

## L'intelligence en trop

Article rédigé par *La Fondation de service politique*, le 24 septembre 2008

EN 1905, il y a tout juste cent ans, à la demande du gouvernement français, le scientifique niçois Alfred Binet publiait une échelle métrique de l'intelligence. Cette échelle avait pour but de mesurer le développement de l'intelligence des enfants en fonction de l'âge.

Par la suite il proposera des améliorations qui seront à la base des tests de quotient intellectuel (Q.I.). La surprise est venue du fait que l'échelle de Binet, prévue au départ pour déceler les enfants dont le niveau intellectuel serait en dessous de la moyenne et leur proposer une éducation adaptée, a permis aussi de déceler un certain nombre, statistiquement symétrique, d'enfants dont l'âge mental était en avance par rapport à la moyenne. La proportion de ces enfants dont le Q.I. dépasse le chiffre de 125 était estimée en 1965 dans une étude de l'INED, à environ 5 % sur un échantillon de 100.000 élèves.

Or ces enfants dont le Q.I. se trouve au dessus de la moyenne ont, eux aussi, besoin d'un traitement spécial du point de vue éducatif car leur différence se traduit très souvent par des problèmes d'adaptation au système scolaire qui génèrent des échecs parfois irréversibles.

Aujourd'hui un autre Niçois, Jean-Claude Terrassier, directeur du premier lycée pour enfants précoces, à Nice, a fini par obtenir de l'Éducation nationale qu'elle se penche sur ce problème. Mais les études consacrées aux élèves intellectuellement précoces (EIP) dans les circulaires, rapports, décrets et lois sont comme des balises trop discrètes et trop éparpillées pour être aptes à guider, sur un océan de malentendus, de préjugés et d'incompréhensions, les enfants en difficulté vers le rivage du succès.

Il est urgent d'agir à cause du gâchis que peut représenter le paradoxe de l'échec scolaire chez des enfants dont les capacités intellectuelles sont supérieures à la moyenne mais aussi parce qu'enfants et familles souffrent<sup>1</sup>, et que cette souffrance conduit à la violence et à la délinquance. Les EIP en échec scolaire sont ballottés de l'école publique à l'école privée sous contrat, puis de l'école privée sous contrat à l'école privée hors contrat, parfois même, en désespoir de cause, envoyés à l'étranger, quand les parents le peuvent — car la précocité et le " sur-don " touchent toutes les catégories sociales — il faudra recourir aux domiciliations de complaisance ou à l'éloignement pour trouver d'autres établissements quand l'ennui, le manque de concentration, la turbulence, voire la violence de leur enfant l'aura fait exclure de son école. C'est l'ennui qui " déconnectera " souvent définitivement l'enfant des études générales le conduisant à intégrer des classes techniques ou un apprentissage, qu'il fuira rapidement, car il n'y est pas du tout adapté. Et bienheureux encore s'il ne tombe pas dans la consommation de cannabis, prélude au crack, à l'ecstasy ou à l'héroïne...

Pour pouvoir agir, il faut, après un état des lieux de l'existant (I), définir l'enfant intellectuellement précoce (II) et tracer des pistes pour trouver des solutions adaptées (III).

### I- ÉTAT DES LIEUX

Le phénomène des EIP est mal connu et mal compris, ce qui provoque à la fois un rejet vis-à-vis de ces enfants et une inadaptation des solutions proposées au sein de l'Éducation nationale.

Un phénomène mal compris qui provoque soupçon et rejet

Le péché d'" élitisme ". Le rapport de l'Inspection de l'Éducation nationale de 2004 le souligne : " La rareté — jusqu'au printemps 2002 — de la parole officielle sur la précocité intellectuelle en dit long sur le soupçon qui pèse sur la question. À l'exception notable de l'académie de Lyon, aucun rectorat, aucune inspection ne semblait, à l'époque de l'enquête, avoir encore inscrit parmi ses préoccupations la scolarisation des EIP. " On comprend pourquoi en lisant le compte rendu du Conseil supérieur de l'Éducation du 5 juillet dernier qui affirme : " Nous ne sommes pas défavorables à ce que les besoins spécifiques des élèves qualifiés d'intellectuellement précoces soient pris en compte par l'institution (encore que la définition d'EIP porte à confusion) mais nous contestons la logique qui consiste à creuser encore les écarts en terme de réussite scolaire en ayant plus d'ambition pour ceux qui semblent avoir des facilités ou qui manifesteraient des "aptitudes particulières" et en offrant moins à ceux qui ne semblent pas surmonter leurs difficultés. "

De fait, les rares recteurs ou proviseurs qui ont accepté de les " accueillir ", c'est-à-dire de réunir deux classes en une ou d'autoriser les sauts de classe, se cachent derrière leur petit doigt. Ils ont honte. Des classes d'élite : le mot fait mal !

La méfiance des professeurs et des établissements. À ces réticences manifestes, les inspecteurs généraux dans leur rapport de 2004 donnent deux raisons essentielles. Une de nature idéologique : " On craint, à tort ou à raison, l'apparition de classes d'élite pour surdoués. " Mais aussi une autre, de nature pédagogique : " Le degré d'exigence intellectuelle des EIP fait peur à des enseignants assis dans leur routine. " Et les inspecteurs ajoutent : " Dans quatre cas sur cinq, le projet d'accueil ou de prise en charge spécifique d'élèves intellectuellement précoces s'est au départ heurté à l'hostilité voire à l'opposition des conseils d'administration des établissements concernés. Quant à l'institution au sens large (inspections académiques, rectorats, ministère), elle s'est pour l'essentiel contentée de prendre acte des initiatives et d'observer le mouvement, plutôt à distance et parfois avec une certaine circonspection. "

Le rejet fondé sur des présupposés. Le plus souvent, dans les établissements, on ne veut même pas en entendre parler. Il suffit alors que les parents prononcent le mot, et une cohorte de professeurs courroucés s'acharne à leur démontrer que " tous les enfants sont identiques " et que la réussite est uniquement " une question de travail ".

Ce rejet repose sur trois erreurs courantes.

1/ Tous les surdoués réussissent, la seule chose à faire est donc d'autoriser les sauts de classe ou les " deux classes en un an ". C'est faux, et la plupart de ceux qui sont détectés et donc étiquetés comme " surdoués " sont justement ceux qui échouent.

2/ Tous les surdoués sont issus d'un milieu privilégié. C'est faux, même si certains tests de verbalisation ont

pu le faire croire car ceux-ci employaient un vocabulaire et usaient de références culturelles non intégrées quand l'enfant appartenait à un milieu peu instruit. Des adaptations des tests ont permis de redresser cette erreur.

3/ Les parents s'imaginent le plus souvent que leur enfant est surdoué. Cela flatte leur ego. C'est faux. Qu'il y ait des affabulateurs, c'est une chose. Mais les parents des enfants testés ont en général, auparavant, suivi d'autres pistes – dyslexie, névrose ou psychose, autisme léger, schizophrénie — et sont surpris du diagnostic. La plupart hésitent à faire état des résultats du test de WISC2, sachant très bien qu'on va, dès ce moment, considérer leur enfant, non avec la compassion qu'il mérite pour ses difficultés scolaires, mais avec suspicion. Ils ne pensent qu'à la souffrance de l'enfant, et à lui éviter la nième brimade, punition, le nième renvoi ou un redoublement dont ils savent qu'il aggraverait peut être irrémédiablement la situation, et non pas à une quelconque gloire à en tirer. On n'exhibe pas un test de QI comme le résultat d'un concours.

Cependant ces préjugés auront encore longtemps la vie dure et il importe donc d'en parler autrement. Les inspecteurs le disent très bien : " Compte tenu du caractère sensible voire irrationnel du dossier [...], le ministère devra trouver la forme et les termes d'une communication appropriée autour d'un phénomène qui, en l'état actuel des mentalités, charrie fantasmes, fascination et réactions de rejet. "

Des mécanismes d'aide et de soutien actuels inadaptés

Les mesures d'aide et de soutien tournent toutes autour du problème des rythmes. Ainsi que le recense le rapport de 2004 il s'agit essentiellement de :

- regroupement des élèves intellectuellement précoces dans des classes spécifiques sur tout (de la sixième à la troisième) ou partie (en sixième uniquement) de leur parcours de collégiens ;
- ou, à l'inverse, répartition des EIP dans des classes " normales " complétée par la mise en place, sous la conduite d'un professeur référent, d'un système de tutorat individualisé et contractualisé ;
- ou encore, regroupements spécifiques mais inter-niveaux (réunion des élèves de sixième et de cinquième, par exemple).

Or si les lycées du Vésinet ou de Nice, dirigés par de véritables spécialistes de la question, ont répondu aux attentes d'une poignée de privilégiés (il faut inscrire son enfant dès le CP pour avoir une chance de lui réserver une place !) les autres établissements répertoriés par l'Association nationale des enfants intellectuellement précoces (tels le collège et lycée Gerson à Paris) qui ont appliqué la première et la troisième formule (regroupement des IEP dans les classes " Primevère ", sauts de classes et réunion de deux classes d'un cycle en une), ont pu constituer pour les parents une étape reposante car leur enfant, enfin, n'était plus tout seul de son espèce, ne sont pas révélés aptes à répondre aux problèmes posés par les enfants précoces, surtout passé le cap de la sixième.

