
QUAND LE HAUT POTENTIEL INTELLECTUEL DEVIENT UN HANDICAP

Marie-Pierre LEBAUD, Pascaline LEMONNIER,
Alain ROSSI, Guylaine ROSSI, Anne VIRRION¹

Irem de Rennes

Résumé : Il peut paraître paradoxal de considérer qu'un élève à haut potentiel intellectuel puisse être en situation de handicap dans notre système scolaire, et pourtant un tiers d'entre eux n'ira pas en seconde générale. Nous allons préciser ce que nous appelons le haut potentiel intellectuel et quelles sont les difficultés scolaires qui peuvent en découler. Nous donnerons en outre le point de vue du psychologue. Des systèmes d'accueil ont été mis en place dans certains collèges ; nous verrons les différents principes retenus et les raisons qui justifient les choix faits. Notre objectif est d'établir un état des lieux des connaissances et des recherches sur le sujet du haut potentiel afin d'aider les enseignants en mathématiques à reconnaître et à accompagner ces enfants.

Introduction

Le thème du Haut Potentiel Intellectuel peut paraître surprenant dans un numéro spécial de la revue portant sur les élèves en situation de handicap. On estime d'ailleurs que plus d'un tiers des enfants à haut potentiel intellectuel (que nous appellerons EHPI dans la suite de l'article) a une ou deux années d'avance et nous ne les considérerons pas comme des élèves en difficulté. Ces sauts de classe peuvent cepen-

dant avoir été une réponse à des problèmes scolaires comme nous le verrons plus loin. Paradoxalement, un tiers d'une tranche d'âge n'atteindra pas la seconde générale. En prenant comme première approche d'une définition des EHPI un score supérieur à 130 aux tests de Q.I. dont une grande partie consiste en activités logico-mathématiques ou culturelles, ce taux d'échec à l'entrée en seconde générale ne

¹ Marie-Pierre Lebaud est professeur agrégé en mathématique à l'université de Rennes 1.

Pascaline Lemonnier est psychologue clinicienne à Rennes.
Alain Rossi (groupe scolaire « La Pince Guerrière » de Château-

giron, 35), Guylaine Rossi (école élémentaire de Thourie, 35) et Anne Virrion (université de Rennes 1) sont membres du GRF : *Enfants « précoces »*, « *surdoués* », « *à haut potentiel* » de l'Irem de Rennes.

 QUAND LE HAUT POTENTIEL INTELLECTUEL
 DEVIENT UN HANDICAP

peut qu'interroger les enseignants que nous sommes. Comment l'enseignement académique peut-il faillir auprès de certains des élèves qui ont les meilleures potentialités pour en profiter ? L'institution scolaire a longtemps ignoré les EHPI : l'école républicaine n'aurait pas vocation à s'occuper de ce qui serait une élite si on considère que la réussite scolaire est liée au potentiel intellectuel.

Dans les années 1970, des parents, désemparés par la contradiction entre le potentiel de leur enfant et son vécu scolaire et déçus par l'absence de réponses de l'École, se réunissent en associations d'une part pour s'entraider et d'autre part pour essayer de faire reconnaître le problème par le système éducatif. Quelques classes pilotes sont créées dans les années 1980 mais ces expériences resteront peu fréquentes. En mars 2002, le rapport de Jean-Pierre Delaubier sur « *La scolarisation des élèves intellectuellement précoces* », rapport établi à la demande du Ministère de l'Éducation Nationale sous la pression des associations de parents, révèle enfin la réalité du problème. Il sera suivi par un bilan des expériences pédagogiques dans le second degré (Dugruelle - Le Guillou, 2003).

La loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école de 2005 prend effectivement en compte les enfants à haut potentiel intellectuel et ceux-ci sont reconnus comme étant des enfants à besoins éducatifs particuliers : « *Des aménagements appropriés sont prévus au profit des élèves intellectuellement précoces ou manifestant des aptitudes particulières, afin de permettre de développer pleinement leurs potentialités. La scolarité peut être accélérée en fonction du rythme d'apprentissage de l'élève.* » (B.O. n°18 du 25 mai 2005). Deux circulaires viendront compléter cette loi : « *Parcours scolaire des élèves intellectuellement précoces ou manifestant des aptitudes particulières à l'école ou au collège.* » (B.O. n°38 du 24 octobre

2007) et « *Un guide d'aide à la conception de modules de formation pour une prise en compte des élèves intellectuellement précoces.* » (B.O. N°45 du 3 décembre 2009). Si les difficultés scolaires rencontrées par des EHPI sont maintenant reconnues par l'Institution, il reste cependant beaucoup à faire aussi bien dans le cadre de la formation des enseignants à la reconnaissance des spécificités de ces enfants que dans celui de leur réelle intégration et prise en charge au sein de l'école. Le fait, pour un enseignant, d'être sensibilisé à cette thématique permettrait un changement de point de vue et un regard différent sur certains élèves en envisageant le haut potentiel comme une explication possible à leurs comportements ou difficultés.

La spécificité des EHPI n'obtient pas les mêmes réponses du système scolaire dans les différents pays : sans pouvoir vraiment comparer en raison des grandes différences entre les systèmes éducatifs, disons qu'on peut passer d'une réelle prise en compte avec tests de Q.I. systématiques à un désintérêt complet, souvent dû d'ailleurs à un refus de discrimination entre les élèves. L'objectif premier peut parfois être de sélectionner les meilleurs élèves pour une formation de l'élite : rien ne permet cependant dans les recherches actuelles d'affirmer qu'une réussite à des tests de Q.I. entraîne que l'on devienne un dirigeant politique ou un chercheur de haut niveau... Pour les pays n'ayant pas une tradition de « sélection » des EHPI, le système éducatif peut aussi suffisamment prendre en compte les spécificités de chaque élève pour répondre également à ceux de ces enfants.

Nous allons dans la suite de cet article préciser ce que nous appelons un haut potentiel intellectuel en nous référant aux différentes recherches faites sur le sujet. Nous décrirons ensuite les types de difficultés scolaires que rencontrent ces élèves : précisons qu'un EHPI n'est pas toujours un élève en difficulté et qu'un élève en diffi-

culté n'est pas non plus toujours un EHPI. Nous verrons quelles sont les raisons qui amènent les parents à consulter un psychologue et quelles réponses ce dernier peut apporter. Différents systèmes d'accueil existent pour répondre aux besoins spécifiques de ces enfants : saut de classe, regroupement dans des classes spécialisées ou intégration au sein d'une classe non spécifique avec accompagnement personnalisé. Nous décrirons des exemples d'intégration au sein d'une classe et verrons ce que cela peut apporter à l'élève. Enfin, nous essaierons de donner des indices permettant à un enseignant de reconnaître un haut potentiel chez un enfant en difficulté ainsi que quelques conseils pour l'intégrer au mieux dans sa classe.

1. Le Haut Potentiel Intellectuel

1.1 *La terminologie*

Le concept d'intelligence constitue depuis longtemps un vaste sujet d'investigation. De nombreuses recherches ont été menées sur ce thème et plusieurs théories (la théorie triarchique de l'intelligence de Sternberg, 1985, 1994 ; les intelligences multiples de Gardner, 2008), ont émergé. Nous ne parlerons ici que des tests de Q.I. qui servent de premier diagnostic dans la recherche d'un haut potentiel intellectuel dans le cas de difficultés scolaires et nous ne nous engagerons pas sur ce que ces tests mesurent réellement (Tort, 1982 – Lautrey, 2005).

Cette « mesure » de l'intelligence a été initiée par le « *désir de servir la cause si intéressante de l'éducation des anormaux* » (Binet, 1904). Le but était de repérer, par une échelle métrique, les enfants susceptibles de rencontrer les plus grandes difficultés scolaires en s'intéressant alors à ceux ayant obtenu les scores les plus bas. Mais Alfred Binet pense que l'école est aussi inadaptée aux enfants qu'il appellera

les « surnormaux », ceux qui se trouvent en haut de cette échelle.

