de l’élève est évidemment au centre de tous les dispositifs organisés pour les enfants intellectuellement précoces. Ils ont à prendre en charge deux types de besoins :

- **le besoin d’apports supplémentaires** : aller plus loin dans le programme officiel ou découvrir des domaines “ hors programme ”, acquérir des connaissances “ supplémentaires ”, traiter des problèmes plus difficiles ... Il s’agit de répondre au désir de savoir et d’éviter l’ennui, la distraction et le “ décrochage ”.
- **le besoin de soutien et de compensation** dans des champs où des manques et des difficultés sont apparus.

Les réponses apportées sont de deux types : d’une part, la mise en place de **programmes “ spéciaux ” qui se substituent**, pour tout ou partie des domaines d’enseignement, au “ programme officiel ” suivi par la majorité des élèves (solution parfois adoptée aux Etats-Unis, par exemple); d’autre part, **l’enrichissement du programme officiel, par des activités qui s’ajoutent** à ce qui est proposé aux autres élèves. L’enrichissement peut impliquer le temps scolaire et/ou périscolaire (possibilité fréquemment utilisée en France). Il faut remarquer que l’enrichissement ne constitue qu’une réponse partielle puisque l’élève reste contraint de suivre certains enseignements ordinaires inadaptés à ses attentes. Quelle que soit la solution, elle est indépendante des modalités de regroupement. Un programme spécial peut être mis en œuvre collectivement dans une classe spéciale ou individuellement en milieu hétérogène dans le cadre d’un projet personnalisé et d’une gestion différenciée des besoins des élèves. De même, la plupart des classes spécifiques, en France, suivent le programme officiel, mais procèdent par enrichissement.

L'adaptation des rythmes d'apprentissage et de la progression dans les cursus :

Cette "réponse" ne peut pas être considérée indépendamment de la précédente : la vitesse de progression d'un élève et les contenus qui lui sont proposés forment un couple indissociable. L'une des solutions adoptées dans plusieurs pays (dont la France) pour apporter des contenus mieux adaptés aux besoins des élèves est l'anticipation de l'étape ultérieure de la scolarité : elle se réduit parfois à un "saut de classe" ; en France, depuis la mise en place des cycles, elle prend la forme d'une progression accélérée mais continue permettant d'atteindre en deux ans des objectifs fixés pour un cycle d'une durée moyenne de trois années. Toutefois, il faut remarquer que cette possibilité n'est que rarement utilisée ; le nombre des élèves "en avance" a même fortement reculé au cours des dernières décennies (ce nombre pour le CM2 est passé de 8,9% en 1960 à 2,5% en 1999). **L'accélération du cursus** peut être un moyen pour mobiliser un élève en lui permettant d'aller plus loin dans le programme et en l'amenant à rejoindre une classe d'un niveau plus conforme à ses aptitudes. Toutefois, cette possibilité est en général limitée à une ou deux années d'avance (officiellement, une seule année en France, même si quelques cas dérogatoires ont été constatés). Elle présente, en effet, deux inconvénients majeurs : elle augmente les difficultés dans les domaines où l'élève est déjà peu à l'aise lorsqu'il est scolarisé avec sa classe d'âge et elle l'amène à côtoyer des élèves beaucoup plus âgés que lui alors que le manque de maturité affective et sociale des jeunes "précoces" nous a souvent été rapporté. "Prendre une année d'avance" n'a d'intérêt que si cela répond à un besoin et à une attente de l'enfant, s'il y trouve un mieux-être, un équilibre, une restauration du goût pour le travail scolaire. En revanche, cela ne doit pas faire naître une pression et "voler" à l'élève le temps qu'il aurait pu consacrer à la création artistique, au sport, au jeu, à l'amitié et tout simplement à vivre son enfance, puis son adolescence. Pour surmonter ces obstacles majeurs, plusieurs de nos interlocuteurs ont évoqué l'intérêt d'une progression différenciée selon les disciplines, par exemple à travers une organisation par modules ou unités capitalisables (ainsi un élève pourrait participer à un module prévu pour des élèves plus âgés en mathématiques tout en restant dans le module correspondant à son âge pour le français). Une dissociation des rythmes de progression est possible dans le primaire en France : elle favorise une gestion harmonieuse des accélérations. Elle n'est pas officiellement prévue dans les collèges, mais certains établissements, dont nous avons rencontré les équipes, la pratiquent (sous une forme limitée). D'une manière générale, pour trouver des réponses satisfaisantes à la situation des élèves disposant d'aptitudes particulières, la plupart des stratégies mises en oeuvre, en France comme à l'étranger, sont fondées sur la recherche d'un bon équilibre entre les possibilités d'apports complémentaires (enrichissement ou substitution) et des possibilités maîtrisées d'accélération.

c) L'adaptation des méthodes utilisées :

Ce qui rapproche la grande majorité des dispositifs (au moins au Canada et en Europe de l'ouest) est avant tout le souci d'adapter et de personnaliser les itinéraires et les activités proposées. Les organisations et les pratiques pédagogiques qui nous ont été décrites par les représentants des équipes qui, en France, ont eu en charge ces élèves, découlent de ce choix : élaboration de projets et d'emplois du temps personnalisés formulés et modifiés sur la base d'une véritable évaluation, suivi de chacun par un adulte référent, conception d'activités prenant en compte les motivations des élèves et leurs questionnements, appel à leur autonomie, constitution de groupes de besoin ... Si ce fonctionnement pédagogique correspond à une gestion de l'hétérogénéité que l'on souhaiterait promouvoir dans toutes les classes, il confirme que la première réponse à apporter à ces élèves est la construction d'un parcours individuel fondé sur un bon repérage de leurs difficultés et de leurs potentialités. On remarque que la présence de ces élèves a, pour toutes les équipes concernées, renouvelé la réflexion sur la prise en charge pédagogique de la diversité (l'exemple des démarches poursuivies dans l'académie de Lyon est particulièrement significatif). C'est une telle préoccupation qui conduit par exemple certains, dont Jacques Bert, à proposer l'utilisation de nouveaux modes de gestion de la classe hétérogène (comme la *Pédagogie de maîtrise à effet vicariant*).

Les expériences de scolarisation adaptée aux élèves à quotient intellectuel élevé procèdent donc de ces quatre types de solution qu'elles combinent généralement à travers une stratégie cohérente. Bien entendu, ces stratégies intègrent **des procédures de repérage et de "sélection" des élèves bénéficiaires** : il est évident que celles-ci dépendent essentiellement des objectifs poursuivis (prise en charge de tous les élèves à fort potentiel intellectuel, recherche de ceux qui rencontrent de très grandes difficultés ou, au contraire de ceux pour lesquels est formulé un pronostic de réussite scolaire exceptionnelle, dispositif ouvert à toutes les formes de talents et de

“ potentiels ” ...). Enfin, elles peuvent associer diverses mesures complémentaires : prévention des difficultés, interventions spécialisées, modalités particulières d’orientation, information des familles, formation des enseignants ...



4-1 A partir des éléments que nous avons recueillis, nous avons pu formuler quelques conclusions provisoires susceptibles de fonder des propositions :

- 1) **Il n'est pas possible de rester indifférent et inactif devant le désarroi d'élèves qui, tout en disposant de potentialités intellectuelles indiscutables, se trouvent en difficulté à l'école.** De nombreux interlocuteurs (parents, enseignants, responsables d'associations, médecins, psychologues, chercheurs) nous ont apporté des témoignages sur des cas de ce type. Certains des enfants concernés se trouvent même dans des situations d'échec lourd révélant, par exemple, des troubles du comportement ou de la personnalité, des perturbations graves dans les apprentissages, y compris dans les domaines où ils devraient le plus facilement réussir, ou encore un rejet de l'école pouvant conduire à une déscolarisation effective. Il est donc nécessaire d'apporter une réponse à cette détresse et de **définir une stratégie cohérente pour repérer, prévenir et, le cas échéant, traiter de telles difficultés.**
- 2) **Il convient toutefois de rappeler que ces élèves en situation d'échec ne constituent qu'une partie de la population caractérisée par un quotient intellectuel élevé.** Si, dans l'état de nos connaissances, il ne nous est pas possible de préciser la proportion qu'ils représentent (de 5% à 10% ? ou 30%, voire plus comme l'avancent certaines associations ?), nous pouvons constater que de nombreux enfants et adolescents disposant d'un fort potentiel intellectuel ne rencontrent pas de difficultés majeures et réussissent, de manière convenable, et parfois remarquable, leur parcours scolaire. **Il paraît donc important de bien dégager la spécificité du problème posé par la souffrance d'élèves au bord de la rupture avec l'école.**
- 3) A ce stade de notre réflexion, nous avons la conviction **qu'il faut se défier de la tentation d'organiser, pour les élèves intellectuellement précoces, un enseignement "spécial"**, qu'il prenne la forme d'un réseau d'établissements voués à ce public ou même de classes spécialisées intégrées dans des écoles ou des collèges ordinaires. La création de filières accueillant des enfants à haut potentiel poserait, bien entendu, un problème de principe : par exemple, au moment où un effort sans précédent est fait pour accueillir un maximum d'élèves handicapés ou en très grande difficulté dans les classes ordinaires, il serait peu cohérent de retirer de ces mêmes classes les élèves dotés des plus fortes potentialités intellectuelles. Quelle serait la réaction des parents d'un enfant au quotient intellectuel de 115, qui verrait créer des divisions réservées aux enfants à QI supérieur à 125 ou 130 alors que nous affichons clairement notre volonté d'ouvrir les classes de nos écoles à des élèves dont les possibilités intellectuelles sont très inférieures à la moyenne ? Alors qu'il est affirmé que les réponses appropriées à la diversité des élèves "*ne sauraient se traduire par une organisation scolaire en filière [...]*" (Décret n°96-465 du 20 mai 1996), pouvons-nous proposer une exception pour des élèves "à hauts potentiels" ? Mais, par delà ces questions de fond qu'il est difficile de contourner, le regroupement de ces élèves dans des structures spécialisées amène à s'interroger sur l'intérêt même des enfants ou des adolescents qui y seraient réunis:
 - Toutes les observations que nous avons recensées font état de l'extrême diversité des enfants intellectuellement précoces. Des professeurs de collège qui avaient enseigné dans des groupes constitués exclusivement de ce type d'élèves nous ont rapporté que ces groupes étaient "encore plus hétérogènes que des classes banales", représentatives de l'ensemble de la population. Leurs besoins apparaissent beaucoup plus comme des besoins individuels que comme des besoins partagés pour lesquels le "regroupement" apporterait un gain d'efficacité.
 - De même, il n'est pas assuré qu'il soit dans l'intérêt d'un élève de lui révéler qu'il appartient aux 2% ou 5% d'enfants disposant des plus fortes aptitudes intellectuelles. On ne peut qu'être réservé sur l'idée de donner une identité de "précoce" ou de "surdoué" à des enfants. Dans tous les cas, il serait souhaitable d'évaluer l'effet de cette identification (tant sur les élèves concernés en situation de réussite que sur ceux qui se trouvent en situation d'échec).
 - Parmi les traits les plus couramment cités chez les élèves intellectuellement précoces, on relève souvent leurs difficultés d'adaptation sociale (certains évoquent leur "immaturité sociale et affective"). En les séparant durablement des autres élèves, en les

réunissant dans des classes ou même des établissements réservés, il n'est pas sûr qu'on se place dans la meilleure position pour les préparer à s'insérer dans la société, à vivre et à travailler avec les autres ou à prendre des responsabilités professionnelles ...

Toutes ces interrogations nous conduisent à suggérer le maintien de ces élèves dans des classes dites "ordinaires". Toutefois, il ne faudrait pas, pour autant, écarter la possibilité de regrouper temporairement ceux de ces élèves qui rencontrent les plus grandes difficultés. Par exemple, l'idée d'une prise en charge périodique dans une structure de type "regroupement d'adaptation" mériterait d'être expérimentée et évaluée (le critère d'admission dans cette structure provisoire ne serait évidemment pas le quotient intellectuel, mais tel ou tel aspect du profil commun de ces élèves).

- 4) **Il semble donc préférable de préconiser un dispositif fondé sur la prise en charge individualisée de chaque élève intellectuellement précoce reconnu comme "en difficulté" en le maintenant dans une classe de référence banale.** Cela impose de se mettre en mesure de répondre, dans un cadre ordinaire, aux besoins propres à ces élèves, c'est-à-dire de leur apporter, à la fois, les interventions spécialisées dont ils ont besoin (rééducations, aide psychologique, parfois soins médicaux ...), la prise en compte de leurs points faibles et de leurs manques (par exemple dans le domaine du graphisme ou de l'éducation physique) et surtout l'offre de contenus d'apprentissage véritablement adaptés à leur demande (soit en acceptant que l'élève "avance" vers les contenus des étapes ultérieures, soit en apportant des compléments, des enrichissements). Un tel dispositif suppose, en amont, un repérage et une analyse précise des besoins de chacun et, bien évidemment, la sensibilisation et l'information de l'enseignant (et de l'équipe) qui aura la responsabilité quotidienne de suivre, d'aider, de mobiliser, d'encourager cet élève. **Les "programmes personnalisés d'aide et de progrès"** nous fournissent un bon instrument pour organiser autour de l'élève un ensemble d'activités et d'interventions susceptibles de répondre à ses difficultés, à ses insuffisances, mais aussi à ses appétences et à son potentiel. C'est en adaptant ce type de démarche à la situation des enfants précoces et en l'étendant à tous les niveaux de la scolarité, que l'on pourra efficacement piloter la progression de ces élèves en faisant, à chaque étape, le choix des contenus, des rythmes d'apprentissage et des activités les mieux adaptés.
- 5) **Le système éducatif français "conçu et organisé en fonction des élèves" possède les dispositifs qui devraient permettre une prise en charge satisfaisante des élèves intellectuellement précoces :** les principes et les modalités de fonctionnement de l'école maternelle, la présence des psychologues scolaires et autour d'eux des réseaux d'aides spécialisées, l'intervention des médecins scolaires devraient permettre **un repérage efficace des difficultés** rencontrées par ces élèves avant même l'entrée au CP ; **l'organisation par cycle**, dans le premier degré, offre la possibilité d'adapter les rythmes et les contenus d'apprentissage aux potentialités de chacun et autorise, par exemple, le passage avec un an d'avance au cycle suivant ; **les évaluations**, mises en place progressivement à toutes les charnières de la scolarité, favorisent le recensement des compétences acquises et des difficultés rencontrées à chaque étape ; sur la base de ces évaluations et des observations des enseignants, **des dispositifs d'aide**, du primaire jusqu'au lycée, permettent d'apporter des réponses individualisées aux obstacles rencontrés ; les possibilités de **diversification, mais aussi d'enrichissement, des parcours** ont été multipliées de la sixième à la terminale à la fois par le nombre des choix offerts (en particulier au lycée) et par l'introduction de démarches de projet favorisant l'engagement personnel de l'élève. Le premier problème qui nous est posé à travers les enfants et les adolescents intellectuellement précoces, n'est pas celui de la conception de nouvelles structures et d'un cadre réglementaire spécifique à leur intention, **mais bien celui de l'extension et de l'adaptation de dispositifs, conçus pour prendre en compte les besoins de chaque élève, à leur cas particulier.**
- 6) En revanche, l'examen de la situation des élèves dits "intellectuellement précoces" nous conduit à nous interroger sur la manière dont est mise en œuvre, à travers ces dispositifs, **une approche positive de la différence :**
 - **Nous avons d'abord à nous demander s'il est apporté une réponse satisfaisante aux élèves qui manifestent le désir et la possibilité d'aller plus loin dans leurs apprentissages.** Les aptitudes particulières, les talents, mais aussi les goûts, les curiosités et les volontés de savoir sont-ils suffisamment entendus ? Si l'on peut penser que le lycée et les multiples voies de l'enseignement supérieur français permettent à tout jeune fortement motivé d'exprimer pleinement ses potentialités et ses choix, il est moins sûr que,

dans leur fonctionnement actuel, l'école et le collège offrent aux élèves un champ suffisant pour le développement de potentiels spécifiques. Certes, il ne semble pas souhaitable de proposer la multiplication des classes à horaires aménagés ou de toute autre forme de classe spéciale. Mais il convient sans doute de s'attacher à mieux exploiter les possibilités offertes, en primaire, par les cycles au bénéfice des élèves rapides ou désireux d'approfondissement. De même, les nouvelles orientations pour le collège ouvrent des perspectives qui pourraient facilement être développées pour satisfaire ce type d'élève. Ceci conduit à suggérer l'exploration de deux voies : **celle de l'enrichissement des parcours et celle de la modulation des rythmes d'apprentissage**. La combinaison des deux, en autorisant certains élèves à aller plus vite et plus loin dans certains domaines, est sans doute l'un des rares moyens de préserver les valeurs et les principes d'une école où tous les élèves se côtoient sans filière, ni ségrégation, mais où chacun trouve des connaissances et des activités adaptées à ses besoins.

▪ **L'exemple des élèves "précoces" nous invite aussi à modifier le regard porté sur les élèves en difficulté** (et, à travers eux, sur toutes les différences). Leur cas met en effet en évidence que des potentialités exceptionnelles peuvent coexister avec des manques et des carences graves et que l'échec scolaire peut naître de cette coexistence. A travers eux, et de manière extrême, est démontré que notre observation ne doit pas se concentrer sur la difficulté constatée isolément, mais sur la complexité d'une situation où les difficultés, même les plus grandes, peuvent être associées à des aptitudes et à des désirs de progrès. Ceci ne peut que renforcer l'une des orientations définies pour le collège : *"On sait bien l'efficacité d'une pédagogie, qui au lieu de s'acharner sur les faiblesses de l'élève, aggravant son sentiment d'échec, repère au contraire des points forts où il serait susceptible de réussir et de reprendre confiance en lui."* (Orientations sur l'avenir du collège – 5 avril 2001). Il s'agit de passer d'une approche un peu négative et simplificatrice de la difficulté et, à travers elle, de la diversité à une approche plus positive et plus large. Sans doute faut-il se garder de la tentation de regrouper les élèves dans des catégories (élèves en difficulté, handicapés, non francophones ...) pour considérer, de manière effective, que tout élève a **(ou est susceptible d'avoir) des difficultés ou des points faibles, mais aussi des potentialités et des points forts**. De nombreux élèves ont des handicaps, des déficiences, ne maîtrisent pas la langue française ou rencontrent des obstacles dans les apprentissages ; mais, à côté de ces manques durables ou provisoires, ils bénéficient de potentialités que l'école doit exploiter.

Ces remarques nous amènent à proposer que les élèves intellectuellement précoces ne soient pas considérés isolément comme une catégorie nouvelle d'élèves en difficulté, mais que les réponses apportées à leur situation s'inscrivent dans une **stratégie globale de prise en compte de la diversité** (en se référant, par exemple, à la démarche de l'académie de Lyon). On peut citer ici la conclusion de la contribution apportée à notre groupe par Yves Dutercq (Groupe d'études sociologiques – INRP Paris) :

"Comme on le voit, ces propositions ne concernent pas les seuls enfants dits "intellectuellement précoces" mais s'adressent à l'ensemble des enfants à besoins spécifiques, voire à l'ensemble de la population scolaire. C'est dire aussi que le modèle moyen de l'enfant n'existe pas sauf comme référence par rapport à laquelle se situer : beaucoup d'enfants peuvent se situer non loin de cette norme, beaucoup d'autres peuvent s'en éloigner plus ou moins (qu'ils soient ou non rangés parmi les "intellectuellement précoces"). Ces écarts peuvent varier durant la scolarité mais aussi selon la discipline scolaire ou, plus généralement, le type d'apprentissage. Il est essentiel, pour bien prendre en compte le phénomène des enfants "intellectuellement précoces", d'avoir constamment en tête sa dimension dynamique qui correspond à celle du développement de tout enfant." (Intervention du 8 juin 2001).

- 7) **Enfin, il est nécessaire de rappeler l'insuffisance de notre information sur les enfants intellectuellement précoces et plus généralement sur les élèves manifestant des aptitudes particulières**. Au cours des réunions du groupe de travail, nous avons souvent constaté, malgré l'appui de plusieurs chercheurs, la difficulté de fonder nos propositions sur des données sûres. De nombreuses questions restent sans réponse : quelle est la proportion des élèves à fort quotient intellectuel qui rencontrent des difficultés graves à l'école ? Quelle est la part de ces difficultés liée à la présence d'un fort potentiel intellectuel ? Est-il seulement légitime de constituer une catégorie d'enfants à partir du quotient intellectuel ? Comment prendre en compte la diversité des profils et

des aptitudes... ? La mobilisation des connaissances disponibles, mais aussi le développement de recherches constitue une priorité. Nous avons besoin de mieux cerner ces enfants, les spécificités et l'origine de leurs difficultés, les possibilités de prévention ou l'effet des différents dispositifs (accélération, regroupement, enrichissement, personnalisation des parcours ...). Nous manquons également d'études statistiques sur leur positionnement scolaire et bien sûr d'un suivi de cohorte susceptible de nous renseigner sur leur réussite et leur insertion sociale et professionnelle. Seule, une approche rigoureuse appuyée sur des informations objectives permettra d'éviter les débats d'opinions que provoque trop souvent "l'élève intellectuellement précoce".

4-2 Ces quelques idées simples conduisent à formuler quelques propositions qui s'organisent autour de **neuf axes de travail** :

- **1^{ère} voie de proposition : mieux connaître les élèves " intellectuellement précoces "**

Pour apporter une réponse pertinente au problème posé par les élèves disposant de potentialités intellectuelles très supérieures à la moyenne, il convient d'abord d'améliorer notre connaissance de ces enfants et de leur situation scolaire. Comme nous venons de le voir, il serait souhaitable que cette démarche ne se limite pas aux élèves intellectuellement précoces et qu'elle s'étende à l'ensemble des enfants manifestant des aptitudes particulières.

Proposition 1-1 : **encourager la recherche sur ce thème** : il serait nécessaire, à la fois, de susciter des travaux universitaires susceptibles de nous aider à mieux cerner les profils et la situation des enfants et adolescents manifestant des potentialités particulières (en favorisant les initiatives repérées dans diverses disciplines : psychologie cognitive et différentielle, sciences de l'éducation, neuropsychologie, pédiatrie, psychiatrie, sociologie ...) et de développer un programme de recherche sur la prise en charge scolaire de ces élèves. Bien entendu, un tel programme ne pourrait être élaboré que sur le fondement d'un état détaillé et rigoureux des travaux existants.

Proposition 1-2 : **engager une étude portant sur un échantillon représentatif de la population scolaire** : il pourrait être fait appel à la Direction de la Prospective et du Développement pour mieux apprécier la situation et le devenir scolaire des élèves disposant d'aptitudes particulières. Auparavant, il serait intéressant de **regrouper toutes les données déjà disponibles** (par exemple issues de l'observation du panel suivi par cette direction depuis plusieurs années), d'une part sur les élèves ayant manifesté des compétences remarquables en début de scolarité et d'autre part sur les élèves ayant accompli des parcours scolaires exceptionnels ;

Proposition 1-3 : **conduire une évaluation approfondie et rigoureuse des expériences déjà engagées en France** : cette évaluation, souhaitée par la plupart des partenaires concernés, est à la fois nécessaire pour les équipes impliquées et utile pour assurer les choix qui pourraient être accomplis dans les prochaines années.

Proposition 1-4 : **constituer un dispositif de " veille "** susceptible d'examiner les données, de suivre les recherches et, éventuellement, de passer de nouvelles commandes, de recenser et d'exploiter les expériences. Ce dispositif pourrait, à terme, s'intégrer dans un dispositif plus large de suivi de la prise en charge de la diversité dans notre système éducatif.

- **2^{ème} voie de proposition : prévenir les difficultés.**

Comme pour toutes les difficultés scolaires, le repérage dès l'école maternelle est la première condition d'une prévention efficace. Toutefois, ce repérage ne doit pas prendre la forme d'un dépistage systématique qui conduirait à faire passer des batteries d'épreuves telles que celles de Wechsler à tous les jeunes enfants. Plus que d'identifier les élèves à haut quotient intellectuel, il s'agit de se montrer attentif à des profils complexes révélant la coexistence de signes de précocité ou d'aptitudes particulières et de difficultés à

réaliser, à “épanouir” ces potentialités. L’objectif de cette démarche n’est pas de sélectionner des hauts potentiels, mais de prévenir des situations d’insatisfaction ou d’échec en favorisant le développement équilibré de toutes les possibilités de l’enfant concerné et en traitant les difficultés spécifiques.

Proposition 2-1 : **sensibiliser** l’ensemble des acteurs engagés dans l’éducation des jeunes enfants : enseignants, membres des réseaux d’aides (RASED), médecins scolaires, parents ... Cet effort, destiné à préparer chacun à se montrer vigilant et à signaler les difficultés, pourrait utilement être étendu vers les personnels intervenant dans la période préscolaire (personnels médicaux, personnels des crèches ...).

Proposition 2-2 : **tirer profit des évaluations conduites dans le premier degré** pour identifier les situations où coexistent des difficultés et des compétences remarquables. Les nouveaux outils mis à la disposition des maîtres du cycle 2 ou encore les épreuves organisées en début de CE2 doivent faciliter la mise en évidence de ces profils “dyssynchroniques”. C’est d’abord au niveau de la grande section que l’enseignant doit être aidé à exercer sa vigilance.

Proposition 2-3 : **mobiliser tout particulièrement les psychologues scolaires** : les former à la problématique des enfants “intellectuellement précoces”. Déjà engagée dans certaines académies, leur formation permettrait de leur donner un rôle central dans le dispositif de prévention et de les charger de **réaliser des bilans lorsque des signes de difficulté apparaissent**. Il faut rappeler qu’actuellement les parents qui souhaitent ce type de bilan font appel, pour la plupart, à un psychologue privé. Enfin, il est évident qu’une action analogue doit être conduite auprès des **conseillers d’orientation-psychologues** : de nombreuses situations ne sont en effet révélées qu’au collège.

Proposition 2-4 : **reconsidérer les instruments utilisés pour évaluer les aptitudes intellectuelles** : le caractère réducteur du quotient intellectuel a souvent été mis en évidence. Même si les psychologues scolaires sont habitués à faire une lecture détaillée et nuancée des informations livrées par les différents “subtests” qui composent le WISC et à dégager des profils différents pour un même QI, il apparaît souhaitable d’aller plus en avant vers une approche multidimensionnelle de l’intelligence. La mise au point de nouveaux protocoles, prenant en compte des facteurs variés (créativité, motivation, intelligence sociale ...) pourrait sans doute permettre de mieux comprendre la situation des enfants intellectuellement précoces. Elle aiderait aussi à dépasser les débats que soulève une communication simplificatrice fondée sur le classement en fonction du QI. Le positionnement d’un enfant dans un tableau prenant en compte divers facteurs faciliterait le dialogue entre l’école et la famille autour de l’enfant précoce et éclairerait, de manière plus pertinente, l’action des enseignants

- **3^{ème} voie de proposition : accueillir les familles et les accompagner tout au long de la scolarité**

L’instauration d’un dialogue authentique et approfondi avec la famille paraît la première condition pour construire un projet scolaire susceptible de répondre aux besoins de l’élève intellectuellement précoce. Il faut d’abord que les parents puissent faire entendre la spécificité de la situation et de l’histoire de leur enfant et qu’ils aient la certitude que celui-ci sera reconnu et accompagné conformément à cette spécificité. Le dialogue doit aussi les aider à admettre le “point de vue de l’école” et à comprendre, par exemple, que leur fille ou leur fils ne doit pas être isolé dans une structure d’exception, qu’il est un enfant comme les autres et qu’il a besoin de vivre et de travailler parmi les autres ...

Proposition 3-1 : **ouvrir un dialogue approfondi avec les parents**, dès que ceux-ci ont connaissance de la situation particulière de leur enfant : en primaire, les entretiens nécessaires peuvent être conduits à plusieurs niveaux (psychologue, maître de la classe, directeur d’école, IEN). L’essentiel est que la famille ait un interlocuteur qui prenne le temps de les accueillir et d’établir un lien de confiance durable.

Proposition 3-2 : **ménager des temps d'échange à chaque étape de la scolarité** : les décisions, les changements de structure, la recherche de solutions originales, l'émergence de difficultés nouvelles doivent donner lieu à des rencontres particulières. Les rôles respectifs des **chefs d'établissement, des professeurs et des conseillers d'orientation-psychologues** sont déterminants dans ce dialogue nécessaire tout au long de la continuité éducative.

Proposition 3-3 : **organiser, dans les inspections d'académie, un point d'accueil pour les familles en recherche de solution** : parmi les personnes qui, dans les services déconcentrés de l'Education nationale, ont pour mission de répondre aux questions des familles, il serait souhaitable que l'une d'elles soit plus particulièrement sensibilisée à la situation des élèves manifestant des aptitudes particulières. Bien entendu, ce point d'écoute, susceptible d'avoir une fonction d'information, de recours et de médiation, peut être voué à l'accueil plus large de l'ensemble des familles rencontrant des difficultés dans la prise en compte de la "différence" vécue par leur enfant (maladie, engagement sportif ou artistique, extrême mobilité familiale, handicap, ...).

- **4^{ème} voie de proposition : apporter une réponse aux difficultés rencontrées dès l'école primaire**

Pour prévenir la "démobilisation", voire l'échec de ces élèves, il est évident qu'il faut agir dès les premières années du primaire. L'organisation de l'école primaire permet, comme nous l'avons vu, de prendre en charge, dans son fonctionnement normal, les besoins propres aux élèves qui aspirent à aller plus vite et plus loin dans les apprentissages, tout en leur apportant une aide adaptée à leurs difficultés.

Proposition 4-1 : **mettre en place, dès la maternelle, les interventions nécessaires** à la prévention ou au traitement des difficultés : dans le prolongement du bilan réalisé par le psychologue scolaire, **l'engagement du réseau d'aides (RASED)** autour de l'enseignant de la classe paraît important. Les services extérieurs à l'école doivent aussi pouvoir être mobilisés (CMP, CMPP ...).

Proposition 4-2 : **utiliser pleinement les possibilités offertes par l'organisation par cycle** pour adapter le parcours de ces élèves à leurs besoins. En permettant à chacun de progresser à son rythme et de bénéficier de contenus correspondant à son attente et à ses acquis, cette organisation constitue un cadre bien approprié à la prise en charge des enfants intellectuellement précoces.

Proposition 4-3 : dans cette perspective, **tirer profit des classes à double ou triple niveau** : le choix de ces structures pourrait être privilégié pour accueillir les élèves précoces ; elles permettent en effet un fonctionnement souple grâce à la présence de plusieurs sections à l'intérieur de la même classe et surtout grâce à une organisation pédagogique différenciée faisant une large part à l'autonomie et à la responsabilité de chaque élève. Elles favorisent également des situations de tutorat ou de transmission de connaissances qui donnent à l'enfant précoce des occasions de faire profiter d'autres élèves de ses acquisitions (et, à travers ces situations, d'avancer lui même vers de nouvelles compétences ...).

Proposition 4-4 : **adapter les programmes personnalisés d'aide et de progrès au cas particulier des élèves intellectuellement précoces** : pour ces élèves, il est en effet nécessaire de construire, sur la base d'un diagnostic réalisé à partir des évaluations conduites au début de chaque cycle, un programme personnalisé prévoyant à la fois des anticipations ou des enrichissements dans certains domaines, un soutien dans d'autres domaines et des aides spécialisées pour traiter les difficultés les plus lourdes. Cet outil permet de répondre à cette situation "dyssynchrone" qui nécessite simultanément d'aller de l'avant dans certains apprentissages et de prendre le temps de compenser des manques, de rétablir des équilibres dans des champs jusque là moins investis par l'élève. Dans cette perspective, l'appui du réseau d'aides (RASED) paraît déterminant.

- **5^{ème} voie de proposition : adapter le rythme d'apprentissage aux besoins de chacun**

Le fait d'aller un peu plus vite que les autres élèves et de rejoindre un groupe plus âgé peut avoir un effet positif sur la motivation et sur l'investissement de l'élève intellectuellement précoce. Cependant, cette possibilité d'accélération ne peut qu'être limitée en raison du caractère dysharmonique des besoins manifestés : quand par exemple le désir d'avancer dans la connaissance en sciences ou en histoire coexiste avec une immaturité affective et sociale, il est impensable d'envisager qu'un enfant de 10 ans rejoigne un groupe composé d'élèves âgés de 13 à 15 ans. La vitesse d'apprentissage révélée par l'enfant précoce ne doit pas conduire à l'engager dans une marche forcée vers les étapes ultérieures du cursus. Il est plus important de lui permettre de "réinvestir" le temps "gagné" dans des activités sportives ou artistiques dont il a sans doute particulièrement besoin ou dans un cheminement plus libre dans des domaines qui l'attirent.

Proposition 5-1 : **utiliser à bon escient la réduction d'une année de l'un des cycles primaires** : en mettant l'organisation par cycle au service des élèves précoces, on est conduit naturellement à les faire bénéficier de cette accélération prévue dans le prolongement de la Loi de 1989. Il faut remarquer que cette ressource est actuellement peu exploitée (le pourcentage d'élèves "en avance" à l'issue de la scolarité primaire est en baisse constante depuis les années 60).

Proposition 5-2 : **étudier l'éventualité d'une réduction d'une année sur le cycle central du collège** (principe du "collège en trois ans") : avant tout pour des élèves n'ayant pas bénéficié de cette possibilité en primaire ; mais, pour éviter les abus, il serait sans doute utile d'expérimenter et d'évaluer ce type de disposition sur quelques collèges "pilotes" dans l'accueil des jeunes précoces, avant toute modification du cadre réglementaire. Dans tous les cas, une avance de deux années ne peut être qu'exceptionnelle et doit constituer une limite extrême à ne pas dépasser.

Proposition 5-3 : **concevoir cet abrègement de la scolarité comme une "accélération" des parcours d'apprentissage et non comme une réduction de leurs contenus**. Il ne s'agit pas d'un "saut de classe" : tout élève doit bénéficier d'une scolarité **complète et continue** (seul peut varier le temps total mis pour l'accomplir ce parcours). Cette continuité de l'itinéraire de l'élève "précoce" peut être favorisée par le traitement différencié des disciplines : tel élève de 6^e pourrait, par exemple, bénéficier de l'enseignement de mathématiques et de sciences de la classe de 5^e, pour préparer un éventuel abrègement de sa scolarité au collège.

Proposition 5-4 : **conduire une expérimentation dans quelques collèges volontaires, sur une plus grande différenciation des rythmes d'apprentissage** : dans le prolongement de la proposition précédente, il convient de s'interroger sur les modalités d'organisation pédagogique permettant à l'élève précoce de rester dans un groupe de référence correspondant à son âge (ou à une avance limitée) pour une partie des activités, tout en suivant des enseignements d'un niveau supérieur dans plusieurs domaines (unités capitalisables, dissociation des progressions disciplinaires ...). Bien sûr, une telle démarche doit pouvoir impliquer tous les élèves. Il s'agit en fait de voir comment introduire dans les collèges la souplesse qu'offre l'organisation par cycle dans le premier degré.

- **6^{ème} voie de proposition : développer à l'école, comme au collège les possibilités d'enrichissement des parcours scolaires**

L'anticipation des étapes ultérieures du cursus n'est pas le seul moyen de restaurer la motivation et le désir d'apprendre chez un élève intellectuellement précoce qui désinvestit les apprentissages scolaires. On peut aussi faire renaître son intérêt, à travers des activités différentes, en tentant de répondre à sa curiosité et à ses goûts ou en mobilisant ses potentialités à travers des situations plus complexes.

Proposition 6-1 : **dès l'école, réserver une part du temps** pour que les élèves plus rapides puissent **approfondir** certaines questions ou **accéder à de nouvelles connaissances**. Une organisation par ateliers, le travail d'équipe, une pédagogie de projet, une bonne utilisation des *bibliothèques-centres documentaires*, les "classes à projet artistique et culturel" sont de nature à ménager ces espaces de liberté propices à l'épanouissement des possibilités, des talents, des intérêts ... Il convient de les prévoir et de les combiner à l'intérieur du *programme personnalisé d'aide et de progrès* de manière à les ajuster aux attentes spécifiques de ce type d'élèves.

Proposition 6-2 : **au collège, tirer parti des nouveaux dispositifs** tels que les itinéraires de découverte et les enseignements choisis prévus pour la classe de troisième pour que ces élèves puissent développer compétences et connaissances dans des domaines pour lesquels ils ont du goût ou du talent. Peut-être faut-il envisager une extension ou une adaptation de ces dispositifs au bénéfice des jeunes précoces afin qu'ils y trouvent de véritables "**voies de réussite individuelle**".

Proposition 6-3 : **utiliser systématiquement les technologies modernes de l'information et de la communication** pour placer l'élève en position de recherche ou d'apprentissage "au-delà des programmes". L'ordinateur, avec l'ensemble de ses périphériques, est sans doute l'outil le plus puissant pour répondre, presque sans limite, à la curiosité des enfants précoces. Sa présence dans la classe constitue la première disposition concrète que l'on peut prendre pour réveiller leur intérêt.

Proposition 6-4 : **apporter à l'élève à fort quotient intellectuel les ouvertures et approfondissements auxquels il aspire à travers les activités périscolaires**. Il y a là un autre espace de liberté susceptible de lui permettre de développer des "passions" et d'aller au bout de ses attentes. Dans les quartiers les moins favorisés, par exemple, la prise en compte, grâce à un contrat éducatif local, des aptitudes particulières des jeunes doit fournir un complément indispensable à l'action de l'école.

Proposition 6-5 : **aménager le temps scolaire pour favoriser l'enrichissement du parcours de l'élève** : la nécessité de répondre à un double besoin d'adaptation du rythme d'apprentissage et d'enrichissement des contenus amène inévitablement à rechercher l'emploi du temps le plus propice à la construction d'un itinéraire individuel articulant apprentissages conduits dans la classe de référence, présence dans d'autres classes, prise en charge dans des groupes de besoin et activités périscolaires. Il est évident que tout établissement ouvert à l'accueil d'enfants "différents" doit **définir un "projet global" d'aménagement du temps permettant d'épanouir les différences positives de chacun**.

- **7^{ème} voie de proposition : dans le second degré, accueillir les élèves à quotient intellectuel élevé dans des classes hétérogènes encadrées par des équipes pratiquant une pédagogie innovante et différenciée.**

Il paraît souhaitable d'éviter la constitution **de classes spéciales, de filières ou d'établissements à vocation spécifique**. Ces élèves doivent être accueillis dans des classes hétérogènes. En revanche, il

convient qu'ils soient scolarisés dans des établissements prêts à s'organiser pour apporter une réponse satisfaisante à leurs besoins particuliers.

Proposition 7-1 : **en un premier temps, inclure dans le projet de collèges innovants** et volontaires, la réponse aux besoins des élèves à quotient intellectuel élevé rencontrant des difficultés dans leur scolarité. Pendant les prochaines années, il pourrait être fait appel à des établissements (au moins un par département ?) qui accepteraient d'accueillir ces élèves à partir d'un cahier des charges minimal :

- répartition de ces élèves dans **plusieurs classes hétérogènes** ;
- élaboration d'un **programme personnalisé** pour chaque élève concerné à partir d'un bilan psychologique et d'une évaluation des compétences dans tous les champs d'activité scolaire ;
- offre, dans le cadre de ce programme, de possibilités d'**enrichissement** des contenus, **d'aide individualisée** et, éventuellement, d'une **anticipation** de certains enseignements de l'étape ultérieure ;
- ouverture d'une **possibilité d'accélération du cursus** ;
- **évaluation et suivi** débouchant sur un réajustement annuel du programme personnalisé ;
- apport d'une formation adaptée et d'un **accompagnement psychologique et pédagogique des enseignants**.

Dans le contrat passé avec ces collèges, serait également formulé le principe d'une évaluation globale du dispositif.

Proposition 7-2 : privilégier, dans le choix de ces collèges, les initiatives susceptibles d'être prises **dans les zones d'éducation prioritaires**, et plus généralement les établissements prêts à s'engager dans un **projet d'accueil de toutes les formes de diversité**. En fait, on pourrait que souhaiter les élèves intellectuellement précoces soient scolarisés, sans "étiquette" particulière, dans une démarche impliquant tous les élèves.

Proposition 7-3 : à terme, après évaluation des expériences conduites, **amener chaque établissement à inclure dans son projet la prise en compte positive de toutes les différences et, entre autres, à se mettre en état d'assurer le complet épanouissement des élèves intellectuellement précoces**.

Proposition 7-4 : **au niveau du lycée, veiller à une bonne articulation** entre le programme personnalisé mis en place au collège et l'accueil en classe de seconde. En revanche, il n'est pas démontré qu'une prise en charge particulière soit opportune à ce stade. Les voies, filières et options offertes paraissent suffisantes pour construire un itinéraire adapté au profil de ce type d'élève.

• **8^{ème} voie de proposition : former les enseignants : vers une formation à la " diversité "**

L'une des premières demandes des familles et des associations est que soit modifié le regard porté par les acteurs du système éducatif sur l'enfant intellectuellement précoce. Ce changement de regard passe d'abord par l'information et par la formation. Mais il est certain que cette formation ne doit pas se limiter à la seule problématique des enfants à fort quotient intellectuel : elle doit s'intégrer dans une véritable formation à la diversité prenant en compte toutes les formes de différence.

Proposition 8-1 : **inclure dans les plans de formation initiale de tous les enseignants un temps de sensibilisation** à la situation particulière des élèves intellectuellement précoces.

Proposition 8-2 : intégrer ce point dans un module plus vaste de "**formation à la prise en charge de la diversité**", destiné aux enseignants du premier comme du second degré et intégrant à la fois le champ traditionnel du handicap et de la difficulté et une approche plus large des facteurs de l'hétérogénéité. Le "changement de regard" passe sans doute par la reconnaissance de la complexité de la personnalité de l'élève. L'exemple des enfants précoces

nous invite à aider l'enseignant, par la formation, à analyser cette complexité et à construire les stratégies les mieux adaptées.

Proposition 8-3 : **inscrire cette dimension dans les plans académiques de formation continue.** Par ailleurs, il serait nécessaire de mettre en place des actions de formation “sur site” pour préparer des équipes volontaires à s'engager dans l'accueil des élèves intellectuellement précoces en difficulté. Dans cette perspective, pourraient être mis en place des lieux d'écoute et des groupes de parole pour **aider et suivre les enseignants, du premier comme du second degré, impliqués dans cet accueil.**

Proposition 8-4 : introduire la question des enfants à quotient intellectuel élevé dans **la formation des enseignants spécialisés** (en particulier, dans la préparation du CAPSAIS - options “ D ”, “ E ” et “ G ”).

- **9^{ème} voie de proposition : définir des stratégies globales de prise en charge des élèves manifestant des aptitudes particulières.**

L'exemple de l'académie de Lyon témoigne d'un effort cohérent pour répondre, de la maternelle à l'entrée du lycée, aux besoins des élèves à fort quotient intellectuel signalés “en difficulté”. L'extension d'une telle démarche permettrait d'éviter l'éparpillement des initiatives locales et surtout d'offrir aux élèves en véritable difficulté des réponses coordonnées et continues. Cela impliquerait de définir le niveau de responsabilité (académie, département ou bassin) et de charger le responsable de ce niveau de monter et de piloter le dispositif : information et sensibilisation, repérage des élèves, mise en place d'un ou plusieurs points d'accueil des familles, mobilisation des circonscriptions du 1^{er} degré, choix de collègues “expérimentaux”, plan de formation, instance de suivi et de régulation ... Bien entendu, de tels dispositifs pourraient être étendus à d'autres catégories d'élèves (ensemble des élèves manifestant des aptitudes particulières, ensemble des élèves à “besoins spécifiques ” ...) et s'intégrer dans un projet global de prise en compte de la diversité.

Rapport : La scolarisation des élèves intellectuellement précoces

Lettre de mission

Paris, février 2001

Monsieur l'Inspecteur d'académie,

La recherche de la réussite scolaire de tous impose aujourd'hui qu'on examine avec attention la situation des élèves réputés "intellectuellement précoces" qui, paradoxalement, éprouvent parfois des difficultés d'adaptation et de socialisation.

S'il est vrai que l'Ecole apporte déjà, dans bien des cas, des réponses aux besoins de ces enfants et adolescents, force est de constater toutefois que notre institution s'est, jusqu'à présent, peu intéressée à cette question.

Il existe cependant quelques études réalisées par des chercheurs du ministère de l'éducation nationale (INETOP, INRP). De même, des associations de parents d'enfants "intellectuellement précoces" ou "surdoués" organisent des colloques et diffusent une nombreuse documentation.

/...

Monsieur Jean-Pierre DELAUBIER
Inspecteur d'Académie
Directeur des services départementaux
de l'éducation nationale du Val-de-Marne
68, avenue du Général de Gaulle
94 011 CRETEIL CEDEX

Afin de progresser sur cette question, j'ai décidé la mise en place d'un groupe de travail. Il devra d'abord organiser la réflexion pour en préciser les termes, procéder à une analyse de la situation et rechercher les mesures susceptibles de développer l'information et la formation des personnels et, partant, d'améliorer la scolarisation de ces élèves.

Je vous remercie de bien vouloir présider à la constitution de ce groupe et en assurer l'animation.

Je vous saurai gré de me remettre un rapport d'étape avant la fin de la présente année scolaire et vos conclusions définitives en octobre 2001.

Pour conduire cette mission, vous pourrez, bien entendu, faire appel, en tant que de besoin, aux directions du ministère de l'Education nationale ainsi, éventuellement, qu'aux services déconcentrés.

Je vous prie de croire, Monsieur l'Inspecteur d'académie, en l'assurance de mes sentiments les meilleurs.

Jack Lang

Composition du groupe de travail

- **Madame Mathilde BOUTHORS**, chercheur à l'Institut national de recherche pédagogique (INRP)

- **Madame Viviane BOUYASSE**, chef du bureau des écoles – Direction des enseignements scolaires

- **Monsieur Jean-Louis BRISON**, chargé de mission au cabinet du Ministre

- **Madame Marie-Claude COURTEIX**, chef de la mission de l'adaptation et de l'intégration scolaire – Direction des enseignements scolaires

- **Monsieur Jean-Pierre DELAUBIER**, inspecteur d'académie, directeur des services départementaux de l'Education nationale (Val de Marne)

- **Monsieur René DUNOYER**, inspecteur d'académie, directeur des services départementaux de l'Education nationale (Nord)

- **Madame Josette GIROUD**, formateur, Institut universitaire de formation des maîtres de Lyon

- **Monsieur Alain LACOURREGE**, chargé de mission au cabinet du Recteur de BORDEAUX

- **Monsieur Jean-Jacques LATOUILLE**, inspecteur de l'Education nationale

- **Madame Dominique LEBRUN**, bureau des collèges - Direction des enseignements scolaires

- **Monsieur Alain SEKSIG**, conseiller technique au cabinet du Ministre

- **Monsieur Pierre VRIGNAUD**, chercheur à l'Institut national d'étude du travail et d'orientation professionnelle

- **Monsieur Alain YAICHE**, inspecteur de l'Education nationale

Liste des personnes rencontrées par les membres du groupe de travail

- Mme Dominique ABEL-RABERE, enseignante préparant un doctorat de sociologie
- Mme Marie-José AUTRET, professeur de lettres, au collège de La Hève à Sainte-Adresse
- Mme Liliane BEAUDET, rééducatrice, représentant la Fédération nationale des associations des rééducateurs de l'Education nationale (FNAREN)
- Mme Geneviève BECQUELIN, doyenne de l'Inspection générale de l'Education nationale
- M. Daniel BELIN, inspecteur de l'Education nationale, à Lyon
- M. Jacques BERT, directeur de l'école publique de Dommartin - académie de Lyon
- Mme Monique BINDA, présidente de l'Association nationale pour les enfants intellectuellement précoces (ANPEIP-France)
- Mme Michèle BRIGNONNE, institutrice à Nice
- M. Jean BRUNAUT, président fondateur d'Eurotalent
- M. Michel CHANCONIE, président de l'Institut d'études des hauts potentiels (IEHP)
- Mme Géraldine COM-DOLLO, Présidente de l'ALREP-Paris (Association de loisirs, de rencontres et d'éducation des enfants précoces)
- Mme Sophie COTE, présidente de l'Association française pour les enfants précoces (AFEP)
- Mme Michèle DEROCHE, chargée de mission – Fédération des conseils de parents d'élèves des écoles publiques (FCPE)
- Mme Lydie DESPLANQUES, présidente de l'association Européa
- M. DUCHAMP, directeur du collège privé Fénelon à Lyon
- M. Yves DUTERCQ, maître de conférence l'Institut national de recherche pédagogique (INRP)
- M. Michel DUyme, directeur de recherche au Centre national de la recherche scientifique (CNRS)
- Mme Ophélie FAIVRE, directrice et enseignante école Européa
- Mme Jacqueline FAYET, principale-adjointe du collège Joliot-Curie à Bron
- Mme FORNERO, professeur au collège Fénelon à Lyon
- Mme Nicole GENEIX, secrétaire générale du Syndicat national unitaire des instituteurs, professeurs d'école et professeurs d'enseignement général des collèges (SNUIPP-FSU)
- Mme Sylvie GIROT-DESCORCIER, administratrice nationale de la Fédération des conseils de parents d'élèves des écoles publiques (FCPE)
- M. Bernard GOSSOT, inspecteur général de l'Education nationale
- M. Jean-Claude GRUBAR, professeur à l'université de Lille III
- M. Yves GUERIN, inspecteur général de l'Education nationale

- **Mme Anne GUIOT**, principale du collège du Cèdre au Vésinet
- **M. Daniel JACHET**, principal du collège de La Hève à Sainte-Adresse
- **M. Bernard JUMEL**, psychologue scolaire, vice-président de l'Association française des psychologues scolaires (AFPS)
- **M. Daniel H. LANGRAND**
- **M. Jacques LAUTREY**; professeur de psychologie différentielle du développement - université Paris - laboratoire cognition et développement
- **M. Marc LEFEUVRE**, président de l'association Info Actions Surdoués (IAS)
- **M. Claude LEGRIGEOIS**, inspecteur d'académie adjoint à Lyon
- **M. Todd LUBART**; maître de conférence, université Paris V, laboratoire cognition et développement
- **Mme Adriana MELO-SALINAS**, présidente d'Eurotalent, psychologue
- **M. Paul MERCHAT**, président de l' Association de loisirs, de rencontres et d'éducation des enfants précoces (ALREP)
- **M. Jean-Marc MONTEIL**, recteur de l'académie d'Aix-Marseille
- **M. Denis PAGET**, secrétaire général du Syndicat national des enseignants du second degré (SNES-FSU)
- **M. Robert PAGES**, président de l'association GESPARE
- **Mme Maria PAOLETTI**, ANPEIP-NORD, attachée de presse Eurotalent
- **M. Pierre PAOLETTI**, président de l'ANPEIP-NORD / Fractales
- **M. François PERRET**, inspecteur général de l'Education nationale
- **Mme Claire PICART**, professeur d'histoire et de géographie, au collège de La Hève à Sainte-Adresse
- **Mme Danièle POURTIER**, directrice de centre d'information et d'orientation, présidente de l'Association des conseillers d'orientation-psychologues (ACOPF)
- **M. Marc PROUCHET**; chercheur, centre Michel Delay à Lyon
- **Dr REVOL**, professeur, neuro-psychiatre, hôpital neurologique Pierre Wertheimer, à Lyon
- **Mme Corinne RIOUT-TANGUY**, conseillère technique sur les dossiers pédagogiques pour le Syndicat des enseignants (SE-UNSA)
- **M. Jean-Charles TERRASSIER**, psychologue, fondateur de l'ANPEIP
- **Mme Catherine TERS**, professeur certifié, représentant le Syndicat national des lycées et collèges (SNALC)
- **Mme Annick TESSEDRE**, principale du collège Joliot-Curie à Bron
- **Mme Laurence VAIVRE-DOURET**, professeur, université de Paris X, docteur en psychologie du développement
- **Mme Françoise WAUTERS**, présidente de la Fédération nationale des associations des rééducateurs de l'Education nationale (FNAREN)