



**HAL**  
open science

## La précocité intellectuelle

Coralie Deboucher

► **To cite this version:**

| Coralie Deboucher. La précocité intellectuelle. Education. 2011. dumas-00628590

**HAL Id: dumas-00628590**

**<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00628590>**

Submitted on 4 Oct 2011

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



**UNIVERSITÉ D'ORLÉANS**



***IUFM Centre Val de Loire***

**MEMOIRE de recherche** présenté par :  
**Coralie DEBOUCHER**

soutenu le : **23 Juin 2011**

pour obtenir le diplôme du :  
**Master Métiers de l'Education, de l'Enseignement,  
De la Formation et de l'Accompagnement**

Discipline : Sciences de la formation, de l'éducation et des apprentissages

**La précocité intellectuelle**

**Mémoire dirigé par :**  
**Emmanuel FEYTE** Professeur, IUFM de Blois

---

**JURY:**  
**Emmanuel FEYTE** Professeur, IUFM de Blois, Président du jury  
**Rémy DUBOST** Professeur, IUFM de Blois

## SOMMAIRE

Introduction.....	3
1.Analyser les données psychologiques.....	5
1.1. Mesurer l'intelligence à partir de tests.....	5
1.2.Les signes cliniques.....	10
2. Les EIP dans le cadre scolaire.....	16
2.1. <u>Les textes officiels</u> .....	16
2.2.Les signes visibles à l'école.....	18
2.3.Les troubles.....	20
2.4.Quelques solutions envisageables.....	21
Conclusion.....	29

Depuis près d'un siècle, on peut observer des différences de fonctionnement intellectuel entre les individus d'une même société. Que l'on s'appuie sur des croyances ou des constats, on remarque qu'en définissant l'intelligence, plusieurs profils se dessinent.

Aussi, les élèves doués intellectuellement, surdoués, à haut potentiel ou encore intellectuellement précoces, vont faire l'objet de diverses recherches afin de tenter de comprendre leur mode de fonctionnement.

En France, le terme surdoué semble être apparu en 1970 dans le manuel de psychiatrie de l'enfant de Julian Ajuriaguere. Il s'agit d'un terme plutôt réducteur tiré de la traduction du mot anglo-saxon *gifted*, qui suppose l'idée de don, de cadeau. Cette idée s'inscrit alors dans la conception de Piaget concernant l'innéisme. Etre surdoué signifie disposer d'une forme d'intelligence particulière. Cependant l'idée de don creuse un écart entre ces élèves et les autres car il renferme le mythe du génie, de don supérieur et place ces enfants au-dessus des autres. C'est pourquoi il semble plus approprié d'utiliser le terme intellectuellement précoce.

Un élève intellectuellement précoce renvoie au rythme de son développement. Si on le compare à un enfant du même âge, on peut constater un mode et un rythme d'acquisition bien autre. En effet, être un EPI, un Elève Intellectuellement Précoce, suppose une certaine avance sur les autres en ce qui concerne les apprentissages, donc il arriverait plus tôt que les autres aux stades de développement intellectuel. Cependant, cela laisse entendre que l'avance de ces élèves pourrait être comblée. Cette qualité humaine qu'est l'intelligence peut malgré tout devenir une cause de l'échec scolaire, c'est la raison pour laquelle il semble intéressant de se demander quelle place accorde-t-on à ces élèves ? La précocité est-elle cause d'échec scolaire ? Tous les élèves intellectuellement précoces sont-ils dans cette situation ? Si on accorde beaucoup d'importance aux élèves en situation de handicap dans les écoles de nos jours, il semble évident que les élèves dits précoces soulèvent bien des problèmes.

Aussi, nous allons chercher à comprendre comment les données psychologiques sur la précocité intellectuelle peuvent aider les professeurs des écoles pour enseigner à ces élèves aux besoins particuliers ? Nous nous intéresserons dans une première partie aux données psychologiques en définissant

les tests de détection, puis nous mettrons ces données en lien avec le système éducatif en proposant des pistes pédagogiques pour ces élèves.

C'est à partir de lectures, de questionnaires destinés aux parents et aux enseignants et d'un entretien avec une psychologue que nous tenterons de répondre à la question posée. Nous partons de l'hypothèse que les élèves intellectuellement précoces ont des caractéristiques communes, qui nous aiderons à les comprendre et à les aider.