Comment, en effet, faire face à trente-deux élèves " précoces ", adolescents, en majorité des garçons — car les filles précoces ont semble-t-il moins de difficultés et de ce fait ne sont souvent pas " repérées " — turbulents, et facilement rebelles avec des professeurs non formés ou insuffisamment informés des pathologies de ce type d'enfant ? À coup de " colles " et d'avertissements annonçant le désastre imminent d'un redoublement, reconnu comme catastrophique pour ce type d'enfant, ou d'un renvoi, poussant à un nouvel exil ? C'est ce que souligne le rapport de l'inspection de 2004 : " Un groupe apparemment homogène d'élèves intellectuellement précoces recèle une profonde hétérogénéité et un lot de difficultés qu'il faut apprendre à gérer. Celles-ci vont d'une relative instabilité à une contestation, manifestée, de la norme scolaire. Il faut savoir faire preuve d'énergie et de disponibilité. "

Pourtant les instructions officielles du ministère de l'Éducation nationale données pour la préparation de la rentrée 2005 ne voient que ce problème de rythmes : " Les possibilités offertes par l'organisation en cycles pédagogiques doivent permettre d'adapter leur parcours scolaire, en particulier le rythme d'apprentissage ; la réduction d'une année de l'un des cycles, solution encore trop rarement exploitée, constitue une forme de réponse à leurs besoins et à leurs possibilités. "

Parce qu'on oppose " précoces " et " en difficulté ". Le rapport Thélot est symptomatique à cet égard<sup>3</sup>. La loi Fillon également. Dans son article 15ter 27 elle dispose : " La scolarité peut être accélérée en fonction du rythme d'apprentissage de l'élève. " " Pour l'application des dispositions du présent article, des établissements scolaires peuvent se regrouper pour proposer des structures d'accueil adaptées. "

Or la réduction du problème à ces deux alternatives (ou ils vont vite – et donc réussissent et il suffit de mettre deux classes en une ou bien de faire des cours " intensifs " ; ou ils sont " en difficulté et il suffit d'aller plus lentement) montre, nous allons le voir une incompréhension fondamentale du problème. En effet on ne peut pas, en l'espèce, comme on le fait habituellement, opposer " surdoués " à " en difficulté ". En effet, l'échec scolaire des " précoces " vient de leur précocité. C'est pourquoi il importe de bien distinguer les EIP des autres enfants nécessitant une pédagogie adaptée.

L'Éducation nationale cherche un cadre pédagogique unique pour les IEP en difficulté

L'Éducation nationale, par souci légitime de faire des économies d'échelle, a tenté jusqu'ici de faire entrer les IEP dans une catégorie plus générale, celle d'élèves à besoins éducatifs particuliers<sup>4</sup> et propose des dispositifs spécifiques<sup>5</sup>. L'ennui est que ces dispositifs regroupent sous une même rubrique problèmes sociaux, problèmes médicaux et problèmes spécifiques aux surdoués. Il s'agit en effet – je cite la circulaire ministérielle de préparation de la rentrée 2004 dans les écoles, les collèges et les lycées, – de " dispositifs adaptés pour les enfants du voyage [...], pour les élèves intellectuellement précoces et [...] les élèves ayant des troubles spécifiques du langage... " Une seule méthode est préconisée dans tous les cas : " Un examen attentif par l'équipe éducative incluant selon le cas le psychologue scolaire ou le conseiller d'orientation psychologue, les personnels de santé, les assistants de services sociaux... "

Le projet de loi Fillon, adopté le 24 mars 2005 dans son article 15ter 27 — désormais inclus dans l'article L.

321-4 du Code de l'éducation — est, hélas, malgré ses bonnes intentions manifestes à l'endroit des précoces, le reflet de toutes ces confusions accumulées :

Dans les écoles, des aménagements particuliers et des actions de soutien sont prévus au profit des élèves qui éprouvent des difficultés, notamment les élèves atteints de troubles spécifiques du langage oral et/ou écrit, telle la dyslexie. Lorsque ces difficultés sont graves et permanentes, les élèves reçoivent un enseignement adapté. Des aménagements appropriés sont prévus au profit des élèves intellectuellement précoces ou manifestant des aptitudes particulières, afin de leur permettre de développer pleinement leurs potentialités [...]. Des actions particulières sont prévues pour l'accueil et la scolarisation des élèves non francophones nouvellement arrivés en France.

Il en va très logiquement de même pour la circulaire de préparation de la rentrée 20056. Ce souci d'englober dans un même " pack " " besoins éducatifs particuliers " des enfants dyslexiques, non francophones, handicapés, malades graves, " intellectuellement précoces " et " manifestant des aptitudes particulières " etc., s'il peut se comprendre, est néanmoins comme un écran de fumée cachant la vraie nature du problème particulier des IEP en difficulté.

En effet l'enfant précoce ou surdoué n'est pas forcément un enfant manifestant des aptitudes particulières par exemple pour la musique, la danse, le théâtre, le dessin ou le sport. Pour ce dernier il existe fort heureusement des lycées qui leur offrent la possibilité de concilier leur art et leur scolarité qui sont l'une des réussites de notre système éducatif. Il n'est pas non plus seulement un enfant manifestant des aptitudes particulières par exemple pour les maths ou l'histoire. Si cela était, il aurait de bonnes notes dans ces matières qui compenseraient sa faiblesse dans d'autres matières, serait lauréat des concours généraux et n'aurait pas besoin d'aide. L'enfant doué n'est pas toujours dyslexique, même si 25 % d'entre eux le sont dans la petite enfance, proportion supérieure à la moyenne nationale. Ses problèmes ne peuvent être assimilés à ceux posés par un handicap. Et s'il a des difficultés d'insertion dans le groupe, la classe, dans la vie tout court, elles ne sont pas de même nature que celles du nomade ou de l'étranger non francophone.

On voit donc qu'il est urgent de poser le problème dans toute sa spécificité.

## II- POSITION DU PROBLEME

À ce stade de réflexion il importe, pour mieux comprendre, de définir précisément ce qu'est un EIP à partir de ses symptômes afin de ne pas confondre sa souffrance avec celle d'autres enfants, ce qui nous permettra d'envisager des solutions adaptées.

Qu'est ce qu'un enfant " surdoué " ou " précoce " ?

Un enfant surdoué ou précoce est un enfant dont le QI dépasse 125.

Est-il toujours en difficulté ? Est-ce l'intelligence excessive qui pose problème ? Les enfants qui ont des notes 17, 18 ou 19 sur 20 n'inquiètent personne a priori. Il s'agit d'enfants dont les apprentissages ne sont pas perturbés, et dont l'intelligence permet de gravir sans problème l'échelle des notes jusqu'au plus haut. On les dit " scolaires ". Ils font vite et bien leur travail, sont heureux de réussir en classe et s'équilibrent dans les jeux, le sport, le temps libre. Au rectorat de Lyon on l'a compris : " Je vous précise enfin, qu'un enfant intellectuellement précoce qui ne rencontre aucune difficulté scolaire est accueilli tout à fait normalement dans l'établissement de secteur, en fonction du domicile de la famille " déclare l'inspecteur d'académie adjoint, M. Moreau.

Mais ces enfants sont-ils simplement très intelligents (QI 100-125) ou sont-ils vraiment " surdoués " ou " précoces " (+ de 125) ? Il serait sans doute intéressant de le savoir et de les tester même s'ils ne posent pas de problème particulier afin d'avoir des données statistiques fiables permettant de répondre à cette question. Ce qu'on peut dire en tout cas, c'est que les parents ne consultant que quand l'enfant pose problème, ce ne seront que les enfants surdoués présentant de ce fait des difficultés d'apprentissage, et, en chaîne, d'affectivité et de socialisation qui seront dépistés et étiquetés " surdoués ".

Comment se manifestent ces difficultés ? Son attitude en classe est préoccupante, et éveille l'attention du professeur. Ce dernier signale en conseil de classe puis sur le bulletin qu'il " dort ", est " absent ", " plane " et ne se réveille que pour faire une réponse aussi fulgurante qu'inattendue, puis se rendort. Ou qu'il est agité, se balance sans arrêt, prend tout le temps la parole et refuse de la laisser aux autres. Ou qu'il passe du silence obstiné à une inextinguible logorrhée. Ou qu'il ne comprend pas les consignes. Ou qu'il refuse d'écrire, d'orthographier correctement. Ou qu'au lieu de retracer le raisonnement du problème comme on le lui demande, va droit au résultat — faux une fois sur deux car il n'a pas compris l'énoncé, l'ayant complexifié à plaisir.