Les termes pour désigner ces enfants évolueront au cours du temps, comme d'ailleurs les tests de Q.I. Ils reflètent généralement des conceptions différentes : on a longtemps utilisé le terme de « surdoué » qui renvoie à une notion de don et d'excès. Cette terminologie est maintenant abandonnée car elle semble trop limitative et ne considère l'enfant que par ses capacités intellectuelles. Plus récemment, le terme d'enfant « intellectuellement précoce » est apparu ; c'est le terme utilisé dans le rapport de Jean-Pierre Delaubier (2002). Il traduit sans doute mieux les spécificités de ces enfants : en avance pour certaines compétences mais pas pour toutes... ; il exprime également le décalage entre le développement intellectuel et le cursus scolaire. La réponse appropriée à cette terminologie est alors trop souvent le saut de classe pour rattraper ce décalage, mais un saut de classe peut entraîner d'autres types de difficultés chez des enfants dont la maturation affective ou psychologique ne correspond pas à la maturité intellectuelle.

Nous retenons, comme bon nombre de chercheurs actuellement (voir les livres coordonnés par S. Tordjman ou la revue « *Enfance* »), le terme de « haut potentiel intellectuel » qui traduit l'existence d'un potentiel qu'il peut être nécessaire de révéler.

1.2 *Qu'appelle-t-on un EHPI ?*

Il nous faut maintenant préciser davantage ce que nous appelons un EHPI. Le premier critère, purement quantitatif, est un Q.I. supérieur à 130 aux tests de type Wechsler. Ce score psychométrique est en réalité lié à une échelle statistique qui permet de classer les performances en respectant une distribution normale (au sens statistique du terme). Par convention,

 QUAND LE HAUT POTENTIEL INTELLECTUEL
 DEVIENT UN HANDICAP

cette échelle a une moyenne égale à 100 et un écart-type de 15. La barre de 130 signifie donc qu'on considère les individus qui ont un Q.I. dépassant la moyenne de deux écarts-types : ceci correspond, par définition, à environ 2,3% de la population. C'est la définition de haut potentiel intellectuel reconnue par l'Organisation Mondiale de la Santé.

La valeur obtenue dans un test de Q.I. n'est cependant pas une valeur absolue : toute mesure psychologique comprend une erreur de mesure et doit donc être associée à un intervalle de confiance. Donner un seuil précis est donc illusoire : par exemple, Jean-Charles Terrassier (1999) estime qu'un enfant avec un Q.I. supérieur à 125 aura un fonctionnement cognitif différent d'un enfant « tout-venant » (i.e. avec un Q.I. compris entre 85 et 115) et que le contrat didactique, adapté à la moyenne des enfants, n'est pas adapté à cet enfant particulier, d'où un risque de déscolarisation. Notons que, si l'on retient ce seuil de 125, on obtient alors 5% d'une tranche d'âge, ce qui est d'une ampleur comparable à la dyslexie ou à d'autres troubles d'apprentissage bénéficiant d'une attention, certes légitime, mais plus importante dans la communauté éducative que celle du haut potentiel intellectuel. La confusion entre EHPI et élève scolairement brillant est encore très présente.

Le test le plus utilisé en France pour détecter un haut potentiel est le WISC-IV (Wechsler Intelligence Scale for Children dans sa version IV). Utilisé depuis 2005, il a l'avantage, contrairement à la version précédente qui n'en considérait que deux, d'évaluer quatre aspects du potentiel intellectuel : la compréhension verbale, le raisonnement perceptif, la mémoire de travail et la vitesse du traitement de l'information. Il permet ainsi de déterminer, plus qu'un simple nombre, un profil cognitif de l'enfant. On retrouve souvent chez les EHPI un

profil très hétérogène au WISC-IV. En fait, l'enfant à haut potentiel intellectuel ne peut pas être considéré comme « plus intelligent », mais comme ayant une autre forme d'intelligence. Il possède en effet un mode de pensée très différent de la moyenne de la population et ce qui n'est, au départ, qu'une spécificité peut devenir une pathologie et rendre difficile son adaptation scolaire mais aussi son adaptation sociale. Nous y reviendrons en détail plus loin.

Des études faites dans le cadre théorique du constructivisme piagétien (Planche, 2000, 2008) ont montré que « la vitesse d'acquisition des différentes notions à l'intérieur d'un même stade varie dans le même sens que le Q.I. mais que le passage d'un stade au suivant requiert un âge chronologique seuil ». Le rythme de développement des EHPI est donc ponctué de phases d'accélération et de phases d'apprentissage plus « habituelles ». Cela entraîne une dysharmonie dans les cycles d'apprentissage avec des périodes où l'enfant progresse rapidement et d'autres où il a l'impression de stagner et s'en trouve frustré.

S'il y a autant de filles que de garçons ayant un Q.I. supérieur à 130, on constate cependant que 3 EHPI sur 4 décelés en difficulté scolaire sont des garçons. Les filles semblent mieux s'adapter ou bien le fait d'être en difficulté scolaire reste moins préoccupant pour ce sexe dans une société où l'égalité homme-femme reste encore problématique. De même, contrairement à ce que l'on pourrait croire, il n'y a pas de corrélation forte entre le haut niveau de Q.I. et les catégories sociales, mais, là-encore, le traitement de la difficulté scolaire n'est pas encore tout à fait la même selon la catégorie socio-professionnelle de la famille.

Un bilan psychologique fait pour déceler un haut potentiel intellectuel ne s'arrête jamais à un calcul de Q.I. : celui-ci est juste un indi-

cateur qui permet de cibler les causes d'une difficulté, qu'elle soit scolaire ou psychologique. Des tests ou des bilans de créativité, de personnalité, de motivation, d'estime de soi, ou encore de psychomotricité, seront également proposés aux enfants pour mieux cerner leurs aptitudes. Un entretien avec les familles et, dans l'idéal, avec les enseignants de l'enfant, est aussi organisé pour connaître l'évolution psychologique et cognitive de l'EHPI. Ce n'est qu'à la suite d'un certain nombre d'études et de bilans qu'une équipe médico-psychologique proposera des pistes de remédiation aux difficultés ou de traitement.

Les spécificités d'un EHPI et les troubles associés

Les observations menées jusqu'ici sur les EHPI ont montré un certain nombre de caractéristiques communes. Un EHPI ne les aura pas forcément toutes, mais en présence de plusieurs d'entre elles, il est important de procéder à un test pour identifier la présence d'un haut potentiel. En effet, ces enfants ressentent souvent leur différence, mais sans savoir l'exprimer, ni l'interpréter, ce qui peut entraîner une souffrance psychologique.

Comme on peut s'y attendre, l'acquisition du langage et de la lecture est souvent précoce, mais c'est loin d'être toujours le cas. L'enfant développe cependant rapidement un vocabulaire important et son aisance verbale l'entraîne souvent dans des discussions passionnées qui, à la longue, peuvent devenir insupportables pour l'entourage. Il est en effet toujours en demande d'informations sur des thèmes très variés, parfois existentiels (la maladie, la mort, ...) à un âge où certaines réponses ne peuvent que l'angoisser. Si l'entourage familial peut être plus ouvert à la multiplicité des questions, l'enseignant en charge de davantage d'enfants à la fois ne peut pas toujours assumer ce flot de ques-

tions, pas toujours en rapport d'ailleurs avec les thèmes traités en classe, ce qui peut apparaître comme insolent ou arrogant, et l'incompréhension peut alors s'installer.

L'enfant est capable d'assimiler de nombreuses choses en même temps, il est toujours à l'affût. Il a même besoin de plusieurs stimuli de types différents pour que son esprit travaille : bien qu'en train de lire, il sera capable de faire une remarque pertinente sur la conversation en cours. Il peut observer le paysage par la fenêtre de la classe et être en même temps attentif à ce qui se passe dans la pièce. Il peut également ne porter attention qu'à un seul sujet, si celui-ci le passionne, mais dans ce cas, il veut tout en savoir. Petit, il se passionne, par exemple, pour l'origine de l'univers ou les dinosaures.

