UFR Sciences de l'Homme et de la Société

Département des Sciences de l'éducation

Master 1 Sciences de l'éducation – F.O.A.D.

Élèves intellectuellement précoces et difficultés scolaires : quelles explications ?

TOURNIÉ Laurence

Numéro étudiant : 21310431

Tutrice : Martine Boncourt

2013 - 2014

Table des matières

1 Introduction....3
2 Des élèves qualitativement (trop) différents....5
2.1 De quoi parle-t-on ? Intelligence(s) et QI : attention aux malentendus....5
2.2 Des enfants à la marge, hors-norme....9
2.2.1 Des enfants à la marge....9
2.2.2 Des enfants différents et particuliers....10
2.2.3 Un enfant en décalage : une précocité embarrassante....13
3 Les difficultés scolaires de l'EIP....14
3.1 Que faut-il entendre par «difficultés» ?....14
3.2 État des lieux : un élève trop différent? 15
3.3 Le phénomène de la sous-réalisation....20
3.4 Les bonnes intentions officielles....22
4 Les concepts en jeu....24
4.1 Une image de soi sociale affaiblie....24
4.2 Démotivation scolaire....25
5 Approche exploratoire....27
5.1 Problématique et hypothèses....27
5.2 Le questionnaire....29
5.3 Méthodologie....31
5.4 Présentation des résultats....31
5.4.1 Description des données....31
5.4.2 Vérification des hypothèses....32
6 Discussion....40
7 Conclusion....42
8 Bibliographie....43
9 Sitographie....44
10 Annexe : Questionnaire....46

1 Introduction

Les écrits spécialisés sur les enfants intellectuellement précoces parlent rarement de réussite, de succès ou d'épanouissement. Tous traitent au contraire, en France surtout, des difficultés scolaires de ces élèves particuliers.

Ainsi, contrairement aux croyances et représentations, le haut potentiel n'est pas synonyme de réussite scolaire. C'est pourtant un malentendu qui persiste, y compris auprès des enseignants, et malgré les explications que l'Éducation nationale produit régulièrement depuis le rapport Delaubier de 2002[1] pour expliquer le fonctionnement particulier de ces élèves et détailler les solutions à leur apporter. Ce même rapport parle (page 2) d'« une part importante de de la population dite intellectuellement précoce (le quart ? Le tiers ?) qui rencontrerait des difficultés, parfois graves, dans son parcours scolaire ». Nous verrons que les chiffres diffèrent selon les sources, mais globalement un à deux tiers de ces enfants se sentiraient en difficulté scolaire.

Comment expliquer ce constat paradoxal ? « Les difficultés scolaires sont les premiers signes par lesquels l'enfant exprime sa souffrance », nous dit Jeanne Siaud-Facchin, psychologue clinicienne spécialisée, membre du laboratoire d'exploration fonctionnelle cognitive de l'hôpital de la Salpêtrière, que nous citerons souvent ici[2]. D'où viennent ces difficultés, et sont-elles vraiment propres à ces élèves intellectuellement précoces ? Le rapport Delaubier leur reconnaît un besoin de motivation, précisant : « Il convient qu'ils soient heureux d'aller à l'école ». Sont-ils plus nombreux que les autres à ne pas l'être et pourquoi ?

Précoce signifie : qui montre des compétences plus tôt que les autres. Pour parler de ces enfants, les Anglais utilisent le terme : « *under-achievers* » : sous-réalisateurs. En France, l'Education nationale parle d'enfants intellectuellement précoces, mais certains préfèrent le terme haut potentiel : le potentiel peut ou non s'exprimer selon les conditions notamment environnementales. Les spécialistes décrivent ces enfants comme étant non pas quantitativement mais qualitativement différents, avec des particularités cognitives et

1 DELAUBIER J.-P. (2002), *La scolarisation des élèves « intellectuellement précoces »,* rapport remis à Monsieur le Ministre de l'Éducation nationale.

2 SIAUD-FACCHIN J. (2005), « Troubles des apprentissages scolaires ? Enfants surdoués ? Quels liens ? », *A.N.A.E.,* n°81, p. 15.

affectives qui compliquent leur adaptation scolaire. Ces particularités, quand elles ne sont pas prises en compte, entraîneraient une souffrance, un mal-être : sentiment d'être rejeté parce que trop différent, perte de confiance en ses compétences, érosion de l'estime de soi, ennui lancinant en classe, le tout menant à un désinvestissement des apprentissages[3]. Ces explications font consensus dans les revues et ouvrages spécialisés. Or ces hypothèses explicatives d'une part reposent sur un ressenti de l'enfant et décrivent un malaise, un mal-être. D'autre part, elles proviennent d'observations cliniques et non de recherches systématiques[4]. Il semblerait qu'aucune enquête d'envergure n'ait permis de mesurer le poids de chacune, ni dans quelle mesure elles concernent aussi les bons élèves et pas seulement ceux en échec, ni encore dans quelle mesure elles distinguent les élèves intellectuellement précoces des autres élèves. C'est ce que constate Jacques Lautrey[5], directeur de recherche au CNRS, professeur émérite de l'université Paris-Descartes : il n'existerait pas de recherche permettant de vérifier la fréquence de ces cas ni de savoir si ce type de difficultés est plus fréquent chez les enfants précoces que chez ceux qui ne le sont pas.

Comment expliquer que ces mêmes phénomènes entravent l'adaptation scolaire des uns et n'empêchent pas les autres de très bien réussir ? Ne serait-il pas intéressant de vérifier que les hypothèses explicatives citées dans la littérature spécialisée correspondent aux témoignages des enfants quand on les interroge directement, ailleurs que dans le cabinet d'un psychologue, et sans la présence des parents ? Certaines sont-elles plus déterminantes que d'autres ? Et ces explications – ou une partie d'entre elles, comme l'ennui, la démotivation, le manque de confiance en soi – ne valent-elles pas aussi pour des enfants en souffrance à l'école mais non concernés par la précocité intellectuelle ? À notre modeste niveau, c'est ce que nous aimerions regarder.

Nous décrirons dans une première partie les particularités cognitives et affectives de ces enfants et verrons en quoi elles ne facilitent pas leur adaptation scolaire. Dans une seconde partie, nous dresserons l'état des lieux des difficultés scolaires rencontrées par ces élèves. Une troisième partie nous permettra d'évoquer la spirale qui enferme ces enfants dans la difficulté, voire l'échec, en l'absence d'une attitude bienveillante et adaptée de la part de l'enseignant. Puis nous aborderons l'approche exploratoire envisagée.

3 JAMBAQUE I., « Contribution de la neuropsychologie développementale à l'étude des sujets à haut potentiel », dans LAUTREY J., (s.d.), *L'état de la recherche sur les enfants dits surdoués*, CNRS, p. 54.
4 *Ibid.*
5 LAUTREY J. (2004), « La variation cognitive », *Cahiers pédagogiques,* n° 454, repéré à : www.cahiers-pedagogiques.com/La-variation-cognitive, consulté le 10 janvier 2014.

2 Des élèves qualitativement (trop) différents

2.1 De quoi parle-t-on ? Intelligence(s) et QI : attention aux malentendus

Le seul outil communément admis pour délimiter ce qui ou non relève du haut potentiel est le quotient intellectuel, ou QI, déterminé par des tests qui mesurent, de façon précise et rigoureuse, le développement intellectuel de l'enfant. Mais comment, et de quoi s'agit-il plus précisément ?

L'intelligence est un processus complexe et multidimensionnel. Jeanne Siaud-Facchin le rappelle bien[6] : les tests ne « mesurent » pas l'intelligence, « par essence indéfinissable et donc impossible à mesurer ». Ils servent de « points de repère » pour identifier les capacités de l'enfant et évaluer l'efficacité de son fonctionnement intellectuel. Un QI supérieur à la moyenne signifie que l'enfant a des aptitudes supérieures à celles de la moyenne des enfants de son âge.

Le QI : Une affaire de rang et non de quotient.

C'est le psychologue français Alfred Binet qui, en 1904, introduit la notion d'âge mental pour répondre à une question du ministère de l'Éducation qui, en référence à la loi de 1882 concernant l'enseignement obligatoire, s'inquiétait de savoir quels enfants déficients allaient pouvoir relever de cet enseignement plutôt que d'institutions spécialisées. Quand un enfant est capable de résoudre des problèmes correspondant à ce que peuvent résoudre des enfants de son âge, mais qu'il n'arrive pas à faire de même pour des problèmes du niveau supérieur, on dit que son âge mental correspond à son âge réel. Sinon, il est en avance ou en retard. L'âge mental peut donc être en décalage avec l'âge réel. Un enfant de cinq ans a un âge mental de six ans s'il parvient à des performances égales à celles d'un enfant moyen de six ans. Mais on le voit, l'âge mental n'a pas la même signification selon l'âge réel de l'enfant. En 1911, pour rendre l'évaluation plus lisible, un psychologue allemand, Wilhelm Stern, propose de calculer le rapport entre âge mental et âge réel, et de multiplier le résultat par 100, pour obtenir un quotient intellectuel. Si nous reprenons l'exemple précédent, l'enfant a un QI de 120. Or, dans cet exemple, ce même score correspond ici à une avance d'un an alors que, si l'enfant a dix ans et non plus cinq, avec un âge mental de douze ans et non plus de six, il correspond à une

6 SIAUD-FACCHIN J. (2004), « Un QI élevé peut cacher une fragilité », *La Recherche*, n° 381, p. 59.

avance de deux ans. Par ailleurs, ce calcul ne peut s'appliquer sur de grands adolescents ou des adultes, le développement cognitif stagnant à partir de l'âge de seize ans. Les échelles du psychologue américain David Wechsler, actuellement utilisées dans le monde entier depuis les années 30 et étalonnées tous les dix ans, sont venues pallier ce problème. Elles remplacent l'âge mental par le rang dans lequel le sujet se situe dans sa population de référence. Elles reposent sur des tables normatives allant de trois mois en trois mois, dans lesquelles sont reportés les résultats d'un échantillon représentatif de la population à un âge donné. On ne calcule plus un quotient, mais un indice de l'intelligence d'un sujet par rapport à l'intelligence moyenne, fixée à 100, des sujets du même âge. Notre enfant de cinq ans aura un QI de 120 si sa performance correspond aux 8,9 % meilleures performances réalisées par des enfants de cinq ans. Le terme QI, très « populaire », a été conservé, avec les risques de malentendus qu'il représente. La valeur centrale a donc été établie à 100, avec un écart-type à 15. La dispersion des résultats autour de cette moyenne forme une courbe de Gauss. 68 % de la population a un QI compris entre 85 et 115, correspondant à un développement normal ; 13,6 % a un QI supérieur à 115 ou inférieur à 85 ; 2,3 % un QI supérieur ou égal à 130 – à partir duquel on considère qu'un enfant est intellectuellement précoce – ou inférieur à 70.

Les limites du QI et l'élargissement du concept de haut potentiel.

« L'intelligence, ce n'est pas seulement ce que mesurent les tests, c'est aussi ce qui leur échappe ». Cette phrase d'Edgar Morin (*La connaissance de la connaissance*) introduit merveilleusement les quelques précautions que nous souhaitons rappeler avant d'aller plus loin dans notre étude.

Le QI ne peut à lui seul prendre en compte les différentes formes d'intelligence. Howard Gardner[7] a présenté un modèle d'intelligences multiples, comportant l'intelligence linguistique, logico-mathématique, kinesthésique, spatiale, musicale, intrapersonnelle, interpersonnelle. Il est fréquent qu'un individu présente des capacités hors normes dans certaines activités, voire dans une activité unique, et pas dans d'autres. Mozart, Einstein sont des exemples fameux, ou encore Pissaro et Beckett qui, quand on leur demandait « pourquoi la peinture » ou « pourquoi écrire » répondaient « je ne sais rien faire d'autre ». Maria Pereira Fradin, du laboratoire cognition et comportement du CNRS, montre dans ses écrits sur la variabilité intra-individuelle chez les enfants à haut potentiel que la plupart n'ont pas un niveau uniforme dans les matières. Certains sont plus doués en mathématiques, d'autres en

7 GARDNER H. (1997), *Les intelligences multiples*, Paris : Odile Jacob.

lettres[8]. Ils sont très à l'aise dans certaines matières et moins dans d'autres. Le modèle de Renzulli (1978, 1986) est fréquemment cité dans les articles sur l'intelligence. Il comporte trois anneaux : aptitude intellectuelle élevée (celle que mesurent les tests de QI), créativité (flexibilité, originalité et curiosité) et engagement ou motivation dans un domaine particulier (intérêt, persévérance, confiance en soi). Selon Renzulli, le contexte environnemental exerce une influence importante sur ces trois facteurs qui sont par ailleurs inégalement développés selon le profil de l'enfant. Il y aurait deux types de haut potentiel : celui qui implique l'aptitude intellectuelle de façon prédominante, et le haut potentiel créatif. Enfin nous citerons Gagné[9] qui a tenté notamment de rendre compte du haut potentiel dans les champs académiques comme les mathématiques ou la littérature, mais aussi sportifs ou interpersonnels (comment devient-on un patron charismatique ?). Pour Gagné, plusieurs facteurs interviennent : la personnalité de l'individu, ou ce qu'on pourrait appeler son mental ; les personnes qui l'entourent, mais aussi l'environnement physique ; le système éducatif ; les événements de la vie. Le « facteur g », pour intelligence générale, proposé en 1904 par Spearman comme « le dénominateur commun à plusieurs aptitudes intellectuelles spécifiques » est ainsi devenu totalement insuffisant pour décrire l'intelligence et les chercheurs s'accordent à dire avec Fourneret[10] : « pas plus qu'il n'existe une pensée unique, il n'y aurait qu'une seule forme d'intelligence globale ».