Le rapport des inspecteurs de 2004, très remarquable car fondé sur leur observation de terrain, note :

Or, même tracée à grands traits, la symptomatologie des troubles que manifestent, dans le cadre scolaire, les enfants intellectuellement précoces fait voler en éclats le mythe de l'élève en avance pour son âge, petit virtuose pour lequel tout serait aisé :

- démotivation (l'école étant synonyme d'ennui) ;
- 
- incapacité à se plier à des contraintes élémentaires (telles qu'avoir le matériel nécessaire ou respecter les dates de remise des devoirs) ;
- 
- alternance de périodes de repli et d'isolement par rapport à la collectivité et, à l'inverse, de tentatives de prise de contrôle du groupe (posture dominante de celui qui sait) ;
- 
- alternance de moments de suractivité et de phases de lenteur ;
-

- fulgurance du raisonnement à l'oral mais appréhension au moment de la formalisation et du passage à l'écrit ;

- 

- appréhension pouvant aller jusqu'au refus d'écrire (se traduisant même parfois par une difficulté dans la motricité du geste graphique).

- 

Il a des notes en accordéon, de 18 un jour à 2 le lendemain. Il s'attire inévitablement l'inimitié de certains professeurs, et de la plupart de ses camarades par son attitude étrange et décalée. La lecture du bulletin est pour les parents incompréhensible. Ils voudraient raconter aux professeurs comment leur enfant, en visite à l'Observatoire, a été retrouvé en grande conversation avec un astronome étonné de son savoir en mathématiques. Comment il dévore pendant des heures une encyclopédie, lit attentivement le journal Le Monde ou apprend seul dans un atlas le nom de toutes les capitales du monde. Comment, ensuite, il se montre joyeux, plein d'entrain, attentif. Comment, 9 ans, il connaît le nombre de chars d'assaut des principales armées du monde, leur marque, leur vitesse de tir, la distance, etc. Comment il lit Proust, Zola, Tolstoï sans fatigue et avec intérêt...

En effet comme le souligne Arielle Adda<sup>7</sup>, les enfants " doués " sont généralement attirés par l'univers, l'astronomie, la préhistoire et l'origine de l'homme. Ils aiment souvent les jeux compliqués, ceux qui peuvent leur apporter quelque chose car ils n'ont aucune prédilection pour les efforts vains. L'enfant " surdoué " fait généralement preuve d'un sang-froid hors du commun dans les situations d'urgence. Son esprit de synthèse évalue rapidement la situation et il cède rarement à la panique.

Mais si les parents parlent, c'est au tour du professeur de ne plus comprendre. Veulent-ils juste effacer la mauvaise impression qu'ils ont de leur enfant ? Sont-ils des affabulateurs ? Des prétentieux ? L'enseignant non prévenu répond invariablement : " C'est possible, mais voyez, en classe il ne fait pas ce qu'on lui demande et c'est d'autant plus grave si ce que vous dites est vrai et qu'il a de telles aptitudes. Cela veut dire qu'il méprise l'école. " Cette idée qu'il y a là un mépris pour son enseignement est ce qui provoque le plus sûrement l'agressivité des professeurs et leur rejet de ce type d'enfant. Si bien que déjà exclu par la plupart de ses camarades qui ne peuvent suivre ses goûts et son savoir, l'enfant précoce se trouve rejeté par la seule personne avec laquelle il pourrait discuter de plain pied : le professeur.

La situation s'aggrave très vite si les parents ne sont pas prévenus de la spécificité de leur enfant. Ils sortent en général désespérés des entrevues, souvent houleuses avec les professeurs, et au retour accablent l'enfant de reproches : tu le fais exprès, tu es odieux avec la maîtresse, tu es paresseux... L'enfant à son tour ne comprend pas. Ses parents avaient l'air si fiers l'autre jour à l'Observatoire quand tout le monde leur demandait " mais où votre enfant a-t-il appris tout cela ? " Ils ont l'air si heureux quand il leur expose à table les problèmes stratégiques de la Chine face à la Russie, quand il fait un dessin très précis d'un réacteur nucléaire, quand ils le voient plongé dans la Fortune des Rougon. Pourquoi sa maîtresse parle ainsi, elle dont il n'a même pas conscience de ne pas écouter les discours tant ils sont lents et répétitifs ; dont il voudrait mais ne peut pas faire les exercices écrits sans faute d'orthographe, sans taches, sans douleur à la main, au point d'annihiler aux yeux de ses parents tout ce qu'ils aimaient jusqu'ici en lui ? Il est désespéré, humilié. Il rage. Il est dans l'impuissance, le déni de son intelligence, le désespoir de n'être pas reconnu. Sa passivité à l'école va dès lors se doubler de violence, de rébellion systématique, de contradiction du professeur dont, en faisant remarquer ses erreurs, il disqualifiera à ses propres yeux le jugement, ce qui est pour lui vital, sans réaliser qu'il va ainsi alimenter à son détriment la spirale désintérêt / hostilité du professeur / échec.



Quelle est la cause de ces difficultés ? La cause de la précocité, on la connaît, c'est l'intelligence supérieure à la moyenne. Jean-Claude Terrassier écrit que ces enfants sont tous peu ou prou " dys-synchroniques ". Intellectuellement d'abord. Il peut, par exemple, avoir 135 aux tests de verbalisation-synthèse, — mais 90 en tests d'organisation-répartition spatiale, classement analytique. C'est le cas en général si son goût le porte vers la littérature et l'histoire. S'il est matheux, le déséquilibre sera inverse. " Les enfants "doués" surprennent par le décalage entre leurs remarques pertinentes et les maladresses dont ils font preuve dans certaines activités " écrit Arielle Adda qui précise " Il posera des questions métaphysiques à son entourage bien avant de savoir lacer ses souliers "

La dys-synchronie est aussi émotionnelle. Capable d'écrire à 11 ans une Constitution ou de résoudre un problème de maths de classe de seconde, l'EIP ne pourra s'endormir sans la lumière, habité de peurs très enfantines. Il aura très mal au ventre le jour où il devra subir à l'école une interrogation ou un devoir parce qu'il ne supporte pas l'idée d'être pris en défaut, ce qui est pour lui effroyable et déshonorant.

Ce déséquilibre va avoir des conséquences très importantes, surtout dans la petite enfance car alors l'enfant va ressentir une immense angoisse : il ne peut mettre des mots sur ce qui se passe, surtout si ni le professeur ni ses parents ne sont avertis de ses difficultés. Angoisse de la différence, angoisse du rejet, angoisse de l'échec. L'enfant s'enferme dans sa chambre. Là seulement, sans spectateurs, sans juge, il est heureux et apprend en jouant, en autodidacte, avec une jubilation profonde mais qu'il va désormais renoncer à faire partager, dont il va avoir honte.

De plus, ainsi que le soulignent à la fois Arielle Adda et Jean-Claude Terrassier, le fonctionnement de son cerveau est différent : " Sa compréhension est globale et synthétique et il n'apprend pas à analyser. " Ce qui fait qu'il nécessite des méthodes " inversées " d'apprentissage comme nous le verrons plus loin.

À ces particularités relatives à l'équilibre des fonctions et à l'intellect, s'ajoutent celles de son caractère. Il est très exigeant : " Il n'aime pas les répétitions et tout ce qui est routinier " note Terrassier. Il est paradoxal : " Il est souvent perfectionniste, dit Arielle Adda, ce qui se traduit par moments, par une lenteur à exécuter des tâches qui paraissent simples aux autres. " Il est déconcertant et irritant, car il met en danger l'interlocuteur : " Le recours à l'humour est fréquent et précoce. C'est le meilleur moyen qu'il trouve pour se mettre à distance des événements. Il voit rapidement les "failles" d'une personne ou d'une démonstration, et n'hésite pas à les dénoncer. "

À tout cela s'ajoute une vulnérabilité qui ne se laisse pas toujours deviner. Il a une faille narcissique importante : " Il supporte très mal l'échec et manque de ténacité face aux difficultés, " il " est hypersensible, tout spécialement à l'injustice ".

À l'adolescence, le plus souvent les jeux sont faits. Détecté et sauvé, il pourra donner le meilleur de lui-même et donner libre cours à ses passions. Laissé dans l'échec scolaire, il sera dans une profonde révolte, parfois dans une profonde dépression que des psychologues non avertis ne sauront pas soigner car ils en attribueront les causes uniquement à l'affect, aux parents, à la famille.



En effet, les inspecteurs généraux le soulignent au terme de leur enquête, une des évidences qui leur est apparue est celle de la souffrance de ces enfants : " souffrance vis-à-vis des normes scolaires, des rythmes d'apprentissage ; souffrance dans les relations avec les autres enfants, avec les adultes ". Souffrance, le mot est – enfin — lâché ! Mais une souffrance bien particulière à laquelle il importe de ne pas donner de causes exogènes.

De quoi souffre l'enfant précoce ?