## 1. Analyser les données psychologiques

### 1.1 Mesurer l'intelligence à partir de tests

L'identification des enfants intellectuellement précoces relève d'une évaluation psychométrique et clinique.

Pour déterminer le Quotient Intellectuel, il est indispensable de procéder à la passation de tests. Il s'agit cependant d'un outil de mesure incomplet. En effet, le test de mesure de l'intelligence quel qu'il soit doit être accompagné d'une interprétation du psychologue afin de tirer les meilleures conclusions possibles.

Le psychologue à qui les parents font appel pour établir le diagnostic doit par ailleurs s'appuyer sur des entretiens, des éventuels questionnaires ou encore sur des productions de l'enfant en question. En effet, un psychologue en libéral qui se voit contacter par la famille les reçoit plusieurs temps distincts et différenciés.

Le premier temps consiste pour le psychologue à évaluer la demande et les attentes de la famille tout en prenant en compte les éléments d'anamnèse, à l'histoire de la famille, le développement psychomoteur et cognitif de l'enfant (âge d'acquisition de la marche, du langage...). C'est lors de cette séance qu'il est indispensable pour le psychologue d'insister sur le fait que le test qui va être proposé demeure une 'photographie' du fonctionnement cognitif à un instant T du développement de l'enfant et qu'il ne contient pas de valeur prédictive. Certains parents attendent beaucoup du diagnostic, c'est pourquoi il est essentiel qu'ils comprennent que même si ce test ne mesure que certaines compétences de l'enfant, il est important de le considérer dans sa globalité et ne pas se fixer sur le chiffre de QI. Le deuxième temps représente celui de passation du test WISC VI. Nous expliciterons davantage le déroulement de ce test par la suite. Enfin, le troisième temps est donc dévolu à la restitution du bilan aux parents ainsi qu'à son explication.

Le QI n'est pas une mesure de l'intelligence mais un score qui permet de positionner un individu par rapport à un groupe d'âge identique. Autrement dit, il s'agit d'un indice sur le fonctionnement intellectuel d'une personne, qui devra être confirmé par des signes cliniques.

Le score du QI constitue alors une indication quant à la possible précocité intellectuelle et permet de comparer le fonctionnement intellectuel d'un enfant par rapport aux enfants du même âge.

Les tests les plus utilisés sont Le Stanford-Binet, le Terman-Merrill, le WISC ou encore le WPPSI pour les enfants de moins de six ans. Ces tests ont pour particularité d'être constitués de différentes épreuves comme le raisonnement, la mémoire...

Le test du WISC: Weshler Intellectual Scale for Children, signifiant échelle d'intelligence pour enfants de Weshler, est le plus communément utilisé. Par ailleurs, il existe différents test de Weshler : la WAIS pour les adultes, la WIPPSI pour les tout petits et le WISC pour les enfants de six à seize ans. Il faut savoir que le WISC a été révisé plusieurs fois. En effet, celui qui est utilisé désormais est le WISC IV, dont l'analyse est plus fine que le WISC III. Par ailleurs, les items proposés dans les subtests ont des graphismes plus attractifs de façon à stimuler davantage les enfants.

Les tests de Weshler ont comme particularité de situer un individu par rapport à un groupe de référence.

Le WISC IV est composé de quinze subtests, dont cinq facultatifs répartis en quatre domaines de mesures appelés « échelles » : raisonnement perceptif, compréhension verbale, mémoire de travail et vitesse de raisonnement. Les épreuves de chaque domaine s'alternent de façon à mettre en action des compétences différentes. Un exemple de WISC IV est disponible en annexes.

L'échelle de compréhension verbale regroupe les subtests verbaux faisant référence aux connaissances culturelles, à la résolution de tâches, à la formation de concepts verbaux, et aux connaissances antérieures qui reflètent l'éducation et l'expérience:

-Similitude : des paires de mots sont présentées oralement à l'enfant qui doit trouver la similitude entre les objets ou les concepts proposés.

-Vocabulaire : L'enfant doit définir oralement les mots qui lui sont présentés en les nommant ou les définissant.

-Compréhension : L'enfant doit répondre aux questions à partir de ce qu'il comprend de principes généraux et de situations sociales.

L'échelle de raisonnement perceptif renvoie à l'intelligence fluide. Autrement dit, ce sont la fluidité de raisonnement et la manipulation des abstractions et des règles qui seront évaluées. Il s'agit de subtests de performance faisant référence à la capacité d'observation et d'attention mais aussi à la perception spatiale :

-Cubes : L'enfant doit reproduire différentes figures géométriques avec des cubes bicolores, à partir d'un modèle construit devant lui ou présenté dans le cahier de stimuli.