Robert Voyazopoulos, psychologue de l'Éducation nationale, membre de la commission de réflexion ministérielle sur les EIP, organisateur de la conférence de consensus de 2010 sur la précocité intellectuelle rappelle qu'on estime qu'il y a environ soixante facteurs de l'intelligence regroupés en huit groupes facteur[11]. Les échelles de Wechsler, pour faciliter le travail des psychologues, réunissent ces huit groupes pour n'en former plus que quatre qui, sur les soixante activités de base, en incluent dix. Jusqu'en 2005, elles n'en comportaient que deux, correspondant à une intelligence dite verbale (information, compréhension, mémoire immédiate, similitudes, raisonnement arithmétique et vocabulaire) et une dite de performance (classement d'images, complètement d'images, cubes de Kohs dont on assemble les faces supérieures pour reproduire un modèle, assemblage d'objets et test de code). Depuis 2005

8 LUBART T. (2006), (s.d.), *Enfants exceptionnels : précocité, haut potentiel et talent*, Paris : Bréal.
9 GAGNÉ F. (2004), « Transforming gifts into talents : the DMGT as a developmental theory », *High Ability Studies*, n° 15, pp. 119-147.
10 FOURNERET P. (2003), « De l'intelligence en général... à la précocité en particulier », *A.N.A.E.*, n° 73, pp. 132-138.
11 VOYAZOPOULOS R. et al (2011), *L'examen psychologique de l'enfant et l'utilisation des mesures – conférence de consensus,* Paris : Dunod.

donc, les échelles ont évolué et reposent sur quatre indices : compétence verbale, raisonnement perceptif, mémoire de travail et vitesse de traitement de l'information. Les EIP devraient leurs performances à une différence de rapidité dans le traitement des informations, et à leur capacité en mémoire de travail. Cette mémoire de travail permet le maintien temporaire et la manipulation de l'information pendant la réalisation d'une série de tâches cognitives de compréhension, raisonnement et apprentissage. La compréhension chez eux se fait principalement par inférence : l'information nouvelle est reconstituée, déduite d'informations déjà contenues dans les réseaux de connaissance construits en arborescence. Certains chercheurs pensent que l'intelligence est liée à la mémoire : plus elle est capable de stocker des connaissances et plus elle produit des inférences variées et riches[12].

La circulaire du 12 novembre 2009 de l'Éducation nationale rappelle ce principe. Le QI « est aujourd'hui considéré comme un simple indicateur parmi d'autres. Les performances aux tests d'intelligence ne sont que des approximations du fonctionnement cognitif d'un sujet dans un domaine général ou particulier ». « Le QI ne peut rendre compte à lui seul de la diversité des formes de l'intelligence. Comme dans certains pays, les procédures d'identification (…) devraient intégrer des indicateurs complémentaires (créativité, motivation, environnement...) ». Quant à Jacques Lautrey, il estime que le QI ne rendant pas compte de la grande richesse de l'intelligence « devrait donc être abandonné » : « En évaluant l'intelligence d'une personne par un indicateur chiffré unique, le QI suscite chez les usagers des inférences trompeuses sur ce qui est mesuré. Il suggère implicitement que l'intelligence est une entité unidimensionnelle (puisqu'un indicateur unique suffit à la caractériser) dont chaque personne possède une certaine quantité (puisque cet indicateur est un nombre), qui caractérise cette personne de façon stable. Le malentendu vient de ce que (…) chacune de ces trois inférences est erronée »[13].

Toutes ces nuances prises, le consensus consiste à définir, comme dans le rapport Delaubier, l'EIP comme étant l'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 ».

12 TOMEH B. et PIPERINI M-C. (2008), *Psychologie de l'éducation, cours de M1*, p. 38.
13 LAUTREY J., *Pour l'abandon du QI*, repéré à : http://jacques.lautrey.com/docs/pdf1_Pour_l_abandon_du_QI.pdf, consulté le 15/02/2014.

2.2 Des enfants à la marge, hors-norme

2.2.1 Des enfants à la marge

Quel seuil ?

Sont communément considérés comme entrant dans cette catégorie les enfants dont les scores aux tests validés et standardisés d'intelligence proposés par le WISC (Weschler Intelligence Scale for Children) utilisés dans le monde entier, révèlent une avance par rapport à leur classe d'âge correspondant à un quotient intellectuel (QI) supérieur ou égal à 130 (deux écarts types au-dessus de la moyenne, qui est de 100, avec un écart type de 15) soit près de 2,3 % de la population, soit encore un à deux enfants par classe. La majorité des auteurs s'accordent sur ce chiffre de 130, suggéré également dans le rapport Delaubier.

Quelle appellation utiliser ?

Enfants doués, surdoués, précoces, à haut potentiel ? Le rapport Delaubier de 2002 recommande l'utilisation du terme « élèves intellectuellement précoces ». Pour notre part, nous avons une préférence pour le terme « haut potentiel ». Le mot « précoce » laisse supposer que l'avance de l'enfant concerné serait uniforme et homogène, ce qui est rarement le cas. Le mot « potentiel » a l'avantage plus réaliste de signifier qu'on parle ici de compétences qui peuvent, *ou non*, s'exprimer, se développer. Nous verrons que, du moins scolairement, chez une grande partie d'entre eux, ces capacités restent à l'état potentiel. Mais puisque notre étude porte sur la scolarisation de ces enfants, nous garderons la dénomination « Élèves Intellectuellement Précoces » choisie par l'Éducation nationale. Par simplicité et convention, nous utiliserons les initiales EIP. Par simplicité aussi nous dirons souvent « l'EIP » même si nous avons conscience que, par-delà de nombreux points communs, chaque enfant est particulier.

Quelques données sociodémographiques.

On estime entre 200 000 à 400 000 le nombre d'élèves concernés selon le seuil pris en considération. Jean-Charles Terrassier, psychologue spécialiste depuis 35 ans de la précocité intellectuelle, reconnu et cité par des auteurs de tous pays, fondateur de l'ANPEIP, une association de familles reconnue par l'Éducation nationale, estime : « environ 5 % des enfants présentent une précocité égale ou supérieure à celle de l'enfant de six ans qui possède un âge mental de sept ans et demi, rapport qui indique un QI de 125. Ces mêmes enfants, à l'âge de

dix ans, possèdent une avance d'au moins deux années et demie, en âge mental »[14]. Le portail de l'Éducation nationale Eduscol[15] précise que les EIP représentent selon les différents travaux et études, 2 à 5 % des élèves, « quels que soient le milieu social et l'environnement familial ».

L'enquête nationale réalisée en 1965 par l'INED (l'Institut National d'Études Démographiques) sur un échantillon représentatif de plus de 100 000 élèves âgés de six à quatorze ans montre en effet qu'en valeur absolue, parmi les EIP, autant d'enfants de catégories socioprofessionnelles ouvriers ou employés que des catégories cadres supérieurs ou professions libérales sont concernés. Mais Terrassier note que l'on ne retrouve pas au niveau de l'enseignement supérieur ces effectifs équilibrés. Ce décalage étant dû d'après lui autant à l'environnement dans lequel vit l'enfant qu'à l'incapacité de l'école actuelle à permettre le développement des capacités de chaque enfant, « particulièrement en ce qui concerne les enfants surdoués de milieu social défavorisé » (Terrassier, 2011, p. 34). Ces enfants sont en effet totalement dépendants de l'école en ce qui concerne l'enrichissement culturel. La signification d'un QI donné ne serait, d'après cet auteur, pas la même selon qu'il s'agit d'un enfant ayant vécu dans un environnement culturel favorable ou pauvre. Pour le premier, l'efficience au test aura été permise grâce à une expérience de vie favorable alors que pour le second, elle aura été atteinte malgré des circonstances défavorables. Le second serait donc, en toute logique, plus capable d'exprimer ses potentialités si un enrichissement éducatif lui était proposé.

Quant au sexe, les garçons diffèrent des filles non pas par leur QI mais par l'utilisation scolaire plus médiocre de leur potentiel. Ils sont nombreux à être orientés dès la fin du collège vers des formations courtes ou des bacs professionnels. Les garçons sont donc plus sujets à l'inadaptation scolaire que les filles, et sans doute plus sensibles au regard des pairs qu'aux résultats scolaires[16].

2.2.2 Des enfants différents et particuliers

14 TERRASSIER J.C. (2011), *Les enfants surdoués ou la précocité embarrassante*, Issy-les-Moulineaux : ESF Éditeur, p. 33.
15 Repéré à http://eduscol.education.fr.
16 ROUSSEAU-CASTEX M. (2007), « Précocité intellectuelle et scolarité : éléments de réflexion sur l'origine des difficultés scolaires. », *A.N.A.E.*, n° 92, pp. 119-122.

Ces particularités contiennent en elles-mêmes les explications concernant les difficultés d'adaptation scolaire de ces enfants.

Ces enfants possèdent « *des modes de fonctionnement intellectuel et psychique particuliers*[17] ». Cette phrase de Jean-Marc Louis, inspecteur d'Académie honoraire, on la retrouve dans la bouche ou sous la plume de tous les psychologues spécialisés. Jeanne Siaud-Facchin[18] rappelle dans toutes ses interventions qu'être EIP ne signifie pas être quantitativement plus intelligent que les autres, mais qualitativement différent : « C'est la singularité de son mode de pensée et de son fonctionnement affectif qui caractérise l'enfant surdoué. Un surdoué est un enfant différent.(...) C'est cette particularité qui rend souvent difficile son adaptation scolaire ». Olivier Revol, pédopsychiatre spécialisé, chef du service de neuropsychiatrie de l'enfant et responsable du Centre de Référence pour le Diagnostic des Troubles d'Apprentissage à l'hôpital neurologique de Lyon, ne dit pas autre chose : « Il s'agit moins d'une avance que d'une aptitude particulière à traiter les informations et à raisonner »[19].

Des particularités cognitives.

Le haut potentiel est associé à un stockage plus important et efficace en mémoire à long terme. Ces enfants encodent mieux l'information, ont une plus grande capacité de stockage et un accès rapide aux informations stockées[20].

« Les différences de procédures de raisonnement, de système de compréhension, de méthode de mémorisation, de construction et d'élaboration des connaissances » (Siaud-Facchin, 2008, p. 77) sont de mieux en mieux comprises grâce à l'apport de la neuropsychologie et des neurosciences. L'EIP a *besoin de tout comprendre :* pourquoi, comment, depuis quand... Ce besoin de sens fait partie de sa façon de penser. Il *ne partage pas les mêmes implicites* que ses camarades et cette difficulté propre à décoder les implicites va le gêner dans sa compréhension des consignes et des attendus scolaires. Son *raisonnement logico-mathématique est intuitif*, la réponse lui apparaît quasi immédiatement, comme sur un écran, mais les procédures et les étapes de raisonnement lui demeurent inaccessibles : il est *incapable de justifier sa réponse*. En fin de primaire et au collège, cela lui est reproché. Michel Duyme[21], directeur de recherche au CNRS Jussieu-Université Paris VII explique que les neurosciences ont permis de montrer, par électroencéphalogramme, que l'EIP, pour

17 LOUIS J-M. et RAMOND F. (2007), *Scolariser l'élève intellectuellement précoce,* Paris : Dunod, p. 12.
18 SIAUD-FACCHIN J. (2008), *L'enfant surdoué, l 'aider à grandir, l'aider à réussir*, Paris : Odile Jacob, p. 23.
19 REVOL O. (2006), « L'échec scolaire chez l'enfant précoce », *Réadaptation*, n° 527, repéré à : http://nouvsite.anpeip.org/, consulté le 4 février 2014.
20 LUBART T. et al (2010), « Le haut potentiel créatif », *Enfance*, n° 1/2010, pp. 77-84.
21 DUYME M. (2003), « Les bases biologiques de la précocité intellectuelle », *A.N.A.E.*, n° 73, pp. 143-147.

résoudre un problème ou mener à bien une tâche, utilise les seules aires cérébrales pertinentes, là où les autres enfants vont utiliser plus d'aires : il va plus vite, passe moins de temps à comprendre et à cerner la tâche ou le problème et *parvient à une résolution rapide, avec un effort moindre*. La contrepartie est son *incapacité à passer par une démarche méthodique* de décomposition du raisonnement, et sa difficulté à accepter la répétition d'une même tâche : ce qui rassure les autres élèves lui est pénible. Alors que la pensée scolaire est linéaire, progressant par étape d'un point A à un point C en passant par B, l'EIP a une *pensée construite en réseaux et en arborescence*, chaque idée par association produisant une ramification d'idées nouvelles, l'enfant étant capable d'activer simultanément plusieurs réseaux en parallèle. Ces liens vont mettre à sa disposition simultanément une grande quantité d'informations. Cela donne un esprit vif, créatif, fulgurant, divergent, mais aussi *des idées difficiles à organiser.* Il lui devient difficile voire impossible de sélectionner l'information pertinente quand il faut produire une réponse : il se perd dans une *pensée (trop) foisonnante.* De manière générale, les psychologues reconnaissent une prédominance de l'utilisation du cerveau droit. Le cerveau gauche est celui de la logique rationnelle et rigoureuse, du traitement séquentiel, analytique ; le cerveau droit, de l'intuition créative, du traitement global et du fonctionnement analogique. Cette prédominance du cerveau droit expliquerait aussi l'hypersensibilité de ces enfants. Olivier Revol[22] rappelle que par ailleurs de solides travaux mettent en évidence une meilleure transmission inter-hémisphérique qui provoque ces stratégies d'apprentissage particulières. L'EIP *préfère un traitement global et simultané de l'information* d'où une très grande rapidité de la pensée qui surprend l'entourage. Il fait intervenir des réseaux neuronaux plus étendus et active des zones corticales supplémentaires, d'où la pensée en arborescence. Il a volontiers recours à sa mémoire épisodique, d'où les analogies fréquentes avec des situations connues qui donnent à ses réponses un aspect intuitif. Ces caractéristiques qui favorisent une pensée divergente et créative ouvrent aussi la voie aux difficultés scolaires.

Des particularités affectives.

L'EIP construit son développement et son identité sur des caractéristiques affectives particulières. Hypersensible, il perçoit avec une *acuité exceptionnelle* tout ce qui se passe autour de lui, voit mille et un détails, peut écouter plusieurs sources sonores en même temps, et récolte des informations diverses provenant de ces sources multiples. Véritable *éponge*

22 REVOL O. (2011), « L'enfant précoce mode ou réalité ? », *Réalités pédiatriques*, n° 160, repéré à : http://www.performances-medicales.com/pedia/cptrendu12/160/07.pdf, consulté le 13 février 2014.

émotionnelle, il ressent tous les états d'âme de son entourage, avec une tendance à la dramatisation, captant des émotions pas encore conscientes chez la personne concernée. Son *empathie* l'amène à s'inquiéter pour les autres. Tout le touche et le blesse, en *état constant d'hypervigilance émotionnelle*, c'est « un écorché vif » (Siaud-Facchin, 2008, p. 44). L'intelligence est anxiogène, explique Olivier Revol[23]. La pensée en arborescence et la fulgurance sont sans doute responsables de cet excès d'empathie qui lui pèse : « En prise directe avec le psychisme des autres, l'enfant précoce est souvent débordé par des sentiments qui entravent sa pensée ». Hyper intuitif, il redoute souvent la survenue de catastrophes et lorsque cela se produit, s'en trouve bouleversé même lorsqu'il n'est pas concerné, comme pour ces catastrophes humanitaires dont parlent les journaux. Il ne supporte pas l'injustice et voudrait pouvoir l'empêcher partout où elle se manifeste. Sa perspicacité lui permet de juger les incohérences des adultes, ce qui peut déstabiliser ou irriter un enseignant. Vulnérable[24], il est aussi très clairvoyant par rapport à ses propres limites ; il sait qu'il ne sait pas, a souvent peur de l'échec et a tendance à se dévaloriser.

2.2.3 Un enfant en décalage : une précocité embarrassante

Le concept de dyssynchronie.

Le psychologue Jean-Charles Terrassier, qui a suivi pendant plus de trente-cinq ans près de cinq mille cas d'enfants précoces a élaboré pour décrire leur développement hétérogène le concept de dyssynchronie. *Dyssynchronie entre intelligence et affectivité* : l'extrême sensibilité décrite plus haut donne l'*impression d'une immaturité affective* d'autant que la précocité est responsable d'un « effet loupe » qui amplifie émotions et sensations. L'enfant raisonne presque comme un adulte, mais il est souvent inquiet, a peur du noir, de l'orage ou de la guerre et sa sensibilité peut lui donner des airs de bébé. De par son avance intellectuelle et sa curiosité qui en fait un observateur attentif du monde, l'enfant a accès à des informations qu'il ne peut gérer affectivement et qui l'angoissent. Il est pourtant capable d'un humour acide. On observe de même des *décalages entre intelligence et psychomotricité*, quand l'enfant en maternelle ou en primaire, tout en étant capable d'utiliser un vocabulaire très riche ou de résoudre des problèmes mathématiques complexes pour son âge aura un geste graphique très maladroit, et jusqu'en fin de primaire sera incapable de lacer ses chaussures. Quant à la

23 Ibid.

24 JANKECH-CARETTA (2002), « Les caractéristiques des enfants surdoués », *A.N.A.E.*, n° 67, pp. 112-119.

dyssynchronie sociale[25], elle définit le fait que l'enfant précoce étant par définition en avance sur son âge, a des relations difficiles avec ses pairs. Il recherche la compagnie de camarades plus âgés que lui – qui ne l'acceptent pas forcément – ou des adultes. Olivier Revol dans ses conférences aime citer quelques exemples. En début de primaire, alors que tous ses copains rêvent plus tard de devenir pompiers, tel petit EIP veut devenir paléontologue. A une question de maternelle « qu'est-ce qu'une baleine ? » une petite fille déclenche l'hilarité de ses camarades de classe en répondant « un mammifère marin » : « Mais non, rétorquent les autres élèves, c'est un poisson ! ». A un psychologue qui lui demande « Il y a le feu chez le voisin : que fais-tu ? » un garçon de cinq ans répond, le sourire en coin, « ça dépend du voisin ». Ces décalages vont poser des problèmes de relation, mais aussi d'ennui, l'élève suivant des programmes scolaires correspondant à sa classe d'âge, mais non à son « âge mental ».

Jacques Lautrey (2004) souligne ce problème lié au système scolaire français : « Mettre un enfant qui sait lire depuis l'âge de quatre ans dans la situation de suivre le même apprentissage de la lecture que ses condisciples lorsqu'ils entrent à l'école élémentaire à six ans n'est évidemment pas une situation satisfaisante ». Dans un système scolaire organisé par classes d'âge, avec un enseignant qui s'adresse à l'enfant moyen de la classe d'âge considérée, les cas d'avance posent souvent problème.

L'EIP, pour terminer avec les descriptions de Terrassier, fréquemment reprises dans une littérature internationale, n'est *stimulé que par la difficulté*. Il supporte mal la répétition, aime aller vite et *souffre d'être ralenti dans ses acquisitions*. Quand il est motivé, *sa curiosité, sa mémoire et sa concentration sont étonnantes*. La motivation est un facteur explicatif déterminant de la réalisation scolaire ou non du potentiel.

3 Les difficultés scolaires de l'EIP

3.1 Que faut-il entendre par «difficultés» ?

L'échec scolaire est défini par l'Éducation nationale comme une sortie du système scolaire sans diplôme ni qualification. D'après Olivier Revol (2010) ces cas sont moins fréquents dans les cohortes d'EIP que dans la population générale. Par contre, les difficultés sont nombreuses,

25 TERRASSIER J.C. (2011), *Les enfants surdoués ou la précocité embarrassante,* Issy-les-Moulineaux : ESF, p. 50.

avec, selon les sources, un à deux tiers des EIP qui n'atteindraient pas le lycée. Les psychologues comme les associations décrivent la difficulté scolaire comme un ressenti, un mal-être : ennui, impression d'être en décalage, de ne pas parvenir à valoriser ses qualités ou à amoindrir ses défauts, démotivation, manque de confiance en soi. La phobie scolaire toucherait les meilleurs d'entre eux. Vaivre-Douret[26] cite ces phrases d'enfants entendues dans son cabinet : « Plutôt mourir que d'aller à l'école » (J. sept ans) ; « Si on réussit, on est attaqué. Il faut être très fort pour se protéger » (S. seize ans) ; « Les autres me regardent comme un étranger ou comme si j'avais la peste. Je me sens seul et incompris » (R. sept ans et demi) ; « Je veux cesser de souffrir, je ne veux plus faire d'efforts » (V. huit ans et demi) ; « Je ne veux plus aller à l'école, ils sont méchants » (N. trois ans). Les résultats scolaires des EIP ont la particularité d'être irréguliers et en dents de scie, même au sein d'une même matière. A la faveur d'un changement d'enseignant, un élève peut soudain remonter la pente ou au contraire se retrouver en échec. Les relations entre l'élève et son enseignant sont décrites comme déterminantes. Nous verrons plus loin que la sous-réalisation est une forme de difficulté scolaire.

Les psychologues notent une coexistence fréquente de troubles associés « dys », liés à un dysfonctionnement neurologique, type dyslexie, dysorthographie, dyspraxie visio-spatiale, ainsi que des troubles d'hyperactivité avec ou sans déficit de l'attention. Ils distinguent ces troubles spécifiques de l'apprentissage des difficultés scolaires dont nous traitons ici. Nous excluons dans notre étude la prise en compte de ces cas trop complexes et à la marge.

3.2 État des lieux : un élève trop différent?

Les chiffres de la difficulté scolaire.

Aucune enquête systématique ne semble exister. Les chiffres ci-dessous sont dus à l'expérience clinique des psychologues ou à des enquêtes sur de petits panels.

« Il est établi que la moitié des EIP présente des difficultés scolaires, tandis que le tiers d'entre eux n'atteindra pas le lycée. »[27]

« Plus d'un tiers d'élèves surdoués serait en échec en classe de 3e »[28], 45 % ont redoublé. Le

26 VAIVRE-DOURET (2002), « L'enfant surdoué : détection et prise en charge », *A.N.A.E.*, n° 67, tome 2, pp. 77 à 168.

27 REVOL O. (2006), « L'échec scolaire chez l'enfant précoce », *Réadaptation*, n° 527.

28 SIAUD-FACCHIN J. (2005), « Trouble des apprentissages scolaires ? Enfants surdoués ? Quels liens ? », *A.N.A.E.*, n° 81, pp. 7-15.

rapport Delaubier parle d'un quart ou d'un tiers d'élèves ayant des difficultés parfois graves. « Au total, c'est plus de la moitié des EIP qui n'aura pas le baccalauréat et fera des études sans rapport avec ses capacités exceptionnelles », peut-on lire dans les brochures d'information de l'AFEP. D'après une étude réalisée par l'association en 2007, 43 % ne vont pas au-delà du CAP ou du BEP. Alors que 60 % sont jugés bons, voire excellents en classe de 5e, ils ne sont plus que 33 % à être considérés comme tels en classe de 3e. Une suggestion pour expliquer ces chiffres : l'entrée en 4e, outre qu'elle correspond à l'entrée dans l'adolescence, marque une étape dans ce qui est demandé à l'élève en terme de méthodologie, d'organisation de sa pensée, d'explicitation et de justification, notamment en mathématiques.

Les garçons plus concernés que les filles.

Le double constat de ce décalage trop fréquent entre résultats scolaires et capacités associé à l'attitude de leurs collègues réagissant « soit par l'indifférence, soit par le rejet » a conduit sept enseignants de l'académie de Toulouse à créer en 2000 un groupe académique de recherche sur la scolarité des enfants intellectuellement précoces (GARSEP). Pendant trois années, le GARSEP a reçu plus de trois-cents témoignages spontanés, qu'il a analysés. Par ailleurs, une cellule de veille et de conseil fut créée au rectorat pendant l'année scolaire 2004-2005 et les appels ou courriers firent également l'objet d'une analyse détaillée et rigoureuse[29].

Trois appels sur quatre concernaient des garçons. Or il y a autant de garçons que de filles précoces. Il semblerait que les filles soient plus adaptables scolairement, quitte à se mettre en état d'inhibition intellectuelle. Elles seraient plus motivées par les bons résultats, alors que les garçons chercheraient en priorité des bonnes relations avec leurs pairs. Les garçons auraient plus tendance à réagir de façon extériorisée, à contester les consignes, à avoir des problèmes de comportement. Ils auraient plus tendance à l'hyperactivité. Les garçons travailleraient différemment : alors que la précocité visio-spatiale concernerait quatre garçons pour une fille, la précocité verbale se rencontrerait chez cinq filles pour deux garçons. Enfin, les garçons seraient nombreux à subir une orientation forcée en fin de troisième vers des formations courtes ou des bacs professionnels.

Terrassier (2011, p. 34-35) fait le même constat : les garçons EIP diffèrent des filles par l'utilisation scolaire plus médiocre de leur potentiel et constituent plus que les filles une

29 ROUSSEAU-CASTEX M. (2007), « Précocité intellectuelle et scolarité : une analyse de témoignages », *A.N.A.E.*, n° 92, pp. 114-122.

population à risque. D'après Revol (2006) on compte deux garçons pour une fille.

Nous verrons si nous retrouvons cette différence dans notre enquête.

Les explications de ces difficultés scolaires de l'EIP : récapitualitf

Comme pour les chiffres, et plus encore, il ne semble pas y avoir en France d'enquêtes significatives permettant de déterminer de façon certaine et rigoureuse les causes et surtout le poids de chacune d'entre elles dans la difficulté ou l'échec scolaire de ces enfants intelligents, curieux et avides d'apprendre. Les explications dont nous disposons, sur lesquelles s'accordent les psychologues, sont issues de l'observation clinique.

Vaivre-Douret (A.N.A.E., n° 67, p. 107) propose un tableau complet de ce qu'il appelle lui-même les difficultés scolaires de ces enfants. Il les met directement en regard de leurs caractéristiques...

Un élève qui comprend vite et qui travaille vite n'aime pas les répétitions ni les activités routinières, et peut le faire sentir dans son comportement. Celui qui aime la complexité et possède un fort esprit de synthèse s'ennuie et se désinvestit facilement, peut sembler paresseux ou superficiel. Un enfant inventif, créatif, original passera pour rêveur, distrait, voire pour un artiste qui n'est pas fait pour les études. Un élève avide et curieux passera pour être exigeant, épuisant, hyperactif, manquant de méthode. Quand l'élève anticipe les réponses avec sens critique et humour risque d'être perçu comme arrogant, prétentieux, perturbateur alors qu'il a besoin de d'être encouragé, rassuré, pour progresser.

Olivier Revol (2010) comme les autres auteurs explique que les difficultés scolaires des EIP sont directement liées à leurs stratégies d'apprentissage particulières qui ouvrent la voie à : l'ennui, l'absence de méthode, l'évitement de l'effort, le rejet des tâches routinières.

Les spécialistes s'accordent donc pour dire que les difficultés scolaires des EIP viennent du décalage engendré par leur fonctionnement cognitif particulier. Nous proposons ici une autre synthèse[30] qui cite :

L'ennui. Si enseigner c'est répéter, on comprend le désintérêt d'un enfant qui a compris dés la première explication, et ce d'autant que l'enseignement est conçu, au primaire et au collège, de façon à ce qu'un maximum d'enfants intègre les fondamentaux.

30 REVOL O. et al (2003), « Les troubles du comportement de l'enfant précoce », *A.N.A.E.*, n° 73, pp. 159-163.

La contre attitude des enseignants qui refusent par exemple d'interroger l'enfant (« toi je sais que tu sais ») provoquant ainsi son désintérêt ou sa mise à l'écart.
Le manque de méthode, la difficulté à adopter une démarche analytique et logique.
La difficulté face à l'effort : l'enfant pense avoir compris, il se passe d'apprendre les règles ou de faire les exercices demandés.
L'effet Pygmalion négatif (Terrassier) qui conduit l'enfant à minimiser ses aptitudes et sa curiosité pour se conformer au groupe.
L'inhibition intellectuelle : l'enfant va renoncer à ses aptitudes dans une tentative de resynchronisation.