Sa souffrance ne doit pas être confondue avec celle qui naît de difficultés sur le plan familial. Les parents de ce type d'enfant s'entendent souvent demander s'il n'y a pas de violence à la maison, ou de mésentente, ou de problèmes graves. Parfois, bien sûr, il y en a. Mais souvent il n'y en a pas, et pourtant l'enfant souffre à l'école, ce que perçoivent bien les professeurs, mais en croyant toujours à une cause extrascolaire

Le rapport Thélot reflète cette croyance : il dit bien que " la stigmatisation de l'élève en échec scolaire rejaillit sur l'individu qui développe une perception négative de tout ce qui a trait à l'école " mais ajoute : " Les élèves en grande difficulté sont souvent des élèves qui ont d'autres difficultés que scolaires. "

Sa souffrance n'est pas d'ordre médical ou psychologique. D'autres parents seront aiguillés par les enseignants vers des médecins orthophonistes, ophtalmologistes, ORL. Là encore le rapport Thélot est le reflet de cette attitude : " De nombreux enseignants souhaitent être mieux formés afin de pouvoir mieux repérer et prévenir d'éventuelles difficultés. Ils insistent sur l'importance de contrôles médicaux réguliers qui permettraient de dépister certains troubles. "

Du reste le plus souvent, le rapport de l'inspection de 2004 le note : " Tous les EIP scolarisés dans les cinq collèges visités sont suivis par des psychologues ou des pédopsychiatres. Le systématisme de ce suivi médical ou paramédical est à la mesure de la très forte demande éducative manifestée par les familles concernées. " Et ils remarquent finement : " L'intrusion du "discours psy" dans l'école est un thème à la mode mais notre propos n'est pas de coller à l'actualité. " Il s'agit bien davantage de tenter d'éclairer une tendance lourde qui se profile et que l'institution scolaire ne saurait ignorer [...]. Nous avons pointé un risque de dérive psychologisante. Il ne s'agit pas de refuser ces apports mais de se doter d'un minimum de culture scientifique et médicale pour que l'école trouve un point d'équilibre et ne se laisse pas entraîner sur un terrain qui n'est pas le sien. "

C'est cette culture scientifique qui permettra de reconnaître ces symptômes et d'atténuer la souffrance par des mesures simples mais efficaces. Or cette culture nous apprend que la spécificité de l'EIP réside dans le fait que ce n'est pas la souffrance qui provoque l'échec mais la souffrance qui naît de l'échec, même si l'enfant est parfaitement heureux par ailleurs !

Une souffrance psychologique née d'un sentiment de différence et d'injustice

Il faut accepter l'existence d'une pathologie très spécifique, à tort confondue souvent dans un premier temps avec des symptômes d'affections psychologiques ou psychiatriques répertoriées comme l'autisme, la schizophrénie ou l'hyperactivité. Chacun de nous peut faire l'effort de se la représenter en se reportant à des situations où il connaît très bien un sujet sur lequel d'autres personnes qui en ignorent à peu près tout échangent des idées. Encore est-ce différent parce que nous sommes adultes. L'enfant lui ne peut mesurer sa différence. Il ne sait pas qu'il sait mieux, plus vite, qu'il voit plus loin. Il sent seulement une différence qu'il ne peut expliquer. Et comme il constate que cette différence le met hors du groupe, attire la méfiance, voire l'hostilité, il va d'abord tenter de dominer (cf. le rapport des inspecteurs) et, devant l'échec probable d'une telle tentative — surtout dans les petites classes — il va carrément renoncer. Il ne prendra plus le risque d'intervenir. Il se ferme, et décide que sa vie sera un jour ailleurs, mais pas là.

Face à cette attitude, celle des professeurs oscille entre l'intérêt, parce qu'une ou deux fois l'enfant, qui n'a pas pu se retenir a été fulgurant, et l'hostilité déclarée parce que l'enfant " n'obéit pas ", ne travaille pas, pas du moins avec les méthodes qu'on veut lui inculquer. Cette hostilité est d'autant plus forte qu'un professeur est toujours heureux d'avoir un élève exceptionnel, mais qu'il n'est pas prêt, s'il n'est pas prévenu de cette pathologie, à accepter que l'exception aille de pair avec de réelles incapacités qu'il va nécessairement imputer à de la mauvaise volonté, de la paresse, de la négligence. Qui peut supporter sans rage qu'un enfant surdoué réponde à la question " combien font seize et huit " par... " huit " ! Il faut alors l'interroger. Qu'as-tu compris de ma question ? Le plus souvent affolé par la simplicité à ses yeux risible et déshonorante de la question, il soustrait, à tout hasard, huit de seize, et le professeur ne peut le deviner car l'enfant n'a pas encore " fait la soustraction " à l'école — mais l'a bien sûr apprise tout seul ayant dévoré en une semaine le livre de maths prévu pour l'année...

L'échec est évidemment au bout de ce chemin douloureux. Comme une mouche qui se cogne contre l'abat-jour qu'elle ne peut quitter et finit par s'y brûler, l'enfant doué va au hasard, sans voir ni comprendre ce qu'on attend de lui ; il vit dans l'angoisse permanente de n'avoir pas compris, de ne pas savoir faire, de décevoir. Un échec scolaire continu et avéré le fait basculer dans l'horreur, note encore Arielle Adda :

Pour l'enfant doué, il s'agit d'une catastrophe, qui le frappe de stupeur : il lui semble être la victime d'un maléfice qui le rend impuissant, ce serait comme une maladie foudroyante, qui l'aurait atteint brutalement, le laissant privé de dons ; il possédait un trésor et il ne lui reste qu'un peu de poussière sur les doigts, sans qu'il sache comment cet or s'est transformé et surtout sans comprendre comment il aurait dû agir pour le garder ; ce choc le laisse dans un état de désespoir absolu. Comme il n'a jamais acquis la moindre technique de travail, qui lui aurait permis de surmonter les premières difficultés, il plonge, sans pouvoir se rattraper ; il peut lire dix fois une leçon, ou même vingt fois, il ne la retient pas, parce qu'il ne sait pas comment procéder, et on le voit rester des heures devant son livre ouvert, rêvant en apparence, luttant en fait contre un effroi glacial, puisque sa mémoire si bonne a disparu. Il est pétrifié d'horreur, épouvanté, il ne sait comment réagir et il en ressent une douleur tellement intense, insupportable.

L'exagération est le trait dominant de ces enfants. C'est souvent aussi la marque du génie. Mais c'est aussi celle de la folie, de la manie, de la paranoïa, de la schizophrénie, toutes choses dont ils sont menacés si on les laisse dans l'angoisse que génère leur particularité. Il faudra donc, après les avoir détectés, leur offrir une pédagogie adaptée.

### III- QUELLES SOLUTIONS APPORTER ?

Les développements précédents ont montré tout d'abord que le repérage de l'EIP à un stade précoce d'apprentissage est primordial. Il apparaît aussi très clairement qu'il faut renoncer à adapter aux EIP certaines des méthodes érigées en credo depuis trente ans par l'Éducation nationale. Il faudra à la fois renouer avec des méthodes éprouvées d'apprentissage tout en innovant sur le plan des approches de la matière et des techniques d'évaluation.

#### Un repérage précoce

On ne peut repérer les EIP qu'en connaissance de leur spécificité. Arielle Adda le souligne : une partie non négligeable des enfants à " haut potentiel " se trouve souvent en difficulté scolaire. Si cette réalité se nourrit de différentes composantes, à la base il se trouve tout simplement un problème de perception : demandez à la plupart des professionnels de l'enfance de traduire les variations statistiques dans le sens positif ou négatif (la norme étant fixée comme un Q.I. égal à 100) et vous serez étonnés d'apprendre que leur " perception de la prévalence " est, cent ans après les travaux de Binet, loin de correspondre à la réalité.

L'Association nationale pour les Enfants intellectuellement précoces (ANPEIP), créée par Jean-Charles Terrassier, psychologue pionnier en France de l'étude des enfants à " haut potentiel ", a réalisé une étude à Paris, en 2004, auprès de 10 458 enfants âgés de 3 à 6 ans admis dans des écoles maternelles : on y apprend que le corps enseignant desdits établissements ne " perçoit " que 1,02 % de ces enfants comme étant " intellectuellement précoces ". Autrement dit, une évaluation cinq fois inférieure à la réalité. La sensibilisation des familles et des écoles est donc essentielle.

Il importe que cette reconnaissance, donc cette sensibilisation, soit faite dès la petite enfance. Le rapport Thélot semble l'avoir compris car il note : " Quelques enseignants et surtout des acteurs des réseaux d'aides spécialisées aux élèves en difficulté (RASED) déplorent le manque de structures adaptées, le manque de personnels, mais aussi le manque de reconnaissance. " L'Éducation nationale l'avait du reste perçu dès 2002, qui prescrit dans ses instructions que " toutes les situations d'évaluation qui mettent en évidence la coexistence de difficultés et de réussites remarquables doivent attirer l'attention, dès l'école maternelle. "

Le repérage sera suivi de tests, puis d'une déssectorisation vers un établissement adapté. L'accord de tous devant la réalité du phénomène pourra sans doute être obtenu au moins sur un point : la généralisation des tests. Mais si ceux-ci révèlent une précocité, quelle doit être l'étape suivante ? On pourrait s'inspirer de la démarche de l'Académie de Lyon, telle que relatée dans le rapport d'académie, qui prévoit quatre phases : 1/ demande des parents ou des professeurs ; 2/ tests ; 3/ cas soumis à une commission ; 4/ si avis positif, accueil de l'EIP dans des établissements sélectionnés ayant passé une convention de partenariat avec l'État.

Ces établissements existent déjà. Comme le souligne le rapport des inspecteurs de 2004 : " Ces tentatives pédagogiques de venir au secours des surdoués viennent d'initiatives relativement récentes, qui ont comme

premier point commun d'être toutes des aventures pédagogiques et intellectuelles dont la naissance repose sur le hasard et la rencontre de personnalités au caractère affirmé. " Il note aussi que " l'état d'esprit qui règne dans ces cinq dispositifs d'établissement scolarisant des EIP est un état d'esprit pionnier qui mêle enthousiasme, pragmatisme et militantisme. "

Ce sont donc plutôt les réticences de l'institution qui ont jusqu'ici freiné le processus. Mais ces établissements devront renoncer à des méthodes qui, néfastes pour tous les enfants, sont particulièrement nuisibles dans le cas des EIP.

Une remise en cause des credo pédagogiques de l'Éducation nationale

Les enfants surdoués ne sont pas nés il y a vingt ans. Or auparavant, ils pouvaient réussir, même dans l'école publique. Repérés par les instituteurs, ils bénéficiaient de traitements à part, ce que permettait l'absence de la réglementation foisonnante et impérative d'aujourd'hui. Les vieux credo de l'Éducation nationale y font désormais obstacle. Quels sont ces présupposés idéologiques, élevés à l'état de monstres sacrés ?

1/ L'impératif de classes d'âge de niveau uniforme ou les ravages d'une égalité comprise comme une identité. Les " instructions " de 2002 prétendaient pourtant qu'" on doit aussi, pour [les EIP], tirer un meilleur profit des classes à plusieurs niveaux ". Mais c'est sans doute l'une des choses les plus difficiles à obtenir car notre école est malade de l'égalité. D'une égalité mal comprise. Comprise comme identité. Le vieux credo est : " Tous les enfants sont identiques et les différences ne sont que sociales. " On aidera donc ceux des élèves qui sont faibles à se maintenir à niveau, au détriment de ceux qui sont forts, supposés bénéficier d'une culture familiale et réussir évidemment.

Il n'y a qu'un problème : les deux présupposés sont faux. Le " sur-don ", la " précocité intellectuelle " sont répartis dans la population sans souci des revenus, de la naissance illustre ou non, de la profession des parents ou du patrimoine familial. Et les surdoués de famille peu instruite seront doublement pénalisés. S'ennuyant chez eux comme à l'école, ils seront tentés par l'aventure, l'action, c'est-à-dire bien souvent, à 14-15 ans par la délinquance, qui, au passage, n'épargnera pas non plus les surdoués des beaux quartiers qui fournissent aux dealers des bataillons de clients.

Émile Chartier, dit Alain, fort de sa longue expérience de professeur écrivait : " S'il n'y a pas adéquation du niveau et des forces de l'élève, cela produit une sorte d'inattention mécanique. " Or l'inattention, parfois qualifiée à tort de " manque de concentration " alors qu'elle est loin de tout début de concentration, est la cause n° 1 de l'échec chez les surdoués. Alors... oui, tous les enfants doivent être égaux devant l'école, l'apprentissage, la réussite. Mais non, tous les enfants ne sont pas identiques.

Pour qu'ils réussissent, il doivent être traités différemment. Vieux débat rénové ces derniers temps sous la forme de la " discrimination positive ". Seulement ici, il ne s'agit pas de discrimination " sociale " positive comme celle initiée à Sciences Po, mais d'un traitement autre d'enfants différents dans la structure même de

leur intelligence, et dont la différence freine ou empêche les apprentissages scolaires car elle a une incidence très importante sur leur caractère. Écoutons le souhait d'un enfant précoce : " Il faudrait que chaque élève puisse, dans chaque classe, accéder pour chaque matière au niveau A ou B ou C selon ses capacités dans la matière considérée. " Cela se fait dans les collèges anglais, pour tous les élèves, avec de bons résultats.

Certes l'Éducation Nationale envisage cette possibilité ; le rapport Thélot évoque " des enseignements complémentaires différenciés " qui " permettront à chaque élève d'aborder et d'approfondir les matières choisies en fonction de ses intérêts et de ses aptitudes ", mais cela seulement " une fois le socle commun des indispensables solidement maîtrisé ", " sans pour autant créer des filières au cours de la scolarité obligatoire ni rompre avec l'unité de l'enseignement, et enfin seulement " à partir du cycle de diversification " c'est-à-dire actuellement la classe de première. Or pour les EIP, à cet âge (16 ans), tout est joué depuis longtemps !

Les instructions de 2002 parlaient plus justement de " temps d'approfondissement et de recherche, en particulier en utilisant des techniques de l'information et de la communication ". Même sans utiliser ces techniques coûteuses, l'essentiel est de différencier les niveaux au sein d'une même classe, permettant aux uns " approfondissement et recherches dans la matière où ils sont bons et aux autres une approche moins complexe ". Ces approfondissements peuvent aussi passer par un projet professionnel annuel dont les EIP sont très friands car ils aiment travailler dans la durée, par exemple : " Favoriser les projets annuels comme pour les gens de niveau 1 en physique, la fabrication d'un engin spatial. "

2/ L'acquisition prioritaire des bases, le tronc commun et le bac national. L'ennui naquit un jour de l'uniformité. Mais l'injustice aussi, tant il est injuste de " traiter également des choses inégales " comme le soulignait déjà Aristote. L'école uniformisatrice héritée de Mai 68 a mis en place en 1975 le fameux " tronc commun " dans le secondaire. Ce tronc a cru et embelli. Aujourd'hui, l'élève ne peut pas choisir d'être " littéraire " ou scientifique avant... la classe de première ! L'un des prétextes à cet état de choses est l'analphabétisation qui progresse, et le préjugé corollaire selon lequel les " bases ne sont pas acquises ". L'autre prétexte est que " sans les maths, point de salut ". Les maths, c'est moderne, c'est structurant, c'est incontournable.

Les bases d'abord ! Le problème des enfants précoces est précisément que leur intelligence ne fonctionne pas selon le mode déductif habituel, mais selon un mode inductif " Sa compréhension est globale et synthétique et il n'apprend pas à analyser. " écrit Jean-Charles Terrassier. Le Dr Béatrice Vuaille écrit dans le Quotidien du médecin :

Citons l'ouvrage plus ancien de Jean-Claude Grubar, Sophie Côte et Michel Duyme, qui s'appuie sur les données scientifiques et neurophysiologiques. Des études ont mis en évidence certaines spécificités du fonctionnement cérébral des enfants précoces ; pour réaliser un exercice, par exemple, ils sollicitent une part réduite de leur cerveau et l'activent moins. Ces auteurs présentent aussi une approche pédagogique plus adaptée aux modes d'apprentissage des enfants précoces, qui fonctionnent plus volontiers de manière globale, inductive, en s'appuyant sur l'intuition et l'appréhension par images, plutôt qu'en travaillant par déduction sur le mode séquentiel<sup>8</sup>.

Il s'ensuit qu'ils ne peuvent justement pas acquérir les " bases " d'abord, mais ne les acquièrent qu'en étudiant

les applications, et qu'exiger de les avoir d'abord leur interdit de les avoir ! Les EIP préféreront donc les maths appliquées, et c'est seulement quand ils feront ces applications qu'ils comprendront et apprendront les maths. Ils intégreront l'orthographe quand ils auront découvert l'origine latine et grecque des mots en abordant ces deux langues.

C'est ce que n'a absolument pas admis (ou compris ?) le rapport Thélot qui affirme : " Pour un élève qui a des difficultés, les enseignements communs à tous devront être prioritairement orientés vers l'acquisition du socle commun des indispensables. Si un temps plus réduit suffit à un autre, il doit pouvoir aller plus loin selon ses dispositions et consacrer le solde de la durée aux enseignements complémentaires choisis " (p. 57). Pour les EIP, il faudrait seulement faire la démarche inverse : aller plus loin pour ceux que rebutent les bases et y revenir ensuite. Au contraire, si les bases ne sont pas acquises, le redoublement est proposé, avec pour seule alternative le renvoi dans un autre établissement (de niveau inférieur, même si ce n'est pas officiel, et géographiquement plus éloigné) depuis qu'il n'est plus légalement possible d'imposer le redoublement.

Un redoublement est parfois totalement justifié. Mais comme l'écrit encore excellemment Arielle Adda :

Un redoublement [...] n'est jamais justifié dans le cas des enfants doués. On ne peut imaginer le mal que va causer cette décision, vécue comme arbitraire. Comme le disent certains professeurs : " C'est bon de redoubler au moins une fois, cela n'a jamais fait de mal à personne et ça incite à mieux travailler et surtout à consolider les bases. "

Ces fameuses bases, qu'il n'a même pas vu passer, tant elles lui semblaient élémentaires. On ajoute : " Il est jeune, il ne faut pas qu'il se sente trop sûr de lui. " Eh bien, ce redoublement a provoqué une blessure si profonde qu'elle n'a jamais pu cicatriser, quelque chose est mort à ce moment-là, une certaine confiance dans l'adulte, un espoir mis dans " l'École ", considérée comme un temple où les merveilles de la connaissance allaient être dispensées, une idéalisation des professeurs qui " savaient ", qui ne pouvaient pas se tromper et qui ont décidé que cet élève-là n'était pas digne de passer dans la classe supérieure.

Ce fut comme un rejet dans les ténèbres extérieures et l'enfant doué ne s'en est jamais remis. L'amertume lui a laissé un goût qui ne peut s'effacer. On lui a irrémédiablement volé une année qui lui manquera toujours, et la plus brillante des réussites sociales ne parvient pas à faire disparaître ce souvenir encore douloureux, des décennies après.

Cette impression de rejet peut être ressentie à un âge très tendre, avec le sentiment d'une difficulté à rentrer dans le flot normal de la vie [...].L'enfant [...] risque déjà de s'endormir, en s'enfonçant dans un désintérêt de plus en plus grand. Même le QI baisse, comme j'ai pu le constater en examinant à nouveau des enfants qu'on avait dû laisser dans leur inconfort scolaire.

Il faut noter que cette opinion sur le redoublement est celle du Syndicat national des lycées et collèges (SNALC) pour lequel le " redoublement est un handicap ", or il y a une contradiction entre redoublement et Projet d'étude et de Recherche personnalisé (PRE) qui sont deux logiques différentes, la première raisonnant sur une année, la seconde sur plusieurs années.



L'incontournable Tronc commun. Aujourd'hui, nous l'avons dit, les élèves sont obligés de suivre le fameux " tronc commun " jusqu'en classe de première. Or chez les précoces, on distingue plus tôt celui dont le goût se porte sur les sciences " exactes " et celui dont le goût se porte sur les sciences " humaines ", car ils ne font aucun effort d'apprentissage dans les matières qui ne les intéressent pas. Il existe aussi chez eux, dans la même proportion que chez les autres, des enfants également intéressés par les deux.

Les surdoués " scientifiques " détestent les longues heures de français où ils s'ennuient alors qu'ils pourraient progresser tellement loin en maths, résolvant le plus souvent dès la cinquième des problèmes posés aux classes de seconde ! Mais ils sont privilégiés car on les détecte plus facilement. Un enfant qui dort en classe et ne se réveille que pour donner la bonne réponse à un problème sur lequel la classe planche depuis deux heures, décrochant ainsi 20/20, et qui a 0,5/20 le lendemain parce que le problème posé, voisin de celui de la veille et qui pour cette raison — impression de " déjà vu " — ne l'intéresse pas, est plus vite repéré que le surdoué littéraire. Ce dernier en effet plafonnera à 14 dans une rédaction car le mode d'évaluation est plus subjectif, moins précis. Il est souvent par ailleurs résolument dysorthographique, refusant la " tyrannie " de la forme obligatoire du mot. Mais au lieu de constituer un signal d'alarme qui conduirait les professeurs à se demander s'il n'est pas précoce, on baisse sa note en retirant un ou deux points. De ce fait il aura 12 et sera doublement furieux : de n'avoir que 14 alors qu'on dit sa copie " excellente " et de n'avoir plus que 12 in fine, alors qu'il a déjà fait un effort énorme pour écrire.

De ce fait, et aussi parce que le bon élève reste encore trop souvent dans nos esprits le " bon en maths ", beaucoup des surdoués en souffrance sont des littéraires. Ils lisent beaucoup, très tôt, des livres pour adultes y compris de philosophie, de droit, de science politique ou regardent des émissions de spécialistes, lisent des revues techniques. Pourquoi leur interdire une spécification dès la quatrième, puisqu'ils sont en avance d'au moins deux ans sur les autres même s'ils sont en difficulté dans la scolarité telle qu'elle est conçue aujourd'hui à cause de leur difficulté à écrire, et/ou à orthographier, et surtout à cause du niveau consternant des exercices de français qui leur sont demandés jusqu'à la fin de la 3e (dix questions brèves sur des textes de 125 lignes quand on est capable de lire un roman dans la journée) ?

Le bac national : un passage obligé. Les surdoués rêvent d'" organiser des sections, militaire, économique, philosophique, linguistique, politique en plus des cours normaux et comptant dans la scolarité, ouverts aux élèves à partir d'un niveau X en histoire, en maths ou en latin ". Cela supposerait bien sûr l'introduction de la fameuse " souplesse " prônée par les textes, par exemple la spécialisation de certaines écoles en fin de cycle secondaire. Cela supposerait d'en finir, du coup, avec l'exigence du bac " national " comme porte d'entrée obligatoire de l'université, la spécialisation commencée en secondaire pouvant être continuée dans le supérieur sur des procédés d'évaluation spécifiques.

Jadis 15 % d'une classe d'âge avait le bac. Aujourd'hui 80 %, ce qui ne signifie plus rien. Ces bacheliers vont en effet être " écrémés " à la fin de la première année de fac (75 % d'échec en droit par exemple), ce qui rétablit — mais un an trop tard et avec quels dégâts financiers et psychologiques ! — l'équilibre antérieur. Reconnaître que ce diplôme n'est qu'un trophée de chasse affiché aux murs de la nation française comme un témoin de ses splendeurs passées et ne plus en faire le point de passage obligé de tout pour tous et partout, aurait un avantage pour les EIP : certains d'entre eux, même en échec scolaire dans le secondaire, pourraient réussir dès l'âge de 15 ans, dans l'enseignement supérieur. En effet l'enseignement universitaire, très spécialisé, aux enseignements fractionnés par semestres, faisant sa part à la prestation orale et au projet professionnel, est adapté à la forme d'intelligence et aux goûts des EIP. Certains étudiants très jeunes aux brillants résultats préparant le CAPA, une des rares formations universitaires où le bac n'est pas exigé, sont là pour le prouver.



3/ La généralisation de l'externat et de la mixité. Le rapport de M. Moreau le souligne : les collègues sélectionnés pour ces expériences pédagogiques adaptées aux IEP en difficulté n'offrent pas d'internat. Pour les libertaires de Mai 1968, école = prison et internat = bagn ! Cette opinion arrangeait bien l'État et les directeurs d'établissement : on a donc abandonné l'internat un peu partout dans le public. Or l'internat est particulièrement adapté à ce type d'enfant. Il a en effet un investissement affectif beaucoup trop important, et de ce fait arrive rarement à concilier vie familiale et travail, souhaitant donner à la première toute sa tendresse – en général débordante – et toute sa joie, loin donc de toute angoisse scolaire, ce qui a souvent pour conséquence qu'il ne fait pas ses devoirs et nie farouchement en avoir, laissant vierge son cahier de textes afin que rien ne vienne troubler les soirées familiales.

Les parents d'enfants précoces connaissent ce syndrome du cahier de textes vierge et les conflits familiaux qui s'ensuivent, l'enfant continuant à nier farouchement avoir du travail, d'où nécessité de téléphoner à un condisciple, de convaincre l'enfant de mensonge... et de faire finalement le travail beaucoup plus tard que prévu et dans un climat familial totalement détérioré.

Outre le soulagement apporté à ces enfants et à leurs familles, l'internat du lundi au vendredi résorberait une partie de la délinquance juvénile car les surdoués malheureux en liberté sont en danger (drogue, violence, délinquance). Or à l'heure actuelle, les établissements publics n'offrent que très peu de places d'internat et en général dans les classes préparatoires : résultat, les parents fuient vers le privé, éventuellement hors contrat. Il faut noter par ailleurs que les parents de garçons précoces préfèrent des internats de garçons, non mixtes. D'une part pour éviter d'autres genres de problèmes (la précocité est aussi très souvent sexuelle), et parce que le regard des filles sur ces garçons souvent très immatures les inhibe plus encore.

Cette possibilité ne doit pas être écartée pour la seule raison qu'elle est aussi revendiquée par les parents musulmans, comme nous l'apprend le rapport Obin. On pourrait au contraire de cette manière répondre à deux aspirations, différentes certes dans leur fondement, mais qui permettrait dans certains établissements une pédagogie différenciée des garçons en difficulté scolaire, qu'ils soient précoces ou non. Ceux qui ont fait leurs études ou enseigné dans des établissements non mixtes savent que ce système présente certains avantages qu'il ne faut pas sous-estimer ou écarter au nom d'une conception primaire de l'égalité homme-femme, à tort confondue avec l'identité homme-femme.