Sa maturité neuromotrice n'est pas à la hauteur de son développement intellectuel : malgré ses qualités orales et la richesse de son vocabulaire, il écrit mal. Ses capacités graphiques ne suivent pas la vitesse de sa pensée et cela le frustre. C'est plus souvent le cas chez les garçons que chez les filles qui ont un développement de la motricité fine plus précoce.

Ses grandes compétences mnésiques, qu'il s'agisse de la mémoire de travail (qui implique l'attention) ou de la mémoire à long terme, associées à son mode de pensée en arborescence, lui permettent une vitesse de traitement rapide des problèmes. La pertinence de ses réponses surprend et est souvent en décalage avec son comportement affectif qui reste celui d'un enfant.

Toutes ses perceptions sont très développées. Réceptif à toutes les sensations (visuelles, auditives, ...), l'enfant à haut potentiel intellectuel développe une sensibilité émotionnelle et affective importante. Il est très sensible à l'injustice, pour lui-même mais aussi pour les autres. Son empathie naturelle peut l'entraîner à cacher

 QUAND LE HAUT POTENTIEL INTELLECTUEL
 DEVIENT UN HANDICAP

ses capacités pour pouvoir s'intégrer à un groupe. Il fait souvent preuve d'un grand sens de l'humour, ce qui est peut-être un moyen de se soustraire aux émotions qui l'assaillent.

Le haut potentiel intellectuel ne met pas à l'abri de certaines difficultés comme la dyslexie ou l'hyperactivité. Cependant, si l'enfant apparaît être hyperactif, particulièrement en classe, il se peut que ce soit simplement une manifestation d'ennui. Dans ce cas, il faut être attentif : cet enfant n'est-il pas capable de montrer des grandes capacités d'attention et de concentration pour certaines activités ?

C'est enfin un enfant très solitaire. Son imagination débordante lui fournit un échappatoire à ses anxiétés dues à ce qu'il ressent de ses différences, échappatoire qu'il trouve aussi dans la lecture.

2. Les problèmes scolaires

On constate donc que les EHPI ont des particularités intellectuelles et affectives (mémoire, traitement des informations, construction de raisonnements, sensibilité, réceptivité, empathie, intuition) difficilement réfutables. Il ne s'agit pas ici d'en expliquer les raisons, ni le lien entre ces spécificités « fonctionnelles » et les résultats élevés que ces enfants obtiennent aux tests psychométriques d'efficience intellectuelle.

Notre objectif est de mettre en lumière les difficultés, également spécifiques, rencontrées par ces enfants dans le cadre de leurs activités scolaires, du fait de ces fonctionnements atypiques. En effet, comme nous l'avons déjà dit, une grande proportion des EHPI a un parcours scolaire extrêmement chaotique, voire catastrophique, près d'un sur deux redouble au cours de sa scolarité, un tiers ne passe pas le cap de

la troisième et un autre tiers n'atteint pas les études supérieures (Delaubier, 2002).

2.1 *Quelle est la nature de ces difficultés ?*

Vus de « l'extérieur », les problèmes scolaires évoqués par les enseignants ou les parents sont essentiellement de trois ordres :

- troubles du comportement, agitation, énerverment, instabilité psychomotrice, hyperactivité, ou, à l'opposé, endormissements répétés et intempestifs ;
- mauvais résultats scolaires, problèmes d'écriture, de soin, de gestion et d'organisation du travail, expression orale souvent très bonne, voire précieuse, mais écrit catastrophique ;
- problèmes relationnels avec ses pairs, mais aussi avec l'enseignant : arrogance, opposition, questions incessantes, ...

Vus de « l'intérieur », les problèmes scolaires évoqués par les jeunes sont également de trois ordres :

- ennui ;
- angoisses, pouvant aller jusqu'à des phases dépressives importantes, voire des états suicidaires ;
- incompréhensions mutuelles entre lui et les autres.

Notons, par exemple, que les principaux motifs de consultation (90%) du CNAHP (centre national d'aide aux enfants et adolescents à haut potentiel, Rennes) concernent les problèmes scolaires (Kermarrec - Tordjman, 2010).

Pour mieux comprendre l'origine de ces troubles, revenons aux particularités intellectuelles et affectives des EHPI. Les différentes études scientifiques menées sur le sujet semblent confirmer l'hypothèse d'une plus grande impli-

cation de l'hémisphère cérébral droit dans les processus cognitifs chez les EHPI (Jambaqué, 2004). D'autres facteurs neurologiques sont mis en évidence par les chercheurs comme une vitesse de conduction nerveuse supérieure, un taux de sommeil paradoxal plus élevé (Grubar, 1997), ou une meilleure efficacité des capacités d'inhibition et des fonctions exécutives et attentionnelles liées au cortex préfrontal (Houdé, 2000 – Hermans, 2010).

Ces spécificités neuro-biologiques se traduisent par un mode de pensée très particulier. L'intelligence de l'EHPI fonctionne en arborescence, en se fauillant extrêmement rapidement le long de réseaux et de circuits originaux. Elle construit des analogies, des images mentales, des associations d'idées. Par exemple, si on lui demande d'expliquer la migration des cigognes, il va commencer à parler de leur envol vers l'Afrique à la fin de l'été, puis évoquer la sécheresse dans le Sahara, ce qui l'amènera aux dromadaires, ensuite à la nécessité d'installer des pompes à eau, dont il va décrire le mécanisme en détail. En général les processus mis en jeu dans les apprentissages scolaires relèvent plutôt d'un mode de pensée séquentiel, structuré et hiérarchisé. Ici, la démarche attendue est d'aller chercher dans les connaissances acquises en classe, sur les oiseaux, le climat ou la géographie, les éléments qui s'articuleront pour décrire le phénomène migratoire.

Cette intelligence est fulgurante, peu maîtrisée, intuitive et se déroule presque totalement à l'insu de l'enfant. Elle repose sur une mémoire de travail et une capacité de stockage des informations particulièrement développées. Ainsi l'enfant dispose de grandes facilités à produire du sens, du lien et de la nouveauté. Il est créatif et original. Il est également rapide, mobile, alerte, intuitif, voire « hyperlucide ». Mais tout cela au détriment de la structuration

et de la rationalisation de sa pensée. Incapable de trier les informations pertinentes parmi celles que son cerveau a abondamment stockées, de maîtriser ses raisonnements, ses modes opératoires et son expression écrite, il se retrouve extrêmement démuné lorsqu'il s'agit d'expliquer, de justifier ses résultats. De plus tout est ressenti avec beaucoup d'amplitude ; chaque remarque, chaque signe, même inconscient, de son entourage prennent une importance considérable, démesurée.

2. 2 *Comment cela se traduit-il en classe ?*

Un des problèmes les plus fréquents rencontré par un EHPI est la grande difficulté à expliquer ou justifier un résultat trouvé. C'est une situation typique du vécu d'un EHPI. Pendant un cours, l'enseignant pose une question à la classe. Aussitôt l'EHPI répond, souvent sans lever la main. Sa réponse est exacte et l'enseignant lui demande d'expliquer comment il l'a trouvée. Il est alors incapable de dire quoi que ce soit, si ce n'est : « Je le sais, c'est tout. » Et ce qui pourrait passer pour de la provocation, n'est que l'aveu d'un grand désarroi. Le contraste entre la fulgurance des réponses et l'incapacité d'en expliquer le cheminement est un des signes d'alerte de la précocité intellectuelle. D'autre part, l'incapacité de savoir d'où vient un résultat trouvé est très inquiétante pour l'enfant. Il se pose la question minante : « Ce résultat que j'ai réussi à trouver, sans vraiment savoir comment, saurais-je le retrouver demain ou un autre jour ou si les circonstances sont différentes, ou lors d'un contrôle ? ». Les bases de son savoir sont mouvantes, cachées et donc totalement insécurisantes, d'où ses angoisses et ses doutes sur ses capacités réelles.