-Identification de concepts : l'enfant doit choisir des images dans celles qui lui sont présentées afin de dégager un concept commun.

-Matrices : l'enfant regarde une matrice incomplète et sélectionne la partie manquante parmi cinq possibilités de réponses.

L'échelle de mémoire de travail permet d'évaluer si l'enfant est capable de conserver temporairement des informations en mémoire à partir desquelles il s'agira de réaliser des opérations.

-Mémoire des chiffres : l'enfant doit repérer les chiffres lus par le psychologue dans le même ordre ou dans l'ordre inverse.

-Séquence lettres-chiffres : le psychologue lit une séquence de lettres et de chiffres puis l'enfant doit restituer en premier les chiffres dans l'ordre croissant, et, en deuxième, les lettres dans l'ordre alphabétique.

Enfin, l'indice de vitesse de traitement indique l'aptitude à traiter rapidement et correctement des informations visuelles :

-Code : en utilisant un code, l'enfant doit associer des symboles à des formes géométriques simples ou à des chiffres.

-Symbole : pour chacun des items, l'enfant doit cocher la case correspondant s'il a retrouvé un symbole isolé dans une série.

Grâce à ces quatre échelles, on obtient quatre indices : l'Indice de Compréhension Verbale, l'Indice de Raisonnement Perceptif, l'Indice de Mémoire de Travail et l'Indice de Vitesse de Traitement. C'est donc en les combinant que l'on

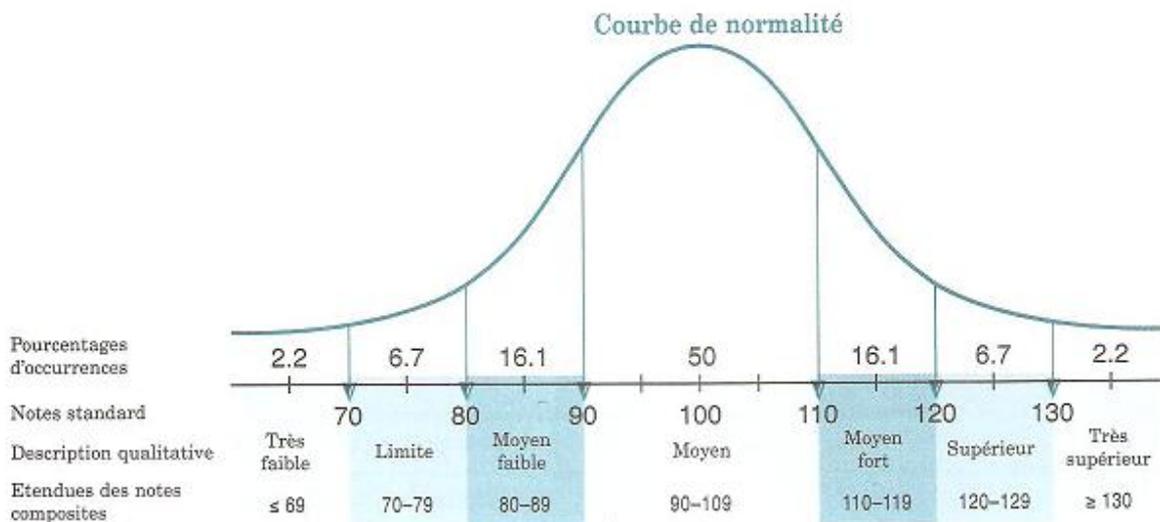
peut définir le QI Total d'un enfant. Si le score obtenu est supérieur à 130 alors l'enfant est considéré comme intellectuellement précoce. Il existe cependant une marge appelée « écart type » qui est fixée à 15 autour du score obtenu.

La fixation de ce seuil reste problématique car il varie selon les pays, voire même les états. En effet, Terman avait fixé le seuil à 140 alors que dans d'autres états américains, le seuil est fixé à 120. Ce seuil permet de quantifier la taille de la population précoce d'un pays.

En France, il varie entre 125 chez les associations et 132 pour MENSA (un club international fondé à Oxford en 1946 réunissant les personnes intellectuellement précoces). Plus le seuil sera élevé, plus le pourcentage d'enfants précoces sera limité.