Savoir revenir aux méthodes éprouvées et innover au sein d'établissements pilotes

Renouer avec des méthodes éprouvées.

La position idéologique dominante depuis 1968 — dont les IUFM sont l'exact et tardif reflet — est caractérisée par des méthodes dites " nouvelles " qui sont en réalité le simple contre-pied de méthodes éprouvées<sup>9</sup>.

Ainsi " il est interdit d'interdire ". Or rien n'angoisse plus les précoces que l'absence de limites, car ils sont

souvent maniaques, névrosés, ou tout simplement angoissés par les potentialités hors-norme dont ils se savent détenteurs. Ils ne recherchent rien tant que la discipline qui seule leur permettra de canaliser les idées multiples et concomitantes qui affolent leur cerveau en permanence.

Il est interdit d'imiter (en dessin, par exemple, il faut laisser la créativité s'exprimer). Or l'imitation est naturelle aux précoces car dès leur toute petite enfance ils apprennent tous seuls par ce procédé.

Et à la limite, il est interdit d'apprendre (les notes, par exemple, pour faire de la musique, les lettres pour apprendre à lire...). Surtout pas de " par cœur ". Or le par cœur fait le délice des surdoués. Ici, tout le monde voit qu'ils sont très forts : ils lisent une fois ou deux et c'est su. Ils récitent, et tout le monde " entend " leur supériorité. Et leur terrible complexe d'étrangeté, d'anormalité se calme l'espace d'une récitation, ceci dans les petites classes. Dans les grandes classes, le surdoué délaisse le par cœur : la leçon étant plus complexe, ou plus longue, il lui est nécessaire de répéter pour savoir. Or c'est un phobique de la répétition. Ceci provoque l'échec, presque mécanique, des précoces livrés à eux même dès la classe de troisième, car la quantité de matière nécessaire, à partir de ce niveau, nécessite en plus de l'intelligence immédiate un stock de connaissances " rentrées en mémoire " grâce à l'apprentissage, et donc à la répétition. Il est donc primordial d'expliquer aux EIP que ces méthodes sont nécessaires pour eux plus encore que pour d'autres.

Il faut séduire l'enfant par un accès facile : mots entiers, mélodies déjà constituées, d'où l'enfant déduira comme par magie les règles qu'il ne faut jamais imposer. Or rien ne rebute plus les précoces que la facilité, eux pour qui le réputé difficile est encore trop facile au point que — inquiets d'avoir compris si vite ils cherchent un sens caché à la question posée et finissent par répondre à côté — ou pas du tout — tant est grande leur perplexité.

Un autre point important est la négation des vertus de l'autorité, présumée depuis trente ans castratrice et aliénante. Or pour les EIP, elle est particulièrement nécessaire. Ils ont même besoin d'avoir des professeurs ayant une autorité naturelle très forte pour cadrer leur énergie et leur agressivité qui, niées par des professeurs trop fragiles pour les supporter, dégénèrent en violence et rébellion.

Ce choix idéologique de ce qu'on pourrait appeler d'" anti-méthodes ", si elle sont — à défaut d'être bénéfiques — supportables pour de nombreux enfants, est donc particulièrement néfaste aux enfants surdoués ou précoces. Car inculquer des règles aux EIP demande plus de patience et de savoir faire qu'avec d'autres. Alain décrit très bien ce mécanisme familial à l'enfant précoce qu'il devait être quand il confesse : " J'ai voulu comprendre tout de suite, et mon esprit brouillon et rétif s'est jeté dans quelque erreur ridicule dont je n'ai pu me consoler. " Et il dénonce ce même mécanisme chez certains de ses élèves, parlant de " l'infatuation, d'où cette timidité indomptable qui tombe d'avance devant l'obstacle, qui bute exprès, qui refuse secours. Il faudrait savoir se tromper d'abord et rire ".

Si tous les enfants précoces " non scolaires " connaissent ce type d'attitude, elle est plus marquée chez les garçons à l'âge de la puberté. Car leur fierté virile naissante accentue ce rejet de travaux où ils savent qu'ils ne vont pas dominer. La patience devant l'effort, l'humilité devant l'erreur, sont les remèdes à la passivité rageuse du surdoué. Seule une autorité bienveillante, patiente, et ferme du maître pourra les y conduire.

Introduire des innovations.

- Diversifier les matières enseignées : les souhaits des enfants précoces sont ceux d'une diversification et spécification des matières. Écoutons l'un d'entre eux rêver son école : " À partir de la troisième, droit de ne plus suivre certaines matières générales (maths par exemple, ou physique ou SVT) au profit de matières plus spécifiques (astronomie ou physique nucléaire ou physiologie). " En effet compte tenu de leur fonctionnement spécifique, les applications leur donnent envie d'acquérir les bases, ce qu'ils font alors à très grande vitesse.

- Diversifier les intervenants serait pour eux très bénéfique, d'une part car la variation des cultures, des idées, des opinions des orateurs passionnerait les EIP (les surdoués sont particulièrement allergiques au robinet d'eau tiède du politiquement correct) et d'autre part parce que leur attention serait captivée par des exposés d'experts, de spécialistes expliquant des choses difficiles et qu'on n'entend pas partout.

- Diversifier les activités en favorisant le sport d'équipe et le théâtre notoirement aptes à résoudre en partie les problèmes de peur de l'échec ou de difficultés de communication des EIP.

- Diversifier les méthodes : en finir avec l'omniprésence de l'écrit, que ce soit pour la prise de notes ou la " dissertation ". Les EIP ont presque tous de grandes difficultés à écrire. On les croit d'abord dyslexiques, puis on leur fait faire une rééducation de la main. Mais le problème est ailleurs, et sans en connaître la cause exacte, on ne peut que le constater. Pourquoi dès lors ne pas instaurer des modes de contrôle des connaissances orales, sous forme d'exposé, ou de dialogue ; de débat, conférences de presse, discours ? Pourquoi ne pas réhabiliter la rhétorique ? Enseigner le " bien parler " autant que le " bien écrire " ?

- Diversifier les approches. L'approche historique devra être introduite aussi bien pour les matières scientifiques (histoire des mathématiques ou de la physique) que littéraires (histoire de la langue, sémiotique, linguistique). Cela ressusciterait pour les enfants l'enthousiasme de nos pères ou de nos ancêtres à chaque découverte majeure, ce qui serait très bénéfique car l'enfant précoce est avant tout un " autodidacte " et a besoin de se passionner. De cette manière il pourrait progresser dans les matières dont il n'a pas le goût a priori.

Diversifier les rythmes, non pas, comme le propose l'Éducation nationale, en terme de " saut de classes " puisque par hypothèse les classes ne seraient plus homogènes, mais dans la journée et la semaine : 3/4 d'heures (durée effective d'un cours), c'est parfait pour un cours magistral, mais un EIP peut rester concentré trois heures — durée d'un cours dans le supérieur — sur un travail, une recherche, une activité qui lui plaît. En revanche un quart d'heure au CDI peut lui suffire pour trouver ce qu'il cherche compte tenu de son extrême capacité à synthétiser et à aller droit au but.

Diversifier les modes d'évaluation. En finir avec l'exigence quasi exclusive du " bon niveau en maths ". Certes, les maths structurent, mais on oublie trop que les lettres humanisent. Alain le souligne : " Le sauvage animal se trouve cultivé seulement par le plaisir de lire " et encore : " Les belles lettres sont bonnes pour tous, et sans doute plus nécessaires au plus grossier, au plus lourd, au plus indifférent, au plus violent. " Or violents, malheureux, méconnus, révoltés, les IEP, le sont souvent. Mieux récompenser l'excellence dans les matières littéraires les rendrait plus heureux et serait plus juste.

Au sein d'établissements pilotes.

La nécessité évidente pour les EIP de classes à petits effectifs implique une évolution du cours magistral vers une pédagogie qui ferait sa place aux formes dialogiques pour lesquels les maîtres sont rarement préparés. Le tutorat ou " coaching " des EIP en difficulté serait bénéfique. Mais il demande disponibilité, indulgence, bon équilibre pour résister à leurs critiques et leurs exigences, fermeté et douceur dans l'exercice de l'autorité. Et surtout une infinie patience. Il faudra donc former professeurs et surveillants aux difficultés des surdoués résultant d'une dys-synchronie entre leurs différentes aptitudes ainsi qu'entre leurs aptitudes et leur affectivité ou leur caractère. L'aide de psychologues spécialisés dans les EIP ne serait du reste pas inutile et pourrait être prévue.

Il est clair que la présence de syndicats disposant de moyens efficaces d'opposition rendra une adaptation de tout le système de l'Éducation nationale illusoire et qu'il vaut mieux procéder dans le public et dans les établissements sous contrat par établissements pilotes. On peut aussi concevoir d'associer des établissements hors contrat.

Dans le public, déssectorisation vers des établissements volontaires. Pour les établissements publics, cela suppose une déssectorisation accordée au coup par coup par la commission qui examine les dossiers EIP et d'offrir aux chefs d'établissements volontaires le libre choix des enseignants et surveillants. Les chefs d'établissements se verraient ainsi confortés dans leurs relations avec les parents comme avec les syndicats ou les associations (car, ainsi que le souligne le rapport des inspecteurs de 2004, " ils sont confrontés à une forme de pression permanente et à des présences multiples et pour certains particulièrement insistantes ") par une liberté de choix de l'équipe enseignante et surveillante sur des critères de formation mais aussi d'aptitudes : excellence , équilibre et autorité.

Les professeurs volontaires subiraient des tests afin de déterminer s'ils ont les aptitudes requises puis seraient formés par des psychologues spécialisés aux problèmes spécifiques des EIP. Il faudrait concevoir pour eux des formes d'allègement de services pour leur donner beaucoup de temps hors cours auprès des élèves.

Dans le privé sous contrat ou hors contrat, convention d'accueil des EIP. Parce qu' " il n'y pas pour l'heure dans les établissements pionniers d'internats ni de hors contrats associés " (rapport d'inspection 2004), et parce que ceci explique un peu cela, il faudrait ouvrir à des établissements hors contrats la possibilité de conclure avec l'État une convention spécifique " accueil des EIP en internat ". Les surcoûts engendrés par l'internat, les dimensions plus réduites des classes et un coaching généralisé pourraient être compensés par l'octroi d'un " chèque scolaire " comme cela se fait en Grande Bretagne pour ces parents obligés de recourir à une pédagogie spécialisée.

## Retourner la barque de l'Éducation nationale

" Les travaux d'écadier, écrivait le philosophe Alain dans *Propos sur l'éducation*, sont des épreuves pour le caractère et non point pour l'intelligence. Que ce soit orthographe, version ou calcul, il s'agit de surmonter l'humeur. Il s'agit d'apprendre à vouloir. " La difficulté scolaire des enfants précoces ou surdoués est du ressort du caractère, même si la cause réside dans leur forme très particulière de fonctionnement cérébral. Tous les enfants, toute la société, toutes nos institutions sont concernés par ce problème trop peu exploré. Ainsi Charles de Gaulle écrivait dans *le Fil de l'épée* : " Le caractère, si rien ne l'accompagne, ne donne que des téméraires ou des entêtés, mais inversement les plus hautes qualités de l'esprit ne peuvent suffire ", et il ajoutait : " À la rude école du caractère, l'ordre militaire peut retrouver sa foi et sa fierté. "

Remplaçons l'ordre militaire par l'ordre scolaire. La recette vaut là aussi. De tous temps. Mais plus encore pour notre époque dont de Gaulle disait aussi : " Tandis que l'esprit du temps bouleverse les bases de l'autorité individuelle, il ne laisse point de battre en brèche les corps constitués. " Le corps constitué du système scolaire et universitaire représente en France le corps le plus nombreux de l'État. Voilà plus de trente ans qu'il a commencé d'être bouleversé, et depuis n'a pas cessé de l'être.

Il faut aujourd'hui lui redonner " sa foi et sa fierté " ou encore sa légitimité et son efficacité, mais pour cela il ne faut pas seulement redresser la barque : il faut la retourner. Car les principes posés depuis trente ans sont, pour la plupart, résolument faux. Rien ne le montre mieux, nous espérons l'avoir prouvé, que la situation souvent gravissime des enfants dits " surdoués " ou " précoces ".

L'autorité, écrivait encore Charles de Gaulle, " suppose rigueur, cohésion, distance, prestige... ". Il n'est pas en notre pouvoir de faire que chaque professeur en soit à tout moment l'heureux détenteur. Mais ces qualités, il faut les redonner à l'Institution elle-même, et cela, il nous est possible de le réaliser.

C. R.-M.

\*Professeur de droit public et de science politique à l'université de Paris-Sud. Dernier ouvrage paru : *Sociologie politique* (Litec, 2004), 4e édition à paraître coll. *Objectif Droit*, Lexis Nexis, juin 2006. Cet article a fait l'objet d'une communication à la Convention sur l'école proposée par la Fédération professionnelle Enseignement-Recherche de l'UMP, le 22 février 2006.

© Liberté politique, hiver 2006.

[1]. Le rapport Thélot en convient : " Concernant les élèves en difficulté, c'est d'abord la question des enfants précoces qui est abordée : le manque de structures pour accueillir et accompagner ces enfants en s'adaptant à leurs besoins individuels est évoqué, car il semble pour un certain nombre de parents contributeurs qu'il y ait des lacunes toute particulières en cette matière. Il serait temps que l'Éducation nationale se penche sur les enfants précoces et fasse dans les IUFM une formation sur ce sujet. Nos enfants précoces sont en souffrance. "

[2]. Wechsler intelligence scale for children (Ndlr).

[3]. Il préconise en effet : " L'abaissement ou l'allongement de la durée d'un an au sein du cycle n'intervient pas nécessairement au terme du cycle : elle s'organise au cours du cycle. La gestion du parcours de l'élève dans le cycle repose sur un dispositif d'évaluation intégré qui permet une régulation pas à pas. Les élèves précoces ou à rythme de progression très rapide devront ainsi parcourir le cycle en un an de moins et des élèves en difficulté ou à rythme de progression très lent devront le faire en un an de plus. [...] La souplesse des dispositifs devrait permettre de mettre en place des groupes d'apprentissage intensif répondant à la diversité des élèves. "

[4]. La circulaire ministérielle de préparation de la rentrée 2004 dans les écoles, les collèges et les lycées, par exemple, sous le thème " Rechercher les conditions de la réussite scolaire pour tous les élèves à besoins éducatifs particuliers " (II, 3) propose : " Quand les réponses pédagogiques mises en place dans les classes ne sont pas suffisantes pour prendre en charge efficacement certains besoins éducatifs particuliers, des dispositifs spécifiques peuvent être mobilisés, de manière transitoire ou durable, par les écoles et les établissements scolaires pour apporter des réponses mieux adaptées aux besoins des élèves en évitant les ruptures de leur parcours scolaire. "

[5]. Certains dispositifs existent déjà : ce sont les " classes d'initiation et classes d'accueil pour enfants et adolescents nouveaux arrivants — CLIN et CLA — classes d'intégration scolaire et unités pédagogiques d'intégration — CLIS et UPI, les sections d'enseignement général et professionnel adapté — SEGPA ".

[6]. " Il est prévu que les mesures suivantes soient applicables à la rentrée 2005 ou au cours de l'année scolaire 2005-2006 :

À l'école, des aides spécialisées au profit des élèves qui éprouvent des difficultés graves et persistantes, notamment un programme personnalisé de réussite éducative ; des actions particulières pour les élèves non francophones nouvellement arrivés en France ; des adaptations pédagogiques et des aides spécialisées pour les élèves présentant un handicap ou un trouble de la santé invalidant ; des aménagements appropriés au profit des élèves intellectuellement précoces ou manifestant des aptitudes particulières.

Au collège, adaptation des enseignements à la diversité des élèves afin de leur permettre d'acquérir le socle commun de connaissances et compétences ; mise en place d'un programme personnalisé de réussite éducative pour les élèves qui éprouvent des difficultés dans l'acquisition du socle commun ou qui manifestent des besoins éducatifs particuliers ; des aménagements au profit des élèves intellectuellement précoces ou manifestant des aptitudes particulières. "

[7]. Arielle Adda, L'Enfant doué, l'Intelligence réconciliée, Odile Jacob, 2003.

[8]. Le Quotidien du médecin, 19 avril 2004.

[9]. Sur la phobie des méthodes éprouvées, voici un extrait éclairant des propos de Jean Hébrard, inspecteur général de l'Éducation nationale pour l'enseignement primaire et expert en lecture, prononcés lors d'une journée d'étude de l'ONL (Observatoire national de la lecture), en janvier 2004 à la suite d'inspections partielles des CP : " Un autre problème concerne le déchiffrage. Pourquoi les maîtres ont-ils tant de mal ? Les inspecteurs généraux visitent en ce moment des CP pour des leçons de lecture : on ne montre pas le déchiffrage. Pourquoi ? Parce que cela ne serait pas intéressant intellectuellement. Cela nécessite de la répétition " (lu sur [www.lire-ecrire.org](http://www.lire-ecrire.org)).

Et un extrait non moins éclairant de cet article de Roland Goigoux : " Ceux qui réclament aujourd'hui le retour des méthodes syllabiques, avec des arguments idéologiques touchant au sens de l'effort et à la nécessaire austérité des apprentissages, n'ont souvent affaire qu'à des élèves issus de milieux sociaux favorisés : ils veulent réduire l'enseignement de la lecture au seul déchiffrage, car ils savent que les familles de ces élèves peuvent transmettre elles-mêmes toutes les autres connaissances. Si certains parents de milieux populaires se joignent parfois à eux, c'est pour de tout autres raisons : ils ont du mal à comprendre les méthodes utilisées avec leurs enfants et ne savent pas comment aider ceux-ci efficacement. " (" La guerre des méthodes est finie ", Libération, 2 sept. 2005).