Il a également besoin de stimuli particulièrement nombreux et élevés. Si le problème à résoudre n'est pas assez complexe, il ne parvient pas à mettre « sa machine cérébrale

 QUAND LE HAUT POTENTIEL INTELLECTUEL
 DEVIENT UN HANDICAP

en route ». L'excitation, l'agitation, l'hyperactivité en classe sont des moyens pour lui de pallier le manque d'excitabilité des exercices ou activités qui lui sont proposés. Il est très fréquent qu'un EHPI ne parvienne pas à résoudre des exercices simples sur une notion donnée et réussisse très bien ceux qui sont plus complexes et semblent, du point de vue de l'enseignant, nécessiter un raisonnement plus élaboré (Tordjman, 2010).

De plus un EHPI comprend souvent une notion dès la première explication et se retrouve de longs moments intellectuellement inactif, décrochant du groupe, s'isolant dans ses pensées. L'enseignant ne l'interroge plus, sachant qu'il connaît la réponse, et désirant, à juste titre, laisser la parole aux autres élèves, moins rapides. Mais l'enfant se retrouve privé de parole et de reconnaissance, ce qui ne fait qu'accentuer son sentiment de solitude et d'ennui.

Un autre facteur d'angoisse pour un EHPI est l'incompréhension dramatique qui s'installe entre lui et les autres, que ce soient les autres élèves ou bien les adultes référents. La cause essentielle de cette incompréhension est due à son utilisation particulière du langage : il a souvent du mal à comprendre les implicites car il utilise chaque mot dans son sens littéral. Pour lui le sens est essentiel et un mot doit être employé dans son acception la plus précise. Il dispose d'un vocabulaire très riche, voire précieux, et l'utilise avec une grande maîtrise. Mais il se retrouve totalement perdu lorsque les mots sont détournés de leur sens, imprécis, sous-entendus. Les implicites le paralysent. Toute consigne est prise au pied de la lettre. Cela peut générer des situations de très grande confusion, comme le montrent les témoignages suivants :

Lors de la résolution d'une équation en classe de 3e, à la question de l'enseignant : « Trou-

ver x dans l'équation suivante : ... ? », Yvon répond en toute bonne foi : « Et bien, x il est là ! » en montrant du doigt la place de x sur la feuille.

Pour Yvon, la question aurait dû être : « Trouver la ou les valeurs de x qui satisfont l'équation suivante : ... ». Il est tellement habitué à ne pas reconnaître le degré de difficulté de la question posée, qu'il ne sait pas implicitement comprendre ce que l'on attend de lui. Il est donc totalement perdu. Et ce qui pourrait passer pour de la provocation n'est que l'aveu d'un profond désarroi.

Voici le témoignage d'Arthur, 22 ans, qui raconte : « Quand j'étais en GS de maternelle, la maîtresse écrivait le jour et la date au tableau. Puis elle interrogeait les élèves de la classe. Personne ne répondait. Alors moi qui savais déjà lire et écrire, j'ai pensé tout de suite que la règle à l'école était : quand la maîtresse pose une question, on ne doit pas répondre. J'ai réalisé à la fin du primaire que, si les élèves ne répondaient pas, c'était tout simplement qu'ils ne savaient pas lire ! Je n'avais pas décodé correctement leur mutisme et j'en avais déduit des règles totalement fausses ! Alors, pendant longtemps je n'ai pas répondu à la maîtresse quand elle m'interrogeait. Et pendant longtemps je n'ai pas compris pourquoi cela la fâchait. C'est vraiment dingue. » (Siaud-Facchin, 2008)

À la question : « Qu'est-ce qui fait que le fer rouille ? », dans un test d'intelligence, une adolescente surdouée de 13 ans répond, perplexe : « Je ne sais pas ». Pourtant après investigation complémentaire : « Qu'est-ce que c'est que tu ne sais pas ? », elle répond sereinement : « Je ne connais pas le processus chimique qui permet d'expliquer l'oxydation ! » (Siaud-Facchin, 2008).

De la même façon qu'Yvon, cette adolescente ne sait pas évaluer le degré de difficulté de la question posée. La réponse attendue par l'adulte lui a semblé beaucoup trop simple pour qu'elle la considère comme correcte.

Il est à noter que ce problème d'incompréhension des consignes et de leurs implicites, présent chez ces enfants, peut expliquer des difficultés rencontrées par des élèves qui ne seraient pas à haut potentiel intellectuel.

L'EHPI a également du mal à comprendre ses pairs et à en être compris. Il ne s'intéresse pas aux mêmes choses, ne réagit pas de la même façon, n'utilise pas le même vocabulaire. Il s'en rend rapidement compte et n'ose plus prendre la parole de peur d'être ridicule, comme le montrent les exemples suivants :

En grande section de maternelle, l'enseignante demande des exemples de liquide. Marc qui, à 5 ans est féru de physique et de chimie, répond « L'azote liquide », ce qui déclenche l'hilarité générale.

La maîtresse de Jules, 7 ans au CP, déclare : Pas étonnant qu'il n'ait pas de copains ... Quand je demande un synonyme de « banc de poissons », Jules propose « gent aquatique » . (Renucci, 2008)

Il se retrouve alors le plus souvent seul et n'est pas sollicité pour participer aux activités collectives que ce soit dans le cadre scolaire ou extra-scolaire.

Le problème du passage de l'oral à l'écrit est également un « classique » dans la vie des EHPI. On constate en effet des troubles fréquents liés d'une part à une grande lenteur graphique, des difficultés à maîtriser l'écriture des lettres, les dessins géométriques, et d'autre part à une expression écrite paradoxalement pauvre comp-

te tenu du foisonnement des idées et de la qualité de l'expression orale. Il s'agit de deux problèmes distincts qui se rejoignent lors de la rédaction d'épreuves écrites, mais aussi dans la prise de notes et la gestion des cahiers.

Jean-Charles Terrassier (1999) parle de « dyssynchronie » pour évoquer le décalage entre le développement psychomoteur de l'enfant et son développement intellectuel. L'enfant a du mal à trouver un rythme global, entre une capacité graphique lente et peu développée et une pensée fulgurante et explosive. D'autre part, passer de l'oral à l'écrit nécessite de faire une sélection et une analyse des informations pertinentes. Or l'élève à haut potentiel intellectuel éprouve justement de grandes difficultés à structurer sa pensée, à trier et hiérarchiser les données. Il se trouve alors confronté à des difficultés majeures

2.3 Le cas des mathématiques

Les EHPI ont souvent une relation privilégiée aux mathématiques et aux matières scientifiques. Ils ont un « accès quasi-direct » aux concepts, qu'ils voient, sentent ou reconnaissent intuitivement. De plus les mathématiques ont leur propre langage, leurs propres constructions, un cadre et des structures précises qui sont autant de « contenants » pour la pensée tout en débordement de ces jeunes. Ils ont une façon très personnelle de faire des calculs, d'utiliser les nombres et les objets mathématiques. Le problème est alors d'autant plus compliqué pour eux lorsqu'il s'agit d'intégrer les règles communes (apprendre les tables de multiplication représente un véritable calvaire), de comprendre les implicites, les raccourcis. La plupart des stratégies pédagogiques ou didactiques mises en place par les enseignants deviennent autant d'obstacles et d'interrogations : « Que veut-il dire ? Où veut-il en venir ? Qu'attend-il de moi ? Qu'est-ce que je suis censé savoir ou pas ? »...