Selon Ajuriaguerra, « celui qui obtient un QI de 140 et qui présente des traits de personnalité exceptionnels du point de vue qualitatif » est qualifié de surdoué. Cette citation montre bien que le seuil n'a jamais été fixé.

Cette courbe de normalité, ou courbe en cloche illustre où l'enfant sera placé en fonction du score obtenu :



Répartition de la population autour de la moyenne :

- QI inférieur à 70 : très faible
- QI de 70 à 79 : limite
- QI de 80 à 89 : moyen-faible
- QI de 90 à 109 : moyen

- QI de 110 à 119 : moyen-fort
- QI de 120 à 129 : supérieur
- QI supérieur à 130 : très supérieur, soit 2,1% de la population

Situer un enfant par rapport à cette échelle ne suffit pas pour poser le diagnostic étant donné que le mode de fonctionnement intellectuel des enfants précoces est différent. En effet, un enfant peut obtenir des résultats homogènes dans tous les sous-tests ou alors obtenir des résultats hétérogènes selon les compétences travaillées.

Il s'agit par ailleurs d'un point à expliquer aux parents lors de la restitution des résultats. Ces derniers doivent prendre conscience que leur enfant peut être sur-performant dans certains domaines et sous-performant dans d'autres. Le travail du psychologue est d'amener les parents à comprendre la personnalité de leur enfant de façon globale. Pour une meilleure construction personnelle de l'enfant, il doit être considéré comme ayant des points forts et des points faibles comme les autres. Selon certains spécialistes il faudrait prendre en compte l'homogénéité des résultats car il semblerait qu'un enfant ayant obtenu des résultats homogènes aurait une personnalité mieux intégrée à la société. Au contraire, des résultats hétérogènes montreraient que l'enfant n'est pas stable, autrement dit, il pourrait tantôt réussir tantôt échouer sans que l'on puisse prévoir ce qu'il est capable de faire.

En cherchant à mesurer l'intelligence, on peut se demander tout simplement qu'est-ce que c'est ? On peut d'abord affirmer que l'intelligence est un mode d'adaptation individuel.

Les premiers tests mis au point se sont basés sur la conception initiale de l'intelligence à savoir qu'il s'agit de l'ensemble des capacités permettant de résoudre des problèmes. Comme nous l'avons vu précédemment, les tests que l'on utilise de nos jours ne sont que de nouvelles versions des tests prenant en compte cette définition de l'intelligence.

Voulant mesurer l'intelligence, le psychologue Alfred Binet l'a défini par quatre fonctions principales qui sont la compréhension, l'intention, la direction et la censure.

Selon le psychologue cognitiviste américain Howard Gardner, il n'existerait pas qu'une intelligence générale : l'intelligence serait multidimensionnelle. En 1983, il

avait réussi à réunir sept intelligences, mais ce nombre varie jusqu'à neuf de nos jours.

Il y aurait donc selon lui cinq autres intelligences différentes des deux intelligences les plus classiques que sont l'intelligence verbale et l'intelligence logico-mathématique. Il s'agit en effet des intelligences spatiale, kinesthésique, musicale, interpersonnelle et intrapersonnelle. Ces différentes formes d'intelligence ne pourraient pas être évaluées par les tests habituels.

## 1.2 Les signes cliniques

Outre la passation de tests, certaines caractéristiques de fonctionnement personnel des enfants intellectuellement précoces peuvent alerter les parents quant à une éventuelle précocité.

Il faut cependant noter que ces enfants ne constituent pas un groupe homogène, autrement dit, il est relativement difficile de définir un profil standard de base permettant de les caractériser.

Néanmoins, on peut repérer des points communs entre ces enfants, surtout sur le plan psychoaffectif. Ceci ne signifie pas que tous les EIP fonctionnent de la même manière ou qu'ils sont identiques. Il s'agit tout simplement de caractéristiques cliniquement récurrentes dans le fonctionnement intra-personnel de ces enfants. Autrement dit, ces enfants disposent d'un mode de pensée bien à eux, ainsi que de particularités affectives spécifiques.

Il semble évident que chaque individu se construit selon le milieu socioculturel dans lequel il grandit. Cela induit que chacun réagira différemment face à une même situation.

Ce qui caractérise un EIP est principalement son fonctionnement cognitif et son fonctionnement affectif.

En ce qui concerne le fonctionnement cognitif des EIP, plusieurs éléments sont à prendre en compte afin de mettre en avant le fait qu'ils disposent d'un mode de pensée singulier. Il est donc indispensable de connaître leur mode de fonctionnement et les particularités de leur pensée afin de mieux les comprendre.