Terrassier fonde son explication sur la dyssynchronie et la démotivation suscitée par l'inadaptation du système éducatif qui propose à ces élèves un programme trop facile pour eux. Jeanne Siaud-Facchin, Olivier Revol, Jacques Lautrey notamment assurent avec Terrassier que les difficultés scolaires de ces élèves viennent d'une inadaptation du système, d'un manque de sensibilisation et de bienveillance de la part des enseignants qui peinent autant à valoriser les qualités de ses élèves qu' à les aider à surmonter leurs défauts.
La seule étude que nous ayons trouvée en France est celle du GARSEP[31] dont nous avons parlé plus haut. Sur 240 appels réceptionnés, 86 % émanaient des parents et 14 % des enseignants. Le plus grand nombre d'appels en primaire concerne des élèves de CM1. « L'enfant n'en peut plus de se taire, quand ce n'est pas de se terrer, en outre lassé de devoir porter toute son attention sur la nécessité de se conformer à l'attitude normative du groupe classe ». Au collège, les appels concernent la classe de 4e et « font état de désœuvrement, de désintérêt, de démotivation, avec comme conséquence des résultats faibles, jugés insuffisants pour une poursuite classique de la scolarité. Un comportement perturbateur vient parfois compliquer encore la situation ». Les parents sont perdus, disent mener depuis le début un parcours du combattant, ne trouvant dans l'école aucune compréhension pour aider cet enfant dont le potentiel avéré est aussi élevé que les résultats sont faibles, voire catastrophiques. Les appels concernant la classe de 3e sont peu nombreux et expriment la question de l'après-collège. En seconde, la majorité des contacts concernent la non-obtention du passage en première. Enfin, concernant les classes de première et de terminale, les appels sont très peu nombreux, mais très lourds, avec des élèves en repli et proche de la rupture scolaire. Les parents témoignent de relations bloquées avec la communauté éducative.
Pour les enseignants du GARSEP, les problèmes de l'élève EIP viennent de ce qu'il a

31 *Ibid.*

développé une stratégie de protection et de défense en réponse à la non-prise en compte de ses besoins. Trop d'enseignants estiment que c'est à l'élève de changer et non au milieu scolaire de s'adapter.

La réaction des enseignants.

Le fonctionnement particulier des EIP semble au mieux désarçonner, au pire exaspérer les enseignants. L'instabilité psychomotrice, l'apparent déficit d'attention et l'impulsivité dont ils font souvent preuve suscitent des remarques vexatoires perpétuelles. Les enseignants supportent mal que ces élèves, pour maintenir leur vigilance, aient besoin d'être en action permanente et de faire plusieurs choses à la fois. La dysharmonie entre la vivacité intellectuelle et un geste graphique souvent lent et maladroit est une autre cause d'humiliation. Alors qu'il a appris à parler et à lire très rapidement et facilement, l'enfant en début de primaire bute sur l'écriture. Les idées fulgurantes et foisonnantes qui l'accaparent ralentissent encore son geste. L'enfant rate, barre, se reprend, bute, barre à nouveau. Sa pensée ne suit pas la logique linéaire de l'enseignant. Débordant d'imagination, il ne sait pas structurer ses idées et répond souvent à côté ce qui lui vaut de mauvaises notes assorties de commentaires acerbes.

« Les attaques sur ses compétences et sur son mode de pensée vont jalonner son parcours scolaire. Attaques auxquelles il peut finir par adhérer en développant un doute sur ses compétences intellectuelles, des métacognitions négatives (conviction d'être nul), voire un sentiment de honte et de culpabilité. » (Siaud-Facchin, 2008, p. 59).

Même identifié, l'EIP n'est donc pas toujours compris. Or l'EIP n'est pas toujours identifié. Jean-Charles Terrassier[32] rapporte des études portant sur l'identification de ces enfants par les enseignants en maternelle, primaire ou collège. Les enseignants n'identifient que rarement les enfants concernés. Par contre, ceux qu'ils désignent comme l'étant ne le sont pas. Quand ils désignent trois élèves comme étant surdoués, deux ne le sont pas. Les enseignants confondent réussite scolaire et aptitude intellectuelle : « Le choix des professeurs se fait souvent en fonction de la personnalité plaisante ou conformiste de l'élève, de sa forte motivation scolaire, ou de l'évidence d'un talent dans un domaine particulier ».

32 TERRASSIER J.C. (2011), *Les enfants surdoués ou la précocité embarrassante, 9e édition actualisée*, Issy-les-Moulineaux : ESF Éditeur, pp. 83-84.

3.3 Le phénomène de la sous-réalisation

Pour la définition et la description de ce phénomène, nous nous référons au texte « Sous-réalisation chez les enfants à haut potentiel : approches, conseils et solutions » de Besançon et Peters[33].

Qu'est-ce que la sous-réalisation ?

C'est le fait, pour un EIP, de ne pas mettre en œuvre ses capacités, d'avoir des performances qui ne correspondent pas à ses capacités ou à ce que son potentiel permettrait d'envisager. Il s'agit donc d'un décalage entre le potentiel et son expression (Peters et al., 2000).

Quelles sont les causes possibles ?

Les recherches réalisées sont peu nombreuses et peu précises. La littérature scientifique évoque une faible estime de soi (Peters et al., 2000). Il se trouve que *l'estime de soi* est influencée de manière positive par l'apprentissage et le développement des connaissances. Un enfant « sous-alimenté » scolairement peut donc, pour cette raison, souffrir d'une estime de soi déjà fragilisée. *La motivation* joue également un rôle important dans ce phénomène de sous-réalisation. Reproches, ennui, moqueries ne l'aident pas. Les EIP intègrent une leçon beaucoup plus rapidement que leurs camarades de classe. La répétition, la lenteur, l'absence de défi et d'occasions de réaliser ses potentialités engendrent *l'ennui*. « Ainsi, certains enfants qui pourraient s'épanouir dans un programme scolaire enrichi et adapté à leur potentiel décrocheraient parce qu'ils s'ennuient et manqueraient de motivation ». (Besançon et Peters, 2005, p. 250). Quant aux garçons, on suppose qu'ils orientent leur motivation plutôt vers la reconnaissance par les pairs que vers l'expression de leurs compétences.

Une étude par entretiens menée par Kanevsky et Keigjley (2003) sur des EIP sous-réalisateurs fait apparaître cinq caractéristiques interdépendantes (les cinq C) : contrôle, choix, challenge, complexité et compréhension de la part de l'environnement. Ces élèves expriment un *besoin de contrôle* de leur expérience d'apprentissage qui n'est pas satisfait du fait qu'on leur demande de copier, répéter, écouter de manière passive. Cantonnés dans une norme scolaire qui les empêche de sortir du cadre, ils n'ont pas le choix des matières ou sujets abordés ni des tâches qui leur paraissent trop simples et répétitives et sont *démotivés par l'absence de défi*.

33 LUBART T., (s.d.), (2006), *Enfants exceptionnels, précocité intellectuelle, haut potentiel et talent*, Rosny-sous-Bois : Bréal, pp. 244-256.

L'incompréhension et le manque de bienveillance n'arrangent rien.

L'effet Pygmalion négatif décrit par Terrassier (2011, p. 117) en référence à l'effet Pygmalion décrit par Rosenthal et Jacobson, renvoie à cette notion de sous-réalisation. Les enseignants, préoccupés par le fait de permettre à une majorité d'élèves d'atteindre un niveau fondamental moyen, n'attendent pas d'efficience supérieure de la part des EIP qu'ils ne sollicitent pas, même lorsqu'ils ont été mis au courant au moment du diagnostic. Pour se conformer aux attentes de ses enseignants et à la norme qui consiste à se comporter comme les enfants de leur âge, les EIP renoncent à exprimer leur potentiel. Pire même, *sous-estimés par leurs enseignants*, ils en viennent à se *sous-estimer eux-mêmes*. Or un enfant qui n'a pas l'occasion de prendre conscience de ses capacités ne peut améliorer la confiance qu'il a en lui-même. « Les deux tiers environ des enfants surdoués vivent donc un effet de Pygmalion négatif dans le cadre scolaire et sont incités à se conformer à l'attente du maître et du système scolaire standardisé ».

La sous-réalisation serait donc une tentative d'adaptation de l'enfant qui « fait son normal ». Causée par l'ennui, elle aggrave cet ennui. Causée par la démotivation et la sous-estimation de ses propres capacités, elle aggrave la démotivation et la sous-estime de soi. Critiqué par ses enseignants agacés autant par le mode de raisonnement de cet élève que par son comportement (interruptions du cours par des questions et des remarques intempestives, rêveries ou bavardage, gesticulations), l'enfant ne cherche plus à être lui-même. « Ces attaques fréquentes entraînent souvent pour l'enfant surdoué un sabordage de sa pensée, vécue comme inutile voire dangereuse »[34]. Causée par le souci de ne plus se sentir « hors-norme » elle laisse pourtant toujours l'enfant à la marge. À force d'en faire moins, l'élève finit par ne plus en faire assez, il perd l'habitude du travail et de l'effort et ne sait plus redresser la barre quand, en 4e ou 3e, il sera demandé à tous d'accentuer la méthodologie et le travail personnel. La sous-réalisation est à la fois cause et conséquence des difficultés que rencontre l'EIP à l'école, et peut creuser lentement le lit de son exclusion scolaire.

Comme nous allons le voir, les mécanismes ici en jeu, ennui, démotivation, manque de confiance en soi sont pourtant reconnus par l'Éducation nationale comme des leviers sur lesquels il est possible pour ne pas laisser ces élèves en souffrance.

34 SIAUD-FACCHIN J., *Comprendre les difficultés d'apprentissage de l'enfant surdoué ; un fonctionnement intellectuel singulier ?*, repéré à : http://www.cogitoz.com/Upload/Downloads/Article%20neuropsychiatrie%20de%20l'enfant.pdf, consulté le 17 février 2014.

3.4 Les bonnes intentions officielles

« 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 ». Le rapport Delaubier de 2002 invite, pour ces élèves, à « *une approche positive de la différence »*.

« Des aménagements appropriés sont prévus aux profit des élèves intellectuellement précoces ou manifestant des aptitudes particulières, afin de leur permettre de développer pleinement leurs potentialités. La scolarité peut être accélérée en fonction du rythme d'apprentissage de l'élève ». Loi n° 2005-380 du 23 avril 2005, art. L 312-4.

« *L'attention est portée depuis quelques années sur la situation apparemment paradoxale des élèves intellectuellement précoces qui, bien que présentant de remarquables capacités intellectuelles, ne réussissent pas dans les apprentissages scolaires* ». Circulaire n° 2009-168 du 12 novembre 2009.

« *Il est important de se préoccuper de cet élève et de prendre en compte ses besoins éducatifs particuliers. Un accompagnement bienveillant et adapté dès l'école maternelle permet de limiter le risque de refus scolaire, de rupture de parcours, de troubles psychologiques ou de comportements réactionnels* ». Circulaire n° 2013-060 du 11 avril 2013.

2002-2013 : plus de dix années séparent ces textes. Les choses n'évoluent pas aussi vite qu'elles le devraient. Les deux associations nationales agréées par l'Éducation nationale que sont l'ANPEIP et l'AFEP le confirment. Les explications données par les inspecteurs généraux dans les pages consacrées au sujet dans le rapport 2004 de l'Inspection Générale de l'Éducation nationale semblent avoir toujours raison des réticences des enseignants encore insuffisamment sensibilisés et formés. On craindrait l'apparition de classes d'élites d'une part ; le degré d'exigence des EIP ferait peur aux enseignants, d'autre part. Ces enfants qui répondent à côté des consignes, interrompent le cours par des questions incessantes, échouent dans des exercices simples alors qu'ils sont capables de réussir des tâches bien plus complexes, manient un humour acide, jouent sur les mots, s'agitent sur leur chaise, bavardent

ou rêvassent... Ces enfants dérangeraient.

D'après Jean-Marc Louis, inspecteur honoraire de l'Éducation nationale, l'école a encore du mal à traiter la différence, confondant les notions d'équité et d'égalité, surtout quand il s'agit d'intégrer la notion de différence « positive. »[35]. L'enseignement sort encore trop difficilement de sa forme collective et encyclopédique, l'élève est encore trop souvent perçu comme un « objet » d'enseignement. Contrairement à ce que veut le principe d'inclusion et le slogan « l'élève au cœur du système », trop de familles rapportent qu'il leur est souvent signifié que c'est à l'enfant de s'adapter à l'école et à ses contraintes, non l'inverse.

Parmi les *mesures phares* martelées par l'Éducation nationale depuis 2002 vient en premier *l'accélération*, saut de classe ou raccourcissement du temps passé dans un même cycle. Statistiquement, elle ne représentait en 1999 que 1,5 % des entrées en CP et 2,7 % des enfants entrant en 6e[36] alors qu'en 1960 ces chiffres étaient respectivement de 20 % et 9 %. *Les classes et programmes spéciaux*, mais là encore, peu d'établissements publics (une vingtaine) ont mis en place une pédagogie spécifique. *L'enrichissement* ou l'individualisation du parcours : approfondissement de certains sujets selon les centres d'intérêt de l'élève, multiplication de matières proposées à l'intérieur ou à l'extérieur de la classe (ateliers philo, chimie, informatique).

Dès 2002, toujours dans le rapport Delaubier (p. 15) sont définis également – donc reconnus – les besoins de ces élèves. Quatre besoins sont identifiés. Un *besoin de reconnaissance*, impliquant un regard bienveillant et compréhensif. « Il n'est pas acceptable que des élèves, quels qu'ils soient (…) soient conduits à une situation d'échec et de souffrance ». Un *besoin de prévention et de remédiation* concernant notamment les problèmes psychomoteurs et comportementaux. 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. Il convient qu'ils soient heureux d'aller à l'école ». Et un *besoin d'équilibre*, posant que le rôle de l'école est aussi d'accompagner l'éducation sociale, affective, morale et donc d'aider ces enfants notamment à avoir des relations plus harmonieuses avec leurs pairs. On le voit, le fossé entre textes et réalité est énorme.

35 LOUIS J-M. et RAMOND F. (2013), *Scolariser l'élève intellectuellement précoce, 2e édition*, Paris : Dunod, p. 11.

36 LAUTREY J. (2006), dans LUBART T., (s.d.), E*nfants exceptionnels : précocité intellectuelle, haut potentiel et talent*, Rosny-sous-Bois : Bréal, pp. 216-222.

Comme le déplore Jacques Lautrey[37], sans doute à cause de débats idéologiques, il y a d'un côté les positions affirmées dans les publications et les textes officiels, et de l'autre la réalité de terrain. En France notamment, les mesures sont présentes mais non mises en place, ou insuffisamment, ce que ne se prive pas de relever la littérature internationale qui estime que notre pays pourrait passer pour réfractaire. D'après ce chercheur, les possibilités de dérogations sur l'âge d'entrée en CP, ainsi que l'organisation de l'enseignement en cycles pouvant être parcourus de manière accélérée, pourraient suffire, si elles étaient plus souvent utilisées, à adapter le rythme des apprentissages aux besoins des EIP.

Dans notre partie approche exploratoire nous souhaitons mesurer le poids respectif des causes explicatives de la difficulté scolaire des EIP : sentiment d'être différent, manque d'estime de soi notamment sociale, ennui, désinvestissement scolaire, et conduites de fuite, utilisées en particulier par les garçons. Nous proposons préalablement de définir quelques-uns de ces concepts.

4 Les concepts en jeu

4.1 Une image de soi sociale affaiblie

L'estime de soi correspond au jugement que l'on porte sur nous-mêmes, sachant que les messages que nous renvoient les autres déterminent ce jugement, explique Siaud-Facchin[38]. Des messages négatifs peuvent fragiliser l'image de soi même chez ceux dont les ressources narcissiques étaient initialement solides. Nous supposons que chez les EIP, les difficiles relations avec les enseignants, mais aussi avec les pairs, associées à la conscience d'être différent, finissent par affaiblir l'image de soi sociale. La *dyssynchronie sociale* décrite par Terrassier (2011, pp. 45-51) rend bien compte de ce phénomène. *Vis-à-vis des enseignants*, l'incompréhension réciproque et l'ennui provoquent des comportements – agitation, bavardages, questions intempestives, rêvasseries – qui ne font que cristalliser les tensions. *Vis-à-vis de ses pairs,* l'EIP est souvent mal accepté et en souffrance. On le traite « d'intello », de « Monsieur je sais tout », on se moque de sa façon de parler, qui peut paraître précieuse, voire désuète. On rit de ses maladresses physiques, l'intello n'est pas bon en sport, il ne court pas vite, rate le ballon, bref, ses ailes de géant l'empêchent de marcher. Son hypersensibilité,

37 *Ibid*.

38 SIAUD-FACCHIN J. (2005), « Trouble des apprentissages scolaires ? Enfants surdoués ? Quels liens ? », *A.N.A.E.*, n° 81, pp. 7-15.

son souhait d'être aimé n'arrangent rien, les enfants sont cruels envers ceux qui ne sont pas comme eux.

Qu'est-ce que l'image de soi sociale ?

Alors que les premières théories sur les déterminants de l'image ou de l'estime de soi insistaient sur l'impact de nos échecs ou réussites passées, s'est progressivement imposée l'idée que le regard des autres était tout autant déterminant. Dans son article sur le sujet, Genoud[39] propose une rapide revue de la littérature. Rosenberg (1979) définit l'estime de soi comme la valeur que les individus s'accordent. Cooley (1902) insiste sur la dimension sociale du concept : les jugements d'autrui influenceraient notre propre jugement de valeur sur nous-mêmes. Pour Maslow (1970) l'estime de soi correspond à la double nécessité de se sentir compétent et reconnu par autrui. D'après Bouvard (1999) elle est influencée par le système de valeurs imposé par les parents, mais aussi les éducateurs et les camarades. D'après Harter (1998) il s'agit de l'évaluation qu'un individu fait de sa propre valeur et les encouragements de l'entourage sont essentiels à sa construction. Coopersmith (1967) met en évidence l'aspect multidimensionnel de l'estime de soi qui, notamment, comporte une dimension sociale. L'image de soi est donc un jugement de valeur, une appréciation. L'image de soi sociale peut se définir comme le jugement de valeur que l'enfant porte sur lui-même dans les relations qu'il a – dans le cas qui nous concerne – avec ses camarades et ses enseignants.

La dyssynchronie sociale et des résultats scolaires médiocres peuvent dégrader l'image de soi sociale de l'EIP. « "Je suis nul, ou pire encore je suis *un* nul" confirment l'assimilation de l'évaluation scolaire avec la représentation de soi-même ». (Siaud-Facchin, 2005, p. 8). Les résultats étant en corrélation significative avec le lien d'estime réciproque entretenu avec le professeur.

4.2 Démotivation scolaire

Nous allons aborder ce concept sous l'angle du sentiment de compétence scolaire de l'EIP et de l'ennui.

Les sources de la motivation scolaire détaillées par Viau[40] sont les suivantes : perception de la

39 GENOUD P-A. (2008), « Pour une meilleure compréhension de l'estime de soi : liens entre la perception de soi et les indicateurs sociométriques », *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation, vol.11*, n° 1, pp. 35 à 48.

40 VIAU R. (2009), *La motivation en contexte scolaire*, Bruxelles : De boeck.

valeur de l'activité, qui renvoie à l'intérêt que les élèves lui portent ; perception de leur compétence ; et perception de contrôlabilité, qui renvoie à la croyance des élèves qu'ils « ont une autonomie sur au moins certains aspects de leur apprentissage » (Viau, 2009, p. 45).

C'est la perception de compétence qui ici va retenir notre attention. Delphine Martinot[41] citant une recherche (Collins, 1982) sur les élèves qui, en mathématiques, réussissent grâce à leur confiance en leurs compétences, explique : « A compétence égale, pour améliorer ses performances, ce que l'on croit être capable de faire est aussi important que ce que l'on est capable de faire ». Bandura a démontré qu'une personne ne peut s'engager dans une action que si elle a confiance dans ses capacités à y parvenir avec succès. Il présente sa théorie sur le système de croyances de l'individu en son auto-efficacité, appelée aussi sentiment d'efficacité personnelle, dans un ouvrage majeur paru en 1997 et traduit en français en 2002 par Lecomte[42]. Il y explique, preuves empiriques à l'appui, que la croyance en son auto-efficacité est le moteur de la motivation. Si une personne ne croit pas en ses capacités d'obtenir ce qu'elle souhaite grâce à un acte, un travail, une réalisation, elle ne s'y engagera pas, ou baissera les bras à la première difficulté. « Si les gens ne pensent pas qu'ils peuvent produire les résultats qu'ils désirent pour leurs actions, ils ont peu de raisons pour agir ou persévérer en face des difficultés » nous dit Bandura. « La motivation d'une personne, ses états émotifs et ses actions reposent davantage sur sa représentation de soi que sur ce qu'elle peut réellement ». Benoît Galand et Marie Vanlede (2004)[43] citent plus de trente chercheurs qui montrent que les perceptions de compétences prédisent parfois mieux le niveau scolaire de l'élève que ses aptitudes réelles, et qu'il ne déploie des efforts dans son travail scolaire qu'en fonction de l'évaluation qu'il fait de ses capacités à obtenir de bons résultats. Par ailleurs, au-delà des nuances théoriques, tous ces chercheurs s'accordent pour convenir que la motivation de l'élève repose sur la valeur qu'il attribue à la tâche, les buts qu'il recherche, la perception qu'il a de sa compétence à l'accomplir et de la croyance qu'il a du contrôle des résultats de ce travail. Or tous les spécialistes s'accordent à dire que les EIP n'ont pas conscience de leurs compétences. Les effets positifs d'un sentiment de compétence élevé chez l'élève ont été vérifiés : participation en classe, engagement net dans l'apprentissage, persévérance face aux difficultés, confiance en soi permettant d'accepter ses erreurs pour en faire un outil de progrès

41 MARTINOT D. (2001), « Connaissance de soi et estime de soi : ingrédients pour la réussite scolaire », *Revue des sciences de l'éducation, vol.27*, n° 3, pp. 483-502, repéré à : http://id.erudit.org/iderudit/009961ar.

42 LECOMTE J. (2004/5), « Les applications du sentiment d'efficacité personnelle », *Savoirs*, hors série, pp. 59-90.

43 GALAND B. et VANLEDE M. (2004), *Le sentiment d'efficacité personnelle dans l'apprentissage et la formation : quel rôle joue-t-il ?*, pp. 91-116, repéré à : http://www.cairn.info/revue-savoirs-2004-5-page-01.htm, consulté le 19 février 2014.

ou solliciter de l'aide. Un cercle vertueux se met en place : les bons résultats de l'élève renforcent sa confiance en soi qui dope sa motivation laquelle va lui permettre de continuer à avoir de bons résultats, etc. L'inverse, c'est le cercle vicieux dont parle Martinot (2001) : l'échec est causé et entretenu par le manque de confiance en soi et la démotivation associée.
Les EIP mobilisent de façon fulgurante différents processus de raisonnement (pensée logique et formelle, pensée divergente et créative, intuition), ce qui peut leur causer des difficultés dans leur apprentissage au quotidien. Ces difficultés ne peuvent être surmontées sans l'aide de la confiance en soi. Laquelle rend possible la motivation. L'enfant précoce a des compétences cognitives au-dessus de la moyenne, encore faut-il qu'il les transforme en performances. « Entre ces deux points, il y a bien sûr l'enjeu du travail et de ses contraintes, mais aussi tout un enjeu émotionnel et affectif qui détermine une confiance suffisamment efficiente en soi et une motivation développée pour pouvoir travailler dans de bonnes conditions » explique Pierre Fourneret, pédopsychiatre à l'Institut des Sciences Cognitives de Lyon[44].

La motivation intrinsèque de l'EIP, celle qui donne le plaisir d'apprendre et qui fait qu'on apprend par plaisir, est affaiblie par le fait qu'il n'a pas l'occasion de faire un travail à la hauteur de ses capacités. Il est sous-alimenté par des programmes scolaires trop simples et répétitifs. Il perd plaisir, curiosité et sens de l'effort.

Intelligence ou pas, sans motivation, aucune réussite n'est possible.

5 Approche exploratoire

5.1 Problématique et hypothèses

Problématique.
Nous avons tout au long de notre étude théorique cherché à montrer comment et pourquoi, malgré ou à cause de leur haute intelligence, les EIP étaient pour une grande majorité d'entre eux en difficulté scolaire. Les causes expliquant ce phénomène sont nombreuses et font l'unanimité dans la littérature spécialisée. Cependant, peu d'études quantitatives existent et, à notre connaissance, aucune ne permet de déterminer le poids de chacune de ces causes d'une part, ni leur présence ou absence chez des EIP dont les résultats scolaires sont bons, mais qui

44 FOURNERET P. (2006), *La pensée de l'enfant précoce*, repéré à : www.ae-hpi.org/languedoc-roussillon/PENSEE.1.pdf.

pourtant pourraient être en souffrance dans le système scolaire, d'autre part. Par ailleurs, les quelques études quantitatives sur de petits échantillons que nous connaissons, provenant du GARSEP ou de l'AFEP, portent sur les témoignages des parents. D'où notre problématique :

Parmi les explications citées dans la littérature, à savoir sentiment d'être différent et souffrance associée, manque de confiance en soi, ennui, démotivation : lesquelles sont citées par les élèves quand on les interroge directement, et quel poids donnent-ils à chacune ?
Ces symptômes de la difficulté scolaire ne se retrouvent-ils pas aussi, même dans une moindre mesure, chez des EIP ayant de très bons résultats scolaires, mais qui, peut-être, vivent aussi l'ennui, la démotivation, le sentiment d'être seul et différent ? La difficulté scolaire des EIP pourrait alors n'avoir aucun lien avec les résultats effectifs et relever du seul ressenti de l'élève.
Ces symptômes enfin sont-ils vraiment moins prégnants dans la population parente d'élèves non EIP ?

Nos hypothèses.

1. L'EIP se sentirait différent des autres et non accepté, voire rejeté à cause de ses particularités. Et ce d'autant plus que ses résultats scolaires sont faibles.
2. Cela influerait sur son estime de soi sociale.
3. Les garçons plus que les filles sont motivés par le fait de se faire accepter socialement par leurs pairs plutôt que par de bons résultats scolaires.
4. Tous les EIP s'ennuient en classe. Quels que soient les niveaux scolaires, ce phénomène d'ennui est beaucoup plus net chez eux que chez les non EIP.
5. Ils sont particulièrement peu motivés pour le travail scolaire demandé. Nous mesurerons cette démobilisation par des questions sur leur perception de compétence, en mettant les réponses en lien avec l'ennui déclaré (hypothèse précédente). Nous supposons que le phénomène sera beaucoup plus net chez les élèves EIP en difficulté. Nous supposons qu'il sera plus net également chez les bons élèves EIP par rapport aux bons élèves non EIP mais comparable chez les élèves en difficulté (EIP ou non).
6. Le rapport Delaubier souhaite que les EIP puissent être heureux d'aller à l'école. Est-ce le cas ? Nous supposons que non et qu'ils le sont quoi qu'il en soit moins que les non-EIP.

5.2 Le questionnaire

Un travail en plusieurs temps, précédé d'une rencontre avec deux psychologues.

Nous avons dans un premier temps (M1) pré-testé un questionnaire auprès d'un petit panel (n = 36) d'élèves intellectuellement précoces de primaire et collège.

Dans un second temps seulement (M2), après avoir amélioré et adapté ce questionnaire, nous pourrions le présenter à un panel plus large d'EIP (n = 150) ainsi qu'à une population parente de non EIP (n = 150). Pour plus de lisibilité, et pour des résultats peut-être plus fiables, nous choisirions peut-être alors de nous restreindre à des élèves de fin de collège, voire de lycée, plus mûrs pour une forme de métacognition.

Précisons que dans le présent travail, toutes les hypothèses citées plus haut ne seront pas traitées puisque nous n'avons pas de population parente.

Avant de concevoir ce questionnaire, nous avons rencontré deux psychologues spécialisés : Robert Voyazopoulos, psychologue de l'Éducation nationale et fondateur de l'Appea, et Evelyne Juin-Deroche, psychologue clinicienne spécialisée depuis une trentaine d'années sur les EIP.

Présentation des participants et du matériel.

Pour ce pré-test nous avons présenté notre questionnaire à des enfants âgés de 7 à 11 ans, du CE1 à la cinquième, participant à des ateliers organisés par l'Association Française pour les Enfants Précoces. Nous avons personnellement fait passer le test en expliquant dans quel contexte nous menions cette enquête. La passation s'est déroulée en début de séance, au fur et à mesure de l'arrivée des enfants, accompagnés de leurs parents. Elle a pris moins de dix minutes à chacun.

L'enfant devait indiquer son sexe, son âge, sa classe ainsi que son niveau scolaire (inférieur à la moyenne, autour de la moyenne, supérieur à la moyenne). Les plus jeunes pour cette question ont pu se faire aider de leurs parents. L'enfant ensuite devait indiquer, par une croix dans la case située en face d'une série de phrases, si chacune d'entre elles lui ressemblait ou ne lui ressemblait pas.

Pour chaque thématique, cinq phrases sont proposées.

5 phrases concernant le sentiment d'être différent et non reconnu-accepté :

n° 2 : À l'école ou au collège j'ai parfois l'impression que personne ne me comprend. (Oui = 1)

n° 13 : Entre mes camarades de classe et moi il y a beaucoup de complicité. (Oui = 0)

n° 29 : En classe on me fait trop de reproches. (Oui = 1)

n° 19 : En général je plais et on m'apprécie comme élève et comme ami(e). (Oui = 0)

n° 11 : Je me sens différent des autres. (Oui = 1)

5 phrases portent sur l'estime sociale afin de savoir si l'enfant en manque ou non :

n° 12 : Les autres élèves recherchent ma compagnie. (Oui = 0)

n° 14 : J'ai beaucoup d'amis parmi les garçons et les filles de mon âge. (Oui = 0)

n° 18 : Mon (mes) professeur(s) m'apprécie(nt) beaucoup. (Oui = 0)

n° 26 : Cela m'arrive trop souvent de me faire embêter ou qu'on se moque de moi. (Oui = 1)

n° 6 : J'ai plutôt de l'influence sur les autres. (Oui = 0)

5 phrases permettront de savoir si l'enfant est plus motivé par les relations sociales avec ses pairs que par les résultats scolaires :

n° 3 : J'aime bien faire le clown en classe et faire rire les copains. (Oui = 1)

n° 20 : A l'école ou au collège, le plus important, c'est d'avoir de bonnes notes. (Oui = 0)

n° 4 : Ce qui compte le plus pour moi à l'école ou au collège, c'est les copains. (Oui = 1)

n° 15 : Quand on est un très bon élève, on est apprécié par les autres. (Oui = 0)

n° 22 : On se moque souvent des « intellos » trop sérieux. (Oui = 1)

5 concernent l'ennui en classe :

n° 17 : Je ne m'ennuie jamais en classe. (Oui = 0)

n° 25 : C'est agaçant de devoir attendre les autres quand on fait des exercices. (Oui = 1)

n° 24 : En général je ne vois pas passer le temps en classe. (Oui = 0)

n° 27 : J'aime l'histoire, les sciences, mais pas à l'école ou au collège. (Oui = 1)

n° 7 : En classe je comprends vite, mais je m'ennuie aussi très vite. (Oui = 1)

5 portent sur la démotivation traitée ici aussi sous l'angle d'une faible confiance en ses compétences :

n° 10 : Je me sens parfois vraiment nul(le). (Oui = 1)

n° 23 : Je suis capable de réussir aussi bien, même mieux que les autres. (Oui = 0)

n° 30 : Quand j'ai un contrôle, j'ai souvent peur de ne pas y arriver. (Oui = 1)

n° 21 : Quand on travaille, on a de bons résultats. (Oui = 0)

n° 16 : Je me sens très motivé(e) pour réussir, même quand c'est difficile. (Oui = 0)

5 phrases enfin concernent le fait d'être heureux ou non d'aller à l'école ou au collège :

n° 9 : La vie serait plus belle sans l'école et le collège. (Oui = 1)

n° 8 : Les vacances c'est bien, mais sans l'école on finirait par s'ennuyer. (Oui = 0)

n° 5 : Je vais en classe uniquement par ce que je suis obligé(e). (Oui = 1)

n° 28 : Je suis content de pouvoir aller à l'école. (Oui = 0)
n° 1 : L'école, ça fait partie des plaisirs de l'enfance. (Oui = 0)

Dans le questionnaire ces phrases seront mélangées et numérotées de manière à repérer lesquelles correspondent à quelle thématique.

5.3 Méthodologie

Nous avons associé une note à chaque réponse, le oui valant 1 ou 0 selon la question (cf. détail des questions ci-dessus). Cela nous a permis d'attribuer une note, de 0 à 5, pour chaque thématique. Nous avons calculé la moyenne pour tous les élèves ainsi que l'écart-type. Nous avons ensuite calculé des khi-deux ou des *t* de Student pour déterminer si des liens de dépendance pouvaient exister entre chaque thématique (sentiment d'être différent, estime sociale, motivation pour les relations sociales versus les résultats scolaires, ennui en classe, faible confiance en ses compétences, appétence pour l'école) et le niveau scolaire d'une part, et le sexe d'autre part.

5.4 Présentation des résultats

5.4.1 Description des données

Nous avons recueilli 36 questionnaires remplis. L'âge des enfants se situe entre 7 et 11 ans, avec une moyenne à 9 ans et un écart-type à 1,6. Il y a 8 filles pour 28 garçons. Les classes vont du CE1 à la 5e. Si l'on considère la note attribuée pour chaque thématique, les données peuvent se décrire ainsi :
Thématique « Différence » : Pour la note 0, l'enfant ne se sent pas du tout différent et pour la note 5, il se sent complètement différent. La modalité minimum est à 0 et la modalité maximum à 5. La moyenne est à 1,8 et l'écart-type à 1,6.
Thématique « Estime sociale » : Pour la note 0, l'enfant se sent vraiment très apprécié et pour la note 5, il ne se sent pas du tout apprécié. La modalité minimum est à 0 et la modalité maximum à 5. La moyenne est à 2,2 et l'écart-type à 1,6.
Thématique « Relations sociales préférées aux résultats » : Pour la note 0, l'enfant est motivé uniquement par les résultats scolaires et pour la note 5 il est motivé uniquement par les

relations sociales. La modalité minimum est à 1 et la modalité maximum à 5. La moyenne est à 2,4 et l'écart-type à 1,2.

Thématique « Ennui » : Pour la note 0, l'enfant ne s'ennuie pas du tout et pour la note 5 il s'ennuie énormément. La modalité minimum est à 0 et la modalité maximum à 5. La moyenne est à 3,3 et l'écart-type à 1,4.

Thématique « Faible confiance » : Pour la note 0, l'enfant ne manque pas du tout de confiance en ses compétences et pour la note 5 il manque totalement de confiance. La modalité minimum est à 1 et la modalité maximum à 4. La moyenne est à 1,9 et l'écart-type à 1,3.

Thématique « Aime l'école » : Pour la note 0, l'enfant aime beaucoup l'école et pour la note 5 il n'aime pas du tout l'école. La modalité minimum est à 0 et la modalité maximum à 5. La moyenne est à 2,4 et l'écart-type à 1,9.

1 enfant a déclaré avoir un niveau inférieur à la moyenne, 12 enfants ont déclaré être dans la moyenne et 23 enfants ont déclaré avoir un niveau supérieur à la moyenne.

5.4.2 Vérification des hypothèses

Hypothèse 1 :

L'EIP se sentirait différent des autres et non accepté, voire rejeté à cause de ses particularités. Et ce d'autant plus que ses résultats scolaires sont faibles.

Tableau 1 : Sentiment de différence en fonction du niveau déclaré des résultats scolaires.

	Pas différent	Pas vraiment différent	Plutôt pas différent	Plutôt différent	Très différent	Complètement différent
Résultats inférieurs à la moyenne	0	1	0	0	0	0
Résultats dans la moyenne	2	3	0	4	2	1
Résultats supérieurs à la moyenne	7	7	3	4	0	2

Nous prenons comme hypothèse H0 : les variables « Niveau des résultats scolaires » et « Sentiment de différence » sont indépendantes.

Le χ^2 calculé est de 9,468. Pour un ddl de 10, le χ^2 théorique est de 18,307 pour un risque de 5 %.

Le χ^2 calculé étant inférieur au χ^2 théorique, nous pouvons conserver l'hypothèse H0.

L'hypothèse 1 n'est donc pas vérifiée par cette analyse : on ne peut pas trouver de dépendance entre le niveau des résultats scolaires et le sentiment de différence.
Par ailleurs le sentiment de différence semble peu élevé avec une moyenne à 1,8 (écart-type : 1,6).

Hypothèse 2 :

Cela influerait sur son estime de soi sociale.

Tableau 2 : Niveau d'estime sociale en fonction du sentiment de différence.

	Se sent vraiment très apprécié	Se sent très apprécié	Se sent plutôt apprécié	Se sent plutôt pas apprécié	Ne se sent pas apprécié	Ne se sent pas du tout apprécié
Pas différent	1	5	2	0	1	0
Pas vraiment différent	1	6	4	0	0	0
Plutôt pas différent	1	1	1	0	0	0
Plutôt différent	1	0	1	2	3	1
Très différent	0	0	0	0	0	2
Complètement différent	0	0	0	0	2	1

Nous prenons comme hypothèse H0 : les variables « Sentiment de différence » et « Niveau d'estime sociale » sont indépendantes.
Le χ^2 calculé est de 46,244. Pour un ddl de 25, le χ^2 théorique est de 37,652 pour un risque de 5 %.
Le χ^2 calculé étant supérieur au χ^2 théorique, nous devons rejeter l'hypothèse H0.
L'hypothèse 2 est donc vérifiée par cette analyse : l'estime sociale est d'autant plus faible que le sentiment de différence est élevé.
Par ailleurs, ces enfants ont plutôt une bonne estime de soi sociale, avec une moyenne à 2,2 (écart-type : 1,6).

Hypothèse 3 :

Les garçons plus que les filles sont motivés par le fait de se faire accepter socialement par leurs pairs plutôt que par de bons résultats scolaires.

Tableau 3 : Niveau de motivation pour les résultats scolaires ou les relations sociales en fonction du sexe.

	Motivé uniquement par les résultats scolaires	Plus motivé par les résultats scolaires	Motivé plutôt par les résultats scolaires	Motivé plutôt par les relations sociales	Plus motivé par les relations sociales	Motivé uniquement par les relations sociales
Filles	0	5	1	1	1	0
Garçons	0	5	10	6	6	1

Tableau 4 : Niveau de motivation pour les résultats scolaires ou les relations sociales : moyenne des notes, écarts-type et variances, selon le sexe.

	N	Moyenne des notes de 0 à 5	Écart-type	Variance
Filles	8	1,75	1,16	1,36
Garçons	28	2,57	1,14	1,29

Nous prenons comme hypothèse H0 : les moyennes de niveau de motivation pour les résultats scolaires ou les relations sociales sont équivalentes pour les filles et les garçons.

Le *t* de Student calculé est de 1,791. Pour un ddl de 34, le *t* de Student théorique est de 1,691 pour un risque de 5 %.

Le *t* de Student calculé est supérieur au *t* de Student théorique, donc les moyennes de niveau de motivation pour les résultats scolaires ou les relations sociales sont jugées différentes pour les filles et les garçons.

L'hypothèse 3 est vérifiée par cette analyse : les garçons sont plus motivés que les filles par les relations sociales. Alors que chez les filles la motivation est vraiment du côté des résultats scolaires (moyenne : 1,75), cette motivation est beaucoup plus équilibrée chez les garçons (moyenne : 2,57) entre résultats scolaires et relations sociales.

Tableau 5 : Niveau de motivation pour les résultats scolaires ou les relations sociales chez les garçons, en fonction du niveau déclaré des résultats scolaires.

	Motivé uniquement par les résultats scolaires	Plus motivé par les résultats scolaires	Motivé plutôt par les résultats scolaires	Motivé plutôt par les relations sociales	Plus motivé par les relations sociales	Motivé uniquement par les relations sociales
Résultats inférieurs à la moyenne	0	0	0	1	0	0
Résultats dans la moyenne	0	3	4	3	0	0
Résultats supérieurs à la moyenne	0	2	6	2	6	1

Nous prenons comme hypothèse H0 : les variables « Niveau des résultats scolaires » et « Niveau de confiance en ses compétences » sont indépendantes.

Le χ^2 calculé est de 10,261. Pour un ddl de 10, le χ^2 théorique est de 18,307 pour un risque de 5 %.

Le χ^2 calculé étant inférieur au χ^2 théorique, nous pouvons conserver l'hypothèse H0.

Pour compléter la vérification de l'hypothèse 3, nous constatons que le niveau de motivation pour les résultats scolaires ou les relations sociales chez les garçons n'est pas dépendant du niveau des résultats scolaires.

Hypothèse 4 :

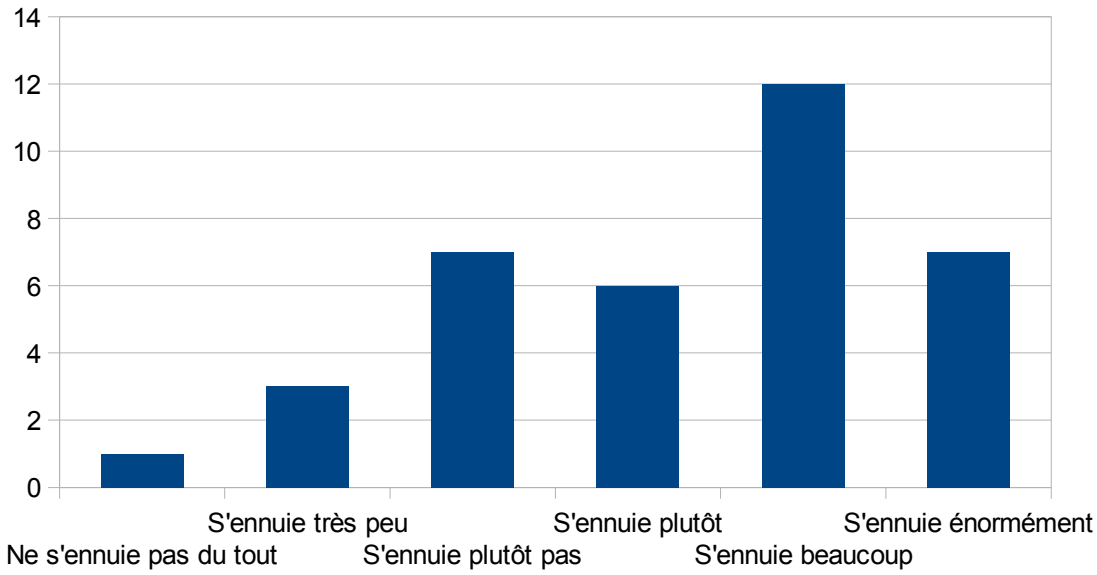
Tous les EIP s'ennuient en classe. Quels que soient les niveaux scolaires, ce phénomène d'ennui est beaucoup plus net chez eux que chez les non EIP.

Tableau 6 : Niveau d'ennui en classe, en fonction du niveau déclaré des résultats scolaires.

	Ne s'ennuie pas du tout	S'ennuie très peu	S'ennuie plutôt pas	S'ennuie plutôt	S'ennuie beaucoup	S'ennuie énormément
Résultats inférieurs à la moyenne	0	0	0	0	1	0
Résultats dans la moyenne	0	0	4	2	2	4
Résultats supérieurs à la moyenne	1	3	3	4	9	3

Nous prenons comme hypothèse H0 : les variables « Niveau des résultats scolaires » et « Niveau d'ennui en classe » sont indépendantes.
Le χ^2 calculé est de 8,739. Pour un ddl de 10, le χ^2 théorique est de 18,307 pour un risque de 5 %.
Le χ^2 calculé étant inférieur au χ^2 théorique, nous pouvons conserver l'hypothèse H0.
L'hypothèse 4 est donc vérifiée par cette analyse : le phénomène de l'ennui en classe n'est pas dépendant du niveau des résultats scolaires.

Graphique 1 : Niveau d'ennui en classe.



De plus, la répartition de l'effectif sur la variable ennui, ainsi que la moyenne des notes à 3,3 (écart-type : 1,4), permettent de constater que ce phénomène d'ennui est effectivement très présent chez les EIP. En l'absence d'un échantillon d'élèves non-EIP, il n'est pas possible de vérifier si c'est une caractéristique propre aux élèves EIP.

Hypothèse 5 :

Ils sont particulièrement peu motivés pour le travail scolaire demandé. Nous mesurerons cette démobilisation par des questions sur leur perception de compétence, en mettant les réponses en lien avec l'ennui déclaré (hypothèse précédente). Nous supposons que le phénomène sera beaucoup plus net chez les élèves EIP en difficultés. Nous supposons qu'il sera plus net également chez les bons élèves EIP par rapport aux bons élèves non EIP mais comparable

chez les élèves en difficultés (EIP ou non).

Tableau 7 : Niveau de confiance en ses compétences, en fonction du niveau déclaré des résultats scolaires.

	Ne manque pas du tout de confiance	Ne manque pas de confiance	Ne manque plutôt pas de confiance	Manque plutôt de confiance	Manque beaucoup de confiance	Manque totalement de confiance
Résultats inférieurs à la moyenne	0	1	0	0	0	0
Résultats dans la moyenne	0	1	5	4	2	0
Résultats supérieurs à la moyenne	6	6	4	5	2	0

Nous prenons comme hypothèse H0 : les variables « Niveau des résultats scolaires » et « Niveau de confiance en ses compétences » sont indépendantes.

Le χ^2 calculé est de 10,672. Pour un ddl de 10, le χ^2 théorique est de 18,307 pour un risque de 5 %.

Le χ^2 calculé étant inférieur au χ^2 théorique, nous pouvons conserver l'hypothèse H0.

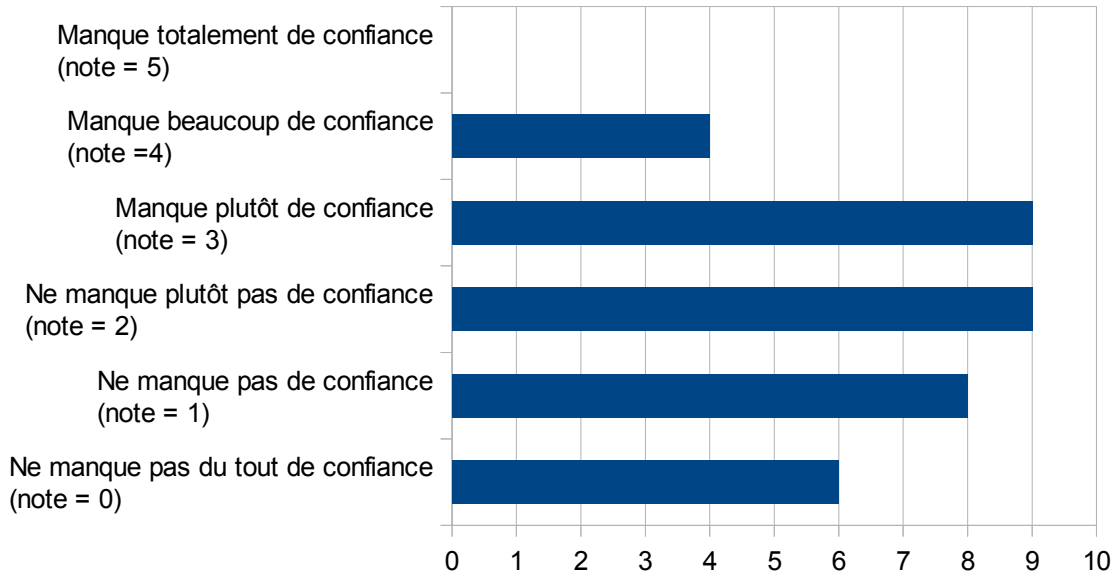
Le niveau de confiance en ses compétences n'est pas dépendant du niveau des résultats scolaires.

Tableau 8 : Niveau de confiance en ses compétences, en fonction du niveau d'ennui en classe.

	Ne manque pas du tout de confiance	Ne manque pas de confiance	Ne manque plutôt pas de confiance	Manque plutôt de confiance	Manque beaucoup de confiance	Manque totalement de confiance
Ne s'ennuie pas du tout	0	1	0	0	0	0
S'ennuie très peu	1	1	0	1	0	0
S'ennuie plutôt pas	1	2	1	2	1	0
S'ennuie plutôt	0	0	2	2	2	0
S'ennuie beaucoup	2	4	3	2	1	0
S'ennuie énormément	2	0	3	2	0	0

Nous prenons comme hypothèse H0 : les variables « Niveau d'ennui en classe » et « Niveau de confiance en ses compétences » sont indépendantes.
Le χ^2 calculé est de 16,179. Pour un ddl de 25, le χ^2 théorique est de 37,652 pour un risque de 5 %.
Le χ^2 calculé étant inférieur au χ^2 théorique, nous pouvons conserver l'hypothèse H0.
Le niveau de confiance en ses compétences n'est pas dépendant du niveau d'ennui en classe.

Graphique 2 : Niveau de confiance en ses compétences.



Concernant le niveau de confiance en ses compétences, la moyenne est à 1,9 et l'écart-type à 1,3. Mais on constate une forte dispersion des résultats très partagés entre ceux qui ont plutôt confiance en eux et ceux qui n'ont plutôt pas confiance.

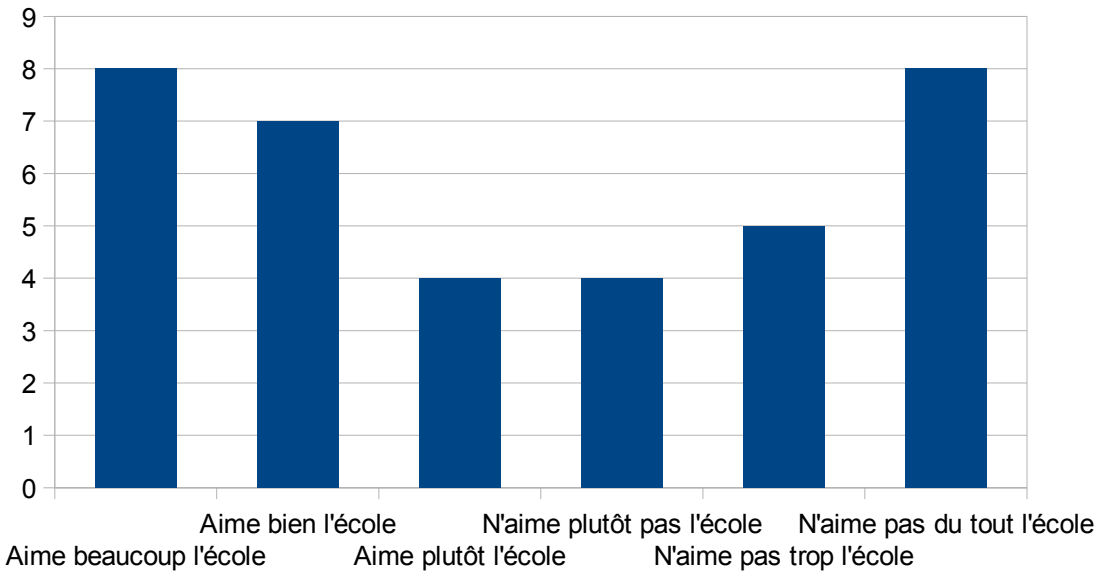
Le concept de motivation nécessitant d'associer l'ennui et la faible confiance en ses capacités à réussir, il n'est pas possible de conclure à une absence de motivation pour le travail scolaire chez les élèves EIP interrogés, et ce quel que soit le niveau de leurs résultats scolaires. Là encore, un échantillon d'élèves non-EIP sera nécessaire pour tester les mêmes hypothèses sur une population témoin non-EIP.

Hypothèse 6 :

Le rapport Delaubier souhaite que les EIP puissent être heureux d'aller à l'école. Nous

supposons que non et qu'ils le sont moins que les non-EIP.

Graphique 3 : répartition de effectif sur la thématique « Aime l'école ».



Sur la note attribuée à la thématique « Aime l'école », la moyenne est de 2,4 pour un écart-type de 1,9. On constate qu'il y a une forte dispersion avec un partage assez tranché entre ceux qui aiment l'école et ceux qui ne l'aiment pas.

Tableau 9 : Niveau de l'item « Aime l'école », en fonction des résultats scolaires.

	Aime beaucoup l'école	Aime bien l'école	Aime plutôt l'école	N'aime plutôt pas l'école	N'aime pas trop l'école	N'aime pas du tout l'école
Résultats inférieurs à la moyenne	0	0	0	0	1	0
Résultats dans la moyenne	3	3	1	2	0	3
Résultats supérieurs à la moyenne	5	4	3	2	4	5

Nous prenons comme hypothèse H0 : les variables « Aime l'école » et « Niveau des résultats scolaires » sont indépendantes.

Le χ^2 calculé est de 8,747. Pour un ddl de 10, le χ^2 théorique est de 18,307 pour un risque de

5 %.

Le χ^2 calculé étant inférieur au χ^2 théorique, nous pouvons conserver l'hypothèse H0.

Il n'y a pas de lien de dépendance entre les résultats scolaires et le fait d'aimer ou pas l'école. Notre hypothèse n'est donc pas vérifiée. Cela dit, cette forte dispersion, quel que soit le niveau scolaire, interroge. Retrouverait-on la même dans un échantillon de non-EIP ? Ou dans un échantillon d'EIP plus âgés ?

6 Discussion

Nous avons cherché à voir si, dans un questionnaire quantitatif, nous retrouvions dans les réponses données par les élèves les descriptifs et constats de la difficulté scolaire des EIP qui font consensus dans la littérature spécialisée : élèves différents qui, en l'absence d'une pédagogie adaptée, ou d'une simple bienveillance, se sentent stigmatisés, isolés, s'ennuient, perdent confiance en leurs capacités, sont démotivés. A part l'ennui, et, pour les garçons, le fait de privilégier l'intégration sociale aux résultats, plus que ne le font les filles, on ne retrouve pas dans les tendances de notre questionnaire-test ces explications des spécialistes. Peut-être ce questionnaire comporte-t-il des maladresses ? Nous avons remarqué qu'un même enfant pouvait donner des réponses contradictoires.

Peut-être aussi ces enfants sont-ils trop jeunes pour les thèmes abordés. Nous avons proposé notre questionnaire à des enfants de sept à onze ans. Les sujets abordés sont sans doute ardus pour des enfants de cet âge. Dans la littérature que nous avons pu consulter, l'accent est mis sur des difficultés qui surviennent au collège, et plus précisément au niveau de la quatrième, quand on demande à l'élève de développer, structurer, justifier son raisonnement, ce qu'il a du mal à faire. Cependant, l'étude du GARSEP dont nous avons parlé, les psychologues que nous avons rencontrés, les constats des associations de familles concordent : plus de la moitié des familles se manifestent pour des enfants de primaire ou de début de collège. Par ailleurs, en quatrième, l'adolescence qui commence peut présenter un biais. Il nous avait donc semblé intéressant d'interroger des enfants plus jeunes. Mais ces enfants sont-ils capables d'identifier que le mal-être qu'ils ressentent est dû à une pensée et une affectivité différentes ? Sont-ils en mesure de cocher la case « résultats en dessous de la moyenne » sans souffrance narcissique ? Les sujets abordés dans ce questionnaire nécessitent pour y répondre d'être capable de prendre un recul proche d'un travail de métacognition. D'autant que tout repose ici sur des notions

abstraites : des sentiments (sentiment d'isolement, de différence, sentiment de compétence, bonheur ou non d'aller à l'école) ou des impressions (ennui, perception par les pairs). Nous pensons après coup que notre panel était constitué d'enfants trop jeunes. Quoi qu'il en soit, les réponses apportées, à part concernant l'ennui, ne concordent pas vraiment avec les descriptions des psychologues, ni avec les témoignages des parents, plus alarmistes et pessimistes...Les parents en effet, amenaient ce jour-là leur enfant à un atelier organisé par l'AFEP sur le thème de la confiance en soi. Faut-il en conclure que les parents « dramatisent » le vécu ou le ressenti scolaire de leur enfant et que les spécialistes se font plus le porte-parole des parents que des enfants ? Notre questionnaire-test porte sur un trop petit panel pour affirmer quoi que ce soit.

Il serait sans doute plus judicieux d'interroger les élèves dans un cadre scolaire, au collège ou au lycée. Néanmoins un biais subsistera : nous ne pourrons interroger que des EIP déjà identifiés et testés. Or la plupart des enfants le sont suite à un problème scolaire déjà installé et avéré. Nous ne pouvons donc pas, ou difficilement, intégrer dans ce genre d'étude des EIP qui n'auraient aucune difficulté. Or nous pensons que d'identifier leur stratégie d'adaptation serait utile pour les autres.

Les EIP ne représentent que 2 % des élèves. Pour mener une étude quantitative significative, il faudrait interroger initialement un très grand nombre d'élèves au hasard, et faire procéder à un dépistage pour éviter le biais mentionné plus haut : les élèves déjà dépistés l'ont été suite à des difficultés signalées la plupart du temps par les enseignants. Cela est tout à fait impossible pour un étudiant seul. La solution serait, pour rester dans une étude quantitative satisfaisante, de bénéficier par exemple d'un relais au sein de l'Éducation nationale que ce type d'étude intéresserait.

Aussi, contrairement à ce que nous pensions initialement, nous envisageons plutôt de poursuivre en M2 sur une étude qualitative. Ce d'autant plus que la difficulté scolaire, comme nous l'avons vu dans notre cadre théorique, est beaucoup question de ressenti et pour reprendre les termes du rapport Delaubier, de malaise, de mal-être. Il est sans doute difficile de mesurer l'estime de soi, le sentiment d'ennui, d'isolement, le fait de se sentir différent, d'être plus ou moins heureux d'aller à l'école... Le sujet est complexe et multiforme, il mêle de la psychologie, de la sociologie des parents et de l'environnement, de la pédagogie... Une approche qualitative serait peut-être plus appropriée et permettrait de mieux comprendre le phénomène. Nous pourrions alors interroger des collégiens ou des lycéens EIP qui s'estiment plutôt en réussite scolaire, d'autres qui s'estiment plutôt en échec, et comparer leurs réponses à

celles d’élèves non EIP. Un travail passionnant sans doute, mais long au point sûrement de nous emmener au-delà du M2.

7 Conclusion

Notre étude théorique, visant à comprendre le phénomène paradoxal de la difficulté et de l'échec scolaires de plus de la moitié des élèves intellectuellement précoces, a permis de mettre en avant deux aspects explicatifs. L'un repose sur des connaissances scientifiques, notamment les neurosciences, qui décrivent un fonctionnement cognitif et un mode de pensée particuliers, dont on comprend que sans un minimum de bienveillance de la part de l'enseignant, il puisse compliquer l'adaptation scolaire de l'enfant. L'autre relève plus d'un ressenti de l'enfant décrit par les spécialistes suite à des observations cliniques : sentiment de ne pas être comme les autres, souffrance causée par ce décalage, y compris dans les relations avec les pairs, ennui extrême, manque de confiance en ses compétences, démotivation scolaire. Nous avons souhaité connaître le point de vue des enfants, voir si leurs explications correspondent à celles des spécialistes, déterminer lesquelles sont plus déterminantes que d'autres, en mettant leurs réponses en lien avec leur niveau scolaire. L'enjeu d'un tel travail étant d'interroger, au regard de ces témoignages, l'inertie ou au contraire l'évolution du système scolaire concernant la mise en place des dispositifs présentés dans les textes depuis le rapport Delaubier de 2002. Notre questionnaire ne portant que sur peu d'élèves (36) ne pouvait que servir de test pour éventuellement dégager des tendances. Or, d'après l'analyse des résultats, quel que soit le niveau scolaire, seul l'ennui ressort nettement, ainsi que le choix que font les garçons, plus que les filles, de privilégier, aux résultats scolaires, la complicité de leurs camarades de classe. Nous pensons que les enfants de notre échantillon étaient peut-être un peu trop jeunes (de sept à onze ans). Par ailleurs, nous n'avons pas procédé à une comparaison avec une population parente. Il conviendrait donc de continuer nos recherches, soit en élargissant notre échantillon et en interrogeant un échantillon d'enfants non concernés par la précocité intellectuelle, soit en nous orientant vers une recherche qualitative. En effet, il est difficile de mesurer quantitativement des notions reposant beaucoup sur un sentiment de malaise ou de mal-être.

8 Bibliographie

DELAUBIER J.-P. (2002), *La scolarisation des élèves « intellectuellement précoces »*, rapport remis à Monsieur le Ministre de l'Éducation nationale.

DUYME M. (2003), « Les bases biologiques de la précocité intellectuelle », *A.N.A.E.*, n° 73.

FOURNERET P. (2003), « De l'intelligence en général... à la précocité en particulier », *A.N.A.E.*, n° 73.

GAGNÉ F. (2004), « Transforming gifts into talents : the DMGT as a developmental theory », *High Ability Studies*, n° 15.

GARDNER H. (1997), *Les intelligences multiples*, Paris : Odile Jacob.

GENOUD P-A. (2008), « Pour une meilleure compréhension de l'estime de soi : liens entre la perception de soi et les indicateurs sociométriques », *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, vol.11, n° 1.

JAMBAQUE I., « Contribution de la neuropsychologie développementale à l'étude des sujets à haut potentiel », dans LAUTREY J., (s.d.), *L'état de la recherche sur les enfants dits surdoués*, CNRS.

JANKECH-CARETTA (2002), « Les caractéristiques des enfants surdoués », *A.N.A.E.*, n° 67.

LECOMTE J. (2004/5), « Les applications du sentiment d'efficacité personnelle », *Savoirs*, hors-série.

LOUIS J-M. et RAMOND F. (2013), *Scolariser l'élève intellectuellement précoce*, 2e édition, Paris : Dunod.

LUBART T. (2006), (s.d.), *Enfants exceptionnels : précocité, haut potentiel et talent*, Paris : Bréal.

LUBART T. et al (2010), « Le haut potentiel créatif », *Enfance*, n° 1/2010.

REVOL O. et al (2003), « Les troubles du comportement de l'enfant précoce », *A.N.A.E.*, n° 73.

REVOL O. (2006), « L'échec scolaire chez l'enfant précoce », *Réadaptation*, n° 527.

REVOL O., BLEANDONU G. (2010), « Précocité, talents et troubles d'apprentissages », *Approche neuropsychologique des troubles d'apprentissage*, éditions Solal, juillet 2010.

ROUSSEAU-CASTEX M. (2007), « Précocité intellectuelle et scolarité : éléments de réflexion sur l'origine des difficultés scolaires. », *A.N.A.E.*, n° 92.

ROUSSEAU-CASTEX M. (2007), « Précocité intellectuelle et scolarité : une analyse de témoignages », *A.N.A.E.*, n° 92.

SIAUD-FACCHIN J. (2004), « Un QI élevé peut cacher une fragilité », *La Recherche*, n° 381.

SIAUD-FACCHIN J. (2005), « Troubles des apprentissages scolaires ? Enfants surdoués ? Quels liens ? », *A.N.A.E.*, n° 81.

SIAUD-FACCHIN J. (2008), *L'enfant surdoué, l 'aider à grandir, l'aider à réussir*, Paris : Odile Jacob.

TERRASSIER J.C. (2011), *Les enfants surdoués ou la précocité embarrassante*, Issy-les-Moulineaux : ESF Éditeur.

TOMEH B. et PIPERINI M-C. (2008), *Psychologie de l'éducation, cours de M1*.

VAIVRE-DOURET (2002), « L'enfant surdoué : détection et prise en charge », *A.N.A.E.*, n° 67, tome 2.

VIAU R. (2009), *La motivation en contexte scolaire*, Bruxelles : De boeck.

VOYAZOPOULOS R. et al (2011), *L'examen psychologique de l'enfant et l'utilisation des mesures – conférence de consensus*, Paris : Dunod.

9 Sitographie

FOURNERET P. (2006), *La pensée de l'enfant précoce*, repéré à : www.ae-hpi.org/languedoc-roussillon/PENSEE.1.pdf.

GALAND B. et VANLEDE M. (2004), *Le sentiment d'efficacité personnelle dans l'apprentissage et la formation : quel rôle joue-t-il ?*, repéré à : http://www.cairn.info/revue-savoirs-2004-5-page-01.htm, consulté le 19 février 2014.

LAUTREY J. (2004), « La variation cognitive », *Cahiers pédagogiques*, n° 454, repéré à : www.cahiers-pedagogiques.com/La-variation-cognitive, consulté le 10 janvier 2014.

LAUTREY J., *Pour l'abandon du QI*, repéré à : http://jacques.lautrey.com/docs/pdf1_Pour_l_abandon_du_QI.pdf, consulté le 15/02/2014.

MARTINOT D. (2001), « Connaissance de soi et estime de soi : ingrédients pour la réussite scolaire », *Revue des sciences de l'éducation*, vol.27, n° 3, repéré à : http://id.erudit.org/iderudit/009961ar.

REVOL O. (2006), « L'échec scolaire chez l'enfant précoce », *Réadaptation*, n° 527, repéré à : http://nouvsite.anpeip.org/, consulté le 4 février 2014.

REVOL O. (2011), « L'enfant précoce mode ou réalité ? », *Réalités pédiatriques*, n° 160, repéré à : http://www.performances-medicales.com/pedia/cptrendu12/160/07.pdf, consulté le 13 février 2014.

SIAUD-FACCHIN J., *Comprendre les difficultés d'apprentissage de l'enfant surdoué ; un fonctionnement intellectuel singulier ?*, repéré à : http://www.cogitoz.com/Upload/Downloads/Article%20neuropsychiatrie%20de%20l'enfant.pdf, consulté le 17 février 2014.

10 Annexe : Questionnaire

6

Dans le cadre d'un master de recherche, nous réalisons une enquête afin de mieux comprendre le vécu scolaire des élèves intellectuellement précoces.
Ce questionnaire est anonyme.
Pour les trois premières questions, fais une croix pour la bonne réponse.
Pour la question 4 concernant ton niveau scolaire, merci si tu es en primaire ou si tu as une hésitation de demander à tes parents de t'aider. Fais une croix pour la bonne réponse.
Ensuite, tu trouveras des phrases qui expriment des sentiments ou des réactions. Quand une phrase exprime ta façon habituelle de penser ou de réagir, fais une croix dans la case « d'accord » (1ère colonne). Sinon, fais une croix dans la case « pas d'accord » (2ème colonne).
Il est important de faire cela pour toutes les phrases, même si cela te paraît difficile.
Merci de ta participation.

Es-tu :

un garçon	X
une fille	

Quel âge as-tu : 11 ans

Dans quelle classe est-tu ?

CP	
CE1	
CE2	
CM1	
CM2	
6e	
5e	X
4e	
3e	

Quel est ton niveau scolaire ?

inférieur à la moyenne	
dans la moyenne	X
supérieur à la moyenne	

D = 00001 = 1
ES = 00010 = 1
RS = 00101 = 2
E = 11111 = 5
FC = 00011 = 2
AE = 11111 = 5

		D'accord	Pas d'accord
1	L'école, ça fait partie des plaisirs de l'enfance.		X
2	A l'école ou au collège j'ai l'impression que personne ne me comprend.		X

Page 1

		D'accord	Pas d'accord
3	J'aime bien faire le clown en classe et faire rire les copains.	☐	☒
4	Ce qui compte pour moi à l'école ou au collège, c'est les copains.	☒	☐
5	Je vais en classe uniquement par ce que je suis obligé(e).	☒	☐
6	J'ai plutôt de l'influence sur les autres.	☒	☐
7	En classe je comprends vite mais je m'ennuie aussi très vite.	☒	☐
8	Les vacances c'est bien, mais sans l'école on finirait par s'ennuyer.	☐	☒
9	La vie serait plus belle sans l'école et le collège.	☒	☐
10	Je me sens parfois vraiment nul(le).	☒	☐
11	Je me sens parfois différent(e) des autres.	☒	☐
12	Les autres élèves aiment bien ma compagnie.	☒	☐
13	J'apprécie beaucoup la complicité avec mes camarades de classe.	☒	☐
14	J'ai beaucoup d'amis parmi les garçons et les filles de mon âge.	☒	☐
15	C'est agréable d'être un très bon élève, on est apprécié par les autres.	☒	☒
16	Je me sens très motivé(e) pour réussir, même quand c'est difficile.	☐	☒
17	Je ne m'ennuie jamais en classe.	☐	☒
18	Ma maîtresse, mon maître ou mes enseignants m'apprécient beaucoup.	☒	☐
19	En général je plais et on m'apprécie comme élève et comme ami(e).	☒	☐
20	A l'école ou au collège, le plus important, c'est d'avoir de bonnes notes.	☒	☐
21	Quand on travaille on a de bons résultats.	☒	☐
22	On se moque souvent des « intellos » trop sérieux.	☒	☐
23	Je suis capable de réussir aussi bien, même mieux que les autres.	☒	☐
24	En général je ne vois pas passer le temps en classe.	☐	☒
25	C'est agaçant de devoir attendre les autres quand on fait des exercices.	☒	☒
26	Cela m'arrive trop souvent de me faire embêter ou qu'on se moque de moi.	☒	☐
27	J'aime l'histoire, les sciences, mais pas à l'école ou au collège.	☒	☐
28	Je suis content(e) de pouvoir aller à l'école.	☐	☒
29	En classe on me fait trop de reproches.	☐	☒
30	Quand j'ai un contrôle j'ai souvent peur de ne pas y arriver.	☐	☒

Résumé : Enfants intellectuellement précoces et difficultés scolaires : quelles explications ?

Un à deux tiers des élèves intellectuellement précoces, selon les sources, seraient en difficulté, voire en échec scolaire. Comment expliquer un tel paradoxe ? Les spécialistes décrivent ces enfants comme étant non pas quantitativement mais qualitativement différents, avec des particularités cognitives et affectives qui compliquent leur adaptation scolaire. Chez ceux qui sont concernés par la difficulté scolaire, ces particularités, quand elles ne sont pas prises en compte, entraîneraient un malaise, un mal-être : sentiment d'être rejetés parce que trop différents, perte de confiance en leurs compétences, érosion de l'estime de soi, ennui lancinant en classe, démotivation pour le travail scolaire. Qu'en disent les enfants quand on les interroge directement ? Ces « symptômes » sont-ils propres aux élèves à haut potentiel en difficulté scolaire, ou les retrouve-t-on aussi chez les bons élèves, voire même chez des élèves non concernés par la précocité intellectuelle ?