 QUAND LE HAUT POTENTIEL INTELLECTUEL
 DEVIENT UN HANDICAP

De plus leur grande difficulté à justifier d'un raisonnement ou d'un résultat, si elle peut passer inaperçue en primaire, devient de plus en plus handicapante au collège, lorsqu'il s'agit de construire des raisonnements et d'en rendre compte.

2.4 *Itinéraires d'un EHPI dans le système scolaire*

Au primaire, deux itinéraires différents sont possibles. Soit l'enfant s'adapte, on pourrait même dire se sur-adapte, ce qui est le plus souvent le cas des filles. Il utilise alors toutes ses capacités pour s'intégrer, passer inaperçu, réussir en classe. Il ne travaille que très peu à la maison, sans aucune méthodologie, mais s'en passe grâce à ses grandes facilités à manier les concepts et à sa très bonne mémoire. À l'opposé certains enfants peuvent commencer à présenter des troubles du comportement dès les premières années de maternelle : agitations, isolement, opposition systématique. Les difficultés s'aggravent avec les années si le diagnostic n'est pas posé ou non reconnu par les adultes référents, ce qui est malheureusement encore souvent le cas. L'enfant peut alors se retrouver dans des situations d'extrêmes difficultés : phobies scolaires, dépressions, déscolarisation.

Pour l'enfant qui a tenu jusque là, le collège voit arriver les premiers ennuis. Les problèmes d'organisation et de méthodologie deviennent insurmontables et plongent l'adolescent dans de réelles difficultés d'adaptation. Le niveau de ses notes commence à baisser. On lui demande de plus en plus systématiquement d'expliquer ses raisonnements, de justifier ses résultats, d'utiliser des méthodes et procédures censées être acquises auparavant, de rédiger des documents. Sa lenteur à l'écrit devient un réel handicap. À partir de la 4^e, les notes sont vraiment moins bonnes et en 3^e c'est la catastrophe. Le lycée général devient inaccessible.

Les problèmes que rencontre un enfant ou adolescent à haut potentiel au cours de sa scolarité peuvent avoir des conséquences catastrophiques. Outre les conséquences directes dues à l'échec scolaire et qui sont communes à tous les enfants en grande difficulté, les problèmes spécifiques des EHPI liés à l'incommunicabilité et à l'incompréhension sont extrêmement préjudiciables pour lui. N'étant pas entendu, ni reconnu par ses pairs et par les enseignants, il va commencer à s'isoler, cherchant dans le foisonnement de sa pensée un réconfort et une tentative d'explication de ses souffrances. Il se retrouve alors dans un cercle vicieux qui va l'entraîner vers des problèmes de plus en plus graves : développement de tics, de TOC, phobie scolaire, dépression, tentatives de suicide (le risque de suicide est trois fois plus élevé chez les adolescents surdoués). Ou bien, pour essayer de s'intégrer à tout prix, il va tenter de faire obstruction à ses débordements intellectuels et émotionnels en essayant de « couper le robinet ». Pour les adolescents à haut potentiel, l'inhibition intellectuelle est une stratégie d'intégration. La machine intellectuelle est comme en veille, fonctionne au ralenti et n'est plus stimulée. Petit à petit l'adolescent s'enfoncé dans une anorexie intellectuelle (Terrassier, 1999) qui est parfois irréversible.

3. Le point de vue d'une psychologue

3.1 *Les raisons qui poussent les parents à consulter*

En maternelle, les parents viennent consulter principalement parce que le jeune enfant refuse d'aller à l'école le matin, mais aussi parce que c'est à l'entrée à l'école qu'ils prennent conscience du décalage qui existe sur le plan du langage entre leur enfant et ceux du même âge. Ils viennent consulter notamment quand l'enfant est laissé en classe d'accueil ou en

petite section alors qu'à quelques mois près, il pourrait être dans la section supérieure, venant chercher appui auprès du psychologue face à l'institution scolaire. En moyenne et grande section, la demande parentale concerne déjà l'ennui scolaire. Certains enfants refusent de faire du travail qu'ils maîtrisent déjà. La demande des enseignants pour une consultation est plus axée sur le refus de participer aux activités graphiques notamment ou à cause de la grande frustration dont l'enfant fait preuve face à ses productions graphiques et manuelles.

Pour les enfants d'âge primaire, les parents consultent essentiellement sur demande des enseignants parce que l'enfant est perçu comme un « gêneur » : agité, impatient, faisant le pitre pour attirer l'attention de ses pairs. Il peut aussi être source d'interrogation pour l'enseignant qui ne comprend pas son fonctionnement et ses résultats inégaux. L'enfant d'âge primaire peut déjà être très réactif face à l'autorité de l'enseignant qu'il peut juger trop arbitraire. Il peut alors rentrer dans une grande souffrance quand les difficultés comportementales sont mises en avant au détriment de son potentiel qui, lui, est ignoré. Enfin, à cet âge, l'enfant, incompris de ses pairs peut déjà être dans l'isolement social, voire rejeté par ses pairs. Pendant la récréation, les enseignants le voient lire au lieu de jouer, par exemple. Les parents sont souvent conscients plus tardivement de cet isolement social quand l'enfant devient bouc émissaire, les plaintes récurrentes de l'enfant les alertant.

Enfin, au collège, les parents viennent consulter le plus souvent pour décrochage scolaire, notamment à partir de la 4e. Très souvent à cet âge, la problématique de l'adolescence vient s'ajouter à celle du haut potentiel. Les EHPI sont souvent décrits comme insolents vis-à-vis des enseignants et peuvent se mettre en grande difficulté par rapport à l'institution (retenues, expulsions). À cet âge, les dépressions ne sont

pas rares et les parents décrivent alors des changements de comportement chez leur jeune, comme un retrait familial, des troubles de l'endormissement, des troubles alimentaires, des troubles somatiques variés qui ne trouvent pas d'explication médicale.

Avec l'âge, les symptômes de l'enfant ou du jeune EHPI s'aggravent, le mal-être devient plus profond, d'où la nécessité de les dépister tôt et de les accompagner psychologiquement.

3. 2 Pourquoi consulter un psychologue ?

Une première raison concerne l'établissement du diagnostic à l'aide des tests. En effet, seul un psychologue est habilité à la passation de tests composites d'intelligence tel que le WISC-IV ou le K-ABC-II. La reconnaissance de sa différence par autrui est souvent source de soulagement pour l'enfant qui ne se sent plus isolé et se sent alors accepté comme tel. Une deuxième raison concerne le bien-être de l'enfant ou du jeune. Dans le suivi, il est important que l'enfant, même jeune, prenne conscience de son fonctionnement différent afin d'accepter les avantages et inconvénients inhérents à son haut potentiel.

On peut par exemple expliquer à un enfant que sa tête va vite et lui donne l'impression que son corps, notamment à l'écrit, le ralentit et que seul l'entraînement pourra résoudre cette difficulté, comme pour la marche, le vélo ou la natation. On travaille du même coup la frustration de l'enfant. Le psychologue peut mettre l'enfant en situation pratique : dessin, jeu, pour travailler la frustration. Il peut également travailler sur la sensibilité de l'EHPI en essayant de lui faire prendre conscience que celle-ci est exacerbée et lui fait souvent « sur-interpréter » la réalité. Le psychologue peut aussi travailler sur le sentiment d'injustice en expliquant par exemple à l'EHPI que les règles, si elles peuvent paraître arbitraires, n'en sont pas moins néces-

 QUAND LE HAUT POTENTIEL INTELLECTUEL
 DEVIENT UN HANDICAP

saires au fonctionnement de toute société (civilisation, groupe classe, etc.). Lors du suivi, le psychologue, même en relation individuelle, travaille la relation à l'autre en aidant l'EHPI à la compréhension du fonctionnement d'autrui.

Le psychologue peut également faire le lien entre l'équipe enseignante et la famille, expliquer l'EHPI, proposer des solutions pratiques. L'enfant EHPI aime en général les responsabilités, ce qui peut lui permettre d'investir positivement l'enseignant et le groupe classe. Il aime faire partager ses connaissances souvent pointues sur des sujets touchant notamment aux sciences de la vie et de la terre. Lui permettre de faire des exposés, par exemple, c'est lui permettre cette reconnaissance dont il a besoin tout en lui faisant travailler la relation à l'autre (exposé à l'attention des autres), l'écriture et le soin. Il peut être également désigné comme tuteur d'un autre enfant ou jeune en difficulté ce qui lui permet de développer ses compétences relationnelles et l'oblige à sortir de son intuition pour rationaliser sa pensée (métacognition).

Le travail avec le jeune peut consister aussi à l'aider à repérer ses compétences en dehors du système scolaire pour remettre en route sa créativité et lui permettre ainsi de sortir de son état dépressif. Le psychologue peut aussi travailler sur la connaissance de soi (centres d'intérêt) pour amener le jeune à construire son parcours scolaire vers sa vie professionnelle. Enfin, le psychologue peut également aider les parents dans leur rôle éducatif car ceux-ci rencontrent les mêmes difficultés dans le rapport à l'autorité que les enseignants.

4. Différents systèmes d'accueil au collège

Le collège est le lieu privilégié révélateur des difficultés que rencontrent les enfants à

haut potentiel intellectuel. C'est pour cela que les efforts de mise en place de dispositifs particuliers pour accueillir ces jeunes hors norme se sont concentrés sur les deux premières classes de l'enseignement secondaire. S'il existe des établissements privés regroupant des EHPI dans des classes spécifiques, l'Éducation Nationale a plutôt favorisé leur intégration au sein de classes ordinaires afin d'éviter leur marginalisation dans les établissements. C'est ce type d'accueil que nous allons décrire dans la suite.

Nous verrons comment est faite la sélection, comment l'intégration du dispositif s'opère dans la vie du collège et comment les intervenants coordonnent leurs actions pour assurer un suivi individualisé. Nous concluons par les effets de ce dispositif sur les jeunes et les intervenants engagés et soulèverons la question de sa pérennisation.

4. 1 *Présentation des collèges cités*

Instaurés dès la rentrée 1995 au Collège Joliot-Curie de Bron près de Lyon, en septembre 2004 au collège Janson de Sailly (Paris, XIVe) et à la rentrée 2007 au collège Georges Brassens (Paris, XIXe) et au collège Échange à Rennes, et inspirés des UPI (Unités Pédagogiques d'Intégration), ces dispositifs ont permis d'accueillir et de scolariser des EHPI dans des classes ordinaires.

Cette organisation concerne des élèves détectés comme précoces et ayant manifesté des difficultés d'adaptation sur le plan scolaire ou relationnel dans leur parcours à l'école primaire (mise à l'écart, problème d'intégration, troubles du comportement, désinvestissement scolaire, ...). L'objectif est de permettre à ces jeunes de poursuivre une scolarité « normale », dans des classes « normales », tout en bénéficiant d'un suivi

individuel qui prend en compte leurs particularités. Les aménagements de scolarité favorisent, notamment, leur autonomie et leur socialisation, éloignant ainsi un risque d'aggravation de ces troubles pouvant conduire à une déscolarisation totale, voire une dépression.

4. 2 *Modalités d'accès et organisation*

Après accord de la Commission Rectorale basé sur l'examen du bilan psychologique de l'enfant, du dossier scolaire et de l'avis du conseil de cycle de l'école d'origine, ainsi que de la lettre de motivation des parents, les enfants précoces sont intégrés à raison de 2 ou 3 par classe (en priorité en 6e).

Au collège de Bron, des activités spécifiques sont proposées en dehors des cours et deux enseignants sont identifiés comme interlocuteurs privilégiés : ils diagnostiquent la situation scolaire de chaque élève et proposent les adaptations nécessaires.

Au collège de Rennes, une enseignante est affectée à cette action, ainsi qu'une assistante de vie scolaire. La plupart des enfants suivent un PPRE (Programme Personnalisé de Réussite Éducative). Une formation de quelques heures est proposée aux enseignants des classes accueillant des enfants à haut potentiel et une sensibilisation est faite pour l'ensemble des professionnels du collège (professeurs, CPE, administration, ...). Une salle est dédiée à l'accueil des enfants.

Les deux collèges parisiens proposent également des activités spécifiques et les élèves ont accès à une salle qui leur est réservée et où ils sont accueillis soit par un assistant de la vie scolaire, soit par le professeur coordonnateur du dispositif. Ce dernier est associé à ce projet sur un mi-temps.

Si cette expérience relève encore d'un « tâtonnement pédagogique » auprès des équipes pédagogiques, des échanges réguliers ou imprévisibles entre le professeur coordonnateur, les enseignants du dispositif et les membres de l'équipe de la vie scolaire permettent de repérer rapidement les difficultés et de mettre en place une aide adaptée et, éventuellement, d'orienter l'élève vers des professionnels extérieurs au collège. Toutes ces démarches se font en accord avec l'élève et la famille. Le professeur coordonnateur intervient également dans des domaines méthodologiques, organisationnels, de révision ou d'explication d'erreurs faites lors d'un contrôle.

La salle de parole et d'activité, qui est un lieu protégé où tout peut se dire, est accessible aux enfants du dispositif, selon les collèges, à horaires fixes ou libres. Cet endroit leur permet de se retrouver entre « précoces » ou d'y trouver un adulte bienveillant, apte à les aider à gérer les différents problèmes qu'ils rencontrent (conflits avec un enseignant ou un camarade, souci d'organisation matérielle, ...). Dans les cas de renvoi du cours pour comportement incompatible avec la vie de classe, cette salle permet à l'élève d'être pris en charge de manière individuelle sur le temps d'enseignement. Au collège Échange, les élèves ont deux heures hebdomadaires de présence obligatoire (1h individuelle et 1h collective).

Enfin, cette salle dédiée à l'accueil d'EHPI en difficulté temporaire permet aux parents d'accepter l'idée même de l'existence de ces difficultés.

4. 3 *Partenariat*

Le professeur coordonnateur effectue régulièrement un bilan de l'intégration de l'élève avec la famille. Il est également en contact étroit avec le chef d'établissement, les conseillers

 QUAND LE HAUT POTENTIEL INTELLECTUEL
 DEVIENT UN HANDICAP

principaux d'éducation, le professeur principal de la classe de l'EHPI concerné et le Service Médico-social. Au collège Janson de Sailly, Geneviève Blaquièrre (Prudhomme, Blaquièrre, 2006), coordinatrice du dispositif parisien, collabore avec le centre médico-psychologique lorsqu'un élève y est suivi. Au collège Échange, un lien hebdomadaire avec l'équipe du CNAHP (Centre National d'Aide aux enfants et adolescents à Haut Potentiel) permet une évaluation au long cours, ainsi qu'une analyse des pratiques et une adaptation en continu, si nécessaire, du dispositif. Ce constant effort de communication des informations concernant chaque jeune permet d'assurer la cohérence de la prise en charge, cohérence indispensable à son acceptation par les EHPI eux-mêmes.

4. 4 *Des ateliers particuliers*

Des activités spécifiques sont également proposées dans la « salle » afin d'encourager les échanges entre pairs ou se détendre. Ces activités vont des jeux de construction ou de stratégie aux jeux « doudous » pour se rassurer (jeux sur ordinateur très répétitifs). Les enfants peuvent aussi simplement discuter avec l'adulte présent. D'autres ateliers, animés par des enseignants, sont aussi proposés en dehors de l'emploi du temps. C'est l'occasion d'approfondir un thème qui les passionne (astronomie, chimie, biologie, physique, ...), de développer leur créativité dans des activités artistiques (écriture, théâtre, marionnettes, modelage, ...), voire d'apprendre à découvrir et maîtriser leur corps dans des activités physiques et à développer leur sociabilité dans des sports collectifs.

4. 5 *Les effets de ces dispositifs*

• **L'élève**

Malgré certaines difficultés rencontrées (« prise de pouvoir » dans la salle, formation

de clans dans le collège, difficulté à respecter les règles imposées, attitude consumériste de certains élèves précoces), le bilan de ce dispositif est encourageant. En présence de troubles modérés, on a constaté un réinvestissement intellectuel, une amélioration des relations sociales et un gain d'autonomie pour tous les élèves.

• **Les enseignants**

Lorsque les enseignants ont profité d'une formation ou de temps de concertation (collèges de Bron et de Rennes), les équipes ont adapté leur enseignement et les élèves ont bénéficié d'une individualisation pédagogique pendant la classe. En l'absence de ces moyens, l'investissement dans le dispositif est marginal et réclame un travail considérable chez ces enseignants concernés et très investis. Une information documentée à destination des enseignants « hors dispositif » est nécessaire. Le tutorat et la coordination nécessitent, quant à eux, une formation et du temps pour permettre la mise en place et l'accompagnement de programmes individualisés.

• **La famille**

Les rapports avec les parents sont modifiés : lorsque la précocité est reconnue, les troubles associés de la précocité sont acceptés plus volontiers et le collège peut construire un accompagnement du jeune en collaboration avec la famille.

4. 6 *L'avenir de ces dispositifs*

L'entrée dans l'adolescence s'avère souvent plus compliquée pour le jeune à haut potentiel. Toutefois les élèves, présentant des troubles modérés à l'entrée en 6e et qui ont profité d'un parcours individualisé, entrent au lycée sans dispositif particulier. Une réflexion est actuellement menée au sein de lycées parisiens sur l'accom-

pagement de ces jeunes dans leur choix d'orientation, moment sensible.

Dans leur ensemble, les acteurs de ces dispositifs réclament une reconnaissance des difficultés rencontrées par ces jeunes et déplorent le manque d'information en direction des écoles, des psychologues ou du milieu hospitalier.

Alors que l'Éducation Nationale affirme la nécessité de mettre en place des formations auprès des personnels, le statut d'expérimentation des dispositifs décrits n'annonce ni pérennisation, ni formation des personnels des établissements scolaires. Ces dispositifs reposent encore trop souvent sur l'engagement personnel de quelques uns.

5. Des pistes pour un enseignant de mathématiques

Nous ne sommes actuellement qu'en mesure de proposer des ébauches de réponses pratiques aux attentes des enseignants. Un important travail de recherche appliquée reste à faire. C'est l'objectif que s'est fixé un groupe² de recherche-formation de l'IREM de Rennes, dont certains des auteurs du présent article font partie. Il travaille à la réalisation d'activités mathématiques dans deux axes : d'une part, pour des élèves de maternelle dans une optique de dépistage, d'autre part pour des élèves de cycle 3 dans une optique d'intégration. On peut tout de même retenir les idées suivantes.

Les mathématiques constituent pour les EHPI un univers rassurant, car structuré, complexe et fermé, avec un langage précis et comportant peu d'implicites. C'est donc souvent une

matière privilégiée par ces élèves, au même titre que les sciences et vie de la terre ou encore la musique.

L'enseignant de mathématiques doit toutefois veiller à ce que l'élève ne s'y isole pas en s'y réfugiant. Pour cela il faut l'encourager à participer fréquemment et l'aider à verbaliser et structurer son raisonnement. Pour cela, l'enseignant (ou un autre élève) peut lui proposer des modèles susceptibles d'explicitier sa pensée à sa place et qu'il pourrait s'approprier par la suite.

Le travail en petits groupes permet à l'EHPI de valoriser sa différence auprès de ses pairs et de trouver sa place, en apportant des solutions originales ou encore en posant de nouvelles questions. Il peut aussi observer et apprendre des autres les méthodes et structures qui lui manquent.

Il faut également prendre en compte son rapport difficile à l'écrit, notamment lors de la représentation graphique. On peut, par exemple, lui proposer un tiers-temps supplémentaire, lors des évaluations, pour pallier sa lenteur éventuelle dans l'écriture. Il ne faut pas non plus hésiter à utiliser des logiciels de géométrie pour remplacer les tracés manuels laborieux et peu lisibles, particulièrement pour évaluer ses acquis. N'oublions pas que les problèmes de dysgraphie rencontrés par les EHPI constituent un réel handicap.

Par contre, l'EHPI comprend vite. Il déteste donc les exercices répétitifs. Il a besoin de s'investir pour s'approprier des savoirs et nourrir son activité mentale perpétuelle. La *résolution de problèmes* est une activité où l'enfant pourra s'épanouir. La diversité des réponses possibles peut répondre à sa curiosité. Il y a peu d'écrit à faire ou alors celui-ci se justifie pour garder trace d'une réponse avant de poursuivre la recherche (Berdonneau, 2006). L'enseignant de mathématiques peut donc être l'interlocuteur privilégié qui apporte un environnement favo-

² Caroline Coudé, Murielle Gerin, Claudie Loyer, Alain Rossi, Guy-laine Rossi, Anne Virrion

 QUAND LE HAUT POTENTIEL INTELLECTUEL
 DEVIENT UN HANDICAP

nable et un regard bienveillant. Le tableau ci-contre, extrait de l'ouvrage de Louis - Ramond (2007), résume le fonctionnement intellectuel spécifique des enfants à haut potentiel en en donnant d'une part certaines conséquences en classe et d'autre part des conseils pour les enseignants.

Ce tableau donne quelques conseils pratiques qui ont pour but d'aider l'enseignant à reconnaître et à débloquent une situation de crise. Toutefois toutes les difficultés rencontrées par un EHPI sont susceptibles d'être surmontées par un travail adapté. Quelques idées apparaissent dans ce tableau, mais il reste beaucoup à faire sur ce sujet ...

Conclusion

Il apparaît donc que ces enfants présentent de nombreux paradoxes. En premier lieu, comment des enfants qui obtiennent des scores très élevés aux tests de QI rencontrent-ils autant de difficultés avec les apprentissages scolaires ? Notons que de très bons élèves, testés par des psychologues dans le but éventuel de sauter une classe par exemple, obtiennent des QI inférieurs à 130. Les compétences mises en avant par ces tests sont moins liées à la capacité de structuration, de hiérarchisations ou d'analyse des données, qu'à l'intuition, la mémoire ou la stratégie. Ces facultés sont, elles, moins directement évaluées en classe.

En second lieu, leur capacité à manier la subtilité du langage, l'humour, un vocabulaire riche interroge quant à leurs difficultés à comprendre les implicites dans tous les échanges, aussi bien oraux qu'écrits, que ce soit avec l'enseignant ou ses camarades. Ces difficultés se retrouvent également dans la compréhension des comportements des autres.

Un autre paradoxe est leur capacité à résoudre des problèmes complexes sans être

en mesure d'expliquer leur démarche, ce qui est particulièrement difficile à concevoir pour un enseignant.

C'est cependant la méconnaissance de la précocité qui représente le risque majeur pour l'enfant : son identification lui est d'autant plus bénéfique qu'elle intervient tôt en lui permettant d'exploiter au mieux ses compétences avant qu'une pathologie ne s'installe. L'enseignant doit donc être attentif à tout symptôme pouvant évoquer un haut potentiel chez un enfant en difficulté. Le cours de mathématiques est propice à l'apparition de tels indices. Toutefois, seul un bilan chez un psychologue pourra confirmer une suspicion de haut potentiel et assurer une prise en charge thérapeutique.

Si le Canada, la Belgique et les États-Unis sont depuis longtemps sensibilisés à ce sujet, différents axes de recherche commencent à se développer en France, notamment au laboratoire Cognition et Développement de l'université René Descartes. Des initiatives prometteuses émergent ici et là. Un recensement et une mutualisation des expériences sont nécessaires pour institutionnaliser et pérenniser les dispositifs les plus probants.

Nous nous intéressons à l'IREM de Rennes à essayer de comprendre comment ces enfants appréhendent des notions mathématiques nouvelles. Quelles représentations se font-ils des objets mathématiques et comment les manipulent-ils ? Ont-ils une aisance particulière avec la conceptualisation ? Les premiers résultats semblent indiquer qu'effectivement ils auraient une capacité de conceptualisation exceptionnellement développée, probablement liée à leur façon d'enregistrer toute information qui passe à leur portée et à leur excellente mémoire. Les problèmes rencontrés à l'école pourraient être dus en partie à l'obligation qui leur est faite d'accepter les représentations pro-

Conséquences du fonctionnement intellectuel de l'enfant à haut potentiel (d'après Louis-Ramond (2007))

Particularités	Conséquences	Conseils
Il questionne sans cesse, veut tout comprendre, tout expliquer, a besoin de certitudes	Épuisement, agacement. Perturbation de l'activité. Confronte l'adulte au non-savoir	Différer les questions « hors-sujet » dans un temps institutionnalisé. Accepter de ne pas savoir et renvoyer à d'autres sources d'information que l'adulte.
Il raisonne, veut toujours avoir raison	Agacement. Conflit avec l'adulte ou les pairs	Favoriser les échanges. Développer une pédagogie de la relativité et de l'erreur
Il ne saisit pas ce qui est implicite pour tout le monde et se focalise sur le message explicite	Incompréhensions, quiproquos, erreurs dans la prise en compte des consignes. Difficulté et lenteur d'exécution	Faire répéter les consignes par un autre élève puis par l'EHPI. Utiliser un langage précis.
Il est réfractaire à l'effort	On le juge paresseux	Montrer l'intérêt de la tâche proposée, le sens des apprentissages
Il a une pensée fulgurante et intuitive	Il est incapable d'accéder à ses stratégies de résolution et de les expliquer. N'a pas de méthode, n'identifie pas ses procédures de travail, n'accède pas à la métacognition	Inutile d'insister sur l'identification et la verbalisation des procédures. Il n'y parviendra pas et ce n'est pas de la mauvaise volonté. Mieux vaut amener les autres élèves à expliquer les leurs à l'EHPI, à charge pour lui de les intégrer et de les reproduire. Une tâche de tutorat peut le conduire à se focaliser sur les procédures pour venir en aide à un camarade
Il a une vitesse d'intégration et de compréhension plus grande que ses camarades	Il a toujours fini avant les autres. Il doit attendre donc il s'ennuie	Complexifier pour lui les consignes. Poser des exigences de forme ou méthodologique. Donner une tâche complémentaire ou proposer une activité en autonomie. Inviter l'élève à aider un autre

posées. Lorsque ces particularités sont acceptées, comme c'est le cas dans les dispositifs cités plus haut, l'enfant ne ressent plus autant

cette obligation comme une violence et accepte alors de se plier aux règles communes du mieux possible.

Bibliographie

- Berdonneau C. (2006). Le « coffre à problèmes » : un dispositif d'apprentissage à la résolution de « problèmes à chercher ». Colloque EMF, Sheerbrocke, Québec
- Binet, A. Simon, Th. (1904). Sur la nécessité d'établir un diagnostic scientifique des états inférieurs de l'intelligence. *L'année psychologique*, 11, 163-190
- Bulletin de psychologie (2006), *Les enfants à haut potentiel et l'école*. Tome 59 (5) 485.
- Delaubier, J.-P. (2002). *La scolarisation des enfants intellectuellement précoces*. Rapport à Monsieur le Ministre de l'Éducation Nationale.
- Dugruelle, C., Le Guillou, P. (2003). *Bilan des expériences pédagogiques dans le second degré sur la scolarisation des élèves intellectuellement précoces*. Rapport à Monsieur le Ministre de l'Éducation Nationale.
- Enfance (2010). *Les enfants à haut potentiel*. Numéro coordonné par Jacques Grégoire. Volume 62.
- Gardner, H. (2008). *Les intelligences multiples : la théorie qui bouleverse nos idées reçues*. Paris : Retz.
- Grubar, J.-C., Duyme M., Côte, S. (1997). *La précocité intellectuelle*. Éditions Mardaga.
- Hermans, B. (2010) L'examen neuropsychologique de l'enfant à haut potentiel. In S. Tordjman, *Aider les enfants à haut potentiel en difficulté. Repérer et comprendre, évaluer et prendre en charge*. Rennes : PUR.
- Houdé, O. (2000). Inhibition and cognitive development. *Cognitive development*, 15(1), 63-73
- Huteau, M., Lautrey, J. (1999). *Évaluer l'intelligence : Psychométrie cognitive*. Paris : PUF.
- Huteau, M., Lautrey, J. (1997). *Les tests d'intelligence*. Paris : La Découverte.
- Jambaqué, I. (2004), Contribution de la neuropsychologie développementale à l'étude des sujets à haut potentiel. In J. Lautrey, *L'état de la recherche sur les enfants dits « surdoués »*, *Fondation de France*. 48-59
- Journal Français de Psychanalyse (2003). *La culture des surdoués ?* Numéro coordonné par Marika Bergès-Bounes et Sandrine Calmettes-Jean. n°18
- Kermarrec, S., Tordjman, S. (2010). De l'évaluation aux prises en charge thérapeutiques adaptées : le centre national d'aide aux enfants et adolescents à haut potentiel. In S. Tordjman, *Aider les enfants à haut potentiel en difficulté. Repérer et comprendre, évaluer et prendre en charge*. Rennes : PUR.

- Lautray, J. (2005). Le QI : concept mal compris ou concept dépassé ? ANAE, 17, 146-149
- Lautrey, J. (2004). *L'état de la recherche sur les enfants dits « surdoués »*. Fondation de France.
- Louis, J-M., Ramond, F. (2007). *Scolariser l'élève intellectuellement précoce*. Éditeur : Dunod
- Planche, P. (2000). Le fonctionnement et le développement cognitifs de l'enfant intellectuellement précoce. *L'année psychologique*, 100, 503-525.
- Planche, P. (2008). *Les enfants à haut potentiel : caractéristiques cognitives et développementales. En quoi sont-ils vraiment différents ?* Éditions Barkhanes, collection Tikinagan.
- Prudhomme, N., Blaquièrre, G. (2006). L'enfant à haut potentiel : intégration scolaire et représentation. *Bulletin de psychologie*. Tome 59 (5), n°485, 451-461
- Renucci, C. (2008). *Enfants surdoués : arrêtons le gâchis !* Éditions : Bayard Centurion
- Siaud-Facchin, J. (2008). *L'enfant surdoué. L'aider à grandir, l'aider à réussir*. Éditions : Odile Jacob.
- Sternberg, R.J. (1985). *Beyond IQ: a triarchic theory of intelligence*. New-York : Cambridge University Press : ÉAP
- Sternberg, R.J. (1994). La conception triarchique de l'intelligence. In M. Huteau, *Les techniques psychologiques d'évaluation des personnes*. pp 80-87. Paris : EAP
- Terrassier, J.C. (1999). *Les enfants surdoués ou la précocité embarrassante*. Éditions ; E.S.F.
- Tordjman, S. (2010). *Aider les enfants à haut potentiel en difficulté. Repérer et comprendre, évaluer et prendre en charge*. Rennes : PUR.
- Tordjman, S. (2010). Les enfants à haut potentiel en difficulté : de l'hyperactivité avec déficit attentionnel à la dépression et à l'échec scolaire. In S. Tordjman, *Aider les enfants à haut potentiel en difficulté. Repérer et comprendre, évaluer et prendre en charge*. Rennes : PUR.
- Tordjman, S. (2005). *Enfants surdoués en difficulté. De l'identification à une prise en charge adaptée*. Rennes : PUR.
- Tort, M. (1982). *Le quotient intellectuel*. Paris : Maspero