En effet, un EIP ne dispose pas du même implicite que les autres, ce qui peut conduire à une incompréhension de sa part, et donc des autres. De plus, le fait de ne pas avoir le même implicite conduit l'enfant à avoir des difficultés d'appréhension et d'anticipation des choses et évènements.

L'enfant intellectuellement précoce a un besoin particulier qui le caractérise : celui de tout comprendre. Ce besoin est essentiel pour son bien-être car il a l'exigence de sentir qu'il contrôle les choses. Son mode de pensée lui impose donc de tout comprendre afin de pouvoir gérer au mieux les situations auxquelles il doit faire face, sinon un sentiment d'insécurité se révèle en lui.

Une autre caractéristique de son mode de pensée est son raisonnement logico-mathématique. Il s'avère que, chez ces enfants, la rapidité d'un calcul ou la facilité à résoudre un problème peuvent étonner. La stratégie utilisée est parfois bien plus complexe que celle utilisée par les enfants de même âge, mais aussi plus rapidement réalisée. Autrement dit, les modalités de raisonnement sont différentes de celles acquises par les autres élèves. Par ailleurs, l'EIP semble incapable d'expliquer la procédure mise en place pour résoudre un problème mathématique : il utilise un mode de raisonnement différent mais ne peut l'expliquer et ne peut de ce fait justifier les résultats obtenus.

On peut ajouter une dernière caractéristique qui est la pensée en arborescence. Le terme arborescence est le plus approprié pour comprendre comment la pensée de ces EIP s'organise. Dès qu'ils absorbent une nouvelle information ou une nouvelle idée, celle-ci se divise en de nouvelles idées, voire même se subdivise en des associations d'idées. Une des difficultés alors rencontrée par ces enfants est le manque de cadre de leur pensée. En effet, ils ne s'arrêtent quasiment jamais de penser, mais pour ordonner ses pensées et les transmettre, il est nécessaire de les organiser. Pour cela, la pensée a besoin d'un cadre organisateur. On peut donc dire que ce mode de pensée constitue un point positif car sa pensée est construite en réseaux mais un point négatif car, sans cadre, l'enfant ne parvient pas à trouver l'information nécessaire. Si on pose une question à un enfant, il aura donc du mal à repérer l'information pertinente pour répondre. Or cette

capacité de sélection est bien une compétence nécessaire pour un bon fonctionnement intellectuel.

Avec ce mode de pensée singulier s'est développée une mémoire très structurée chez ces enfants. Qu'il s'agisse de la mémoire à long ou à court terme, l'EIP a de grandes capacités. En effet, au niveau de la mémoire à court terme, il a été prouvé que les EIP avaient la capacité de doubler le nombre de données stockées. De plus, le temps de fixation de ces données est également supérieur à un enfant dont le QI est représentatif d'une intelligence normale. Grâce à cette faculté, l'enfant intellectuellement précoce aura la capacité de garder en mémoire un grand nombre d'informations qu'il pourra traiter en même temps.

En ce qui concerne la mémoire à long terme, il s'avère qu'elle est également différente des autres enfants. Grâce à cela, l'EIP pourra se remémorer des éléments anciens car sa mémoire est très structurée. Il a de plus la faculté d'utiliser ces informations stockées dans sa mémoire à long terme, comme des connaissances acquises auparavant, afin de traiter une nouvelle information ou encore résoudre de nouveaux problèmes.

Pour clore cette partie sur le mode de pensée singulier de l'EIP, nous pouvons donc retenir qu'il est essentiel de comprendre en quoi leur mode de pensée est différent afin de l'aider à se construire. Sa pensée est tellement puissante que les idées se développent sans cesse mais le manque de cadre le pénalise. Sa pensée est créative en ce sens où il est capable d'associer tellement d'idées qu'il peut se perdre quant à ce qui lui a été demandé mais elle est également globale ce qui l'empêche de structurer ses idées pour justifier ou argumenter un point de vue. La prédominance du cerveau droit expliquerait le traitement global, l'intuition ou encore la créativité chez ces enfants, car c'est le cerveau gauche qui serait le plus sollicité chez le reste de la population.

Certains aspects de la personnalité des enfants intellectuellement précoces nous amènent à remarquer qu'ils développent des caractéristiques affectives particulières surtout dans leur organisation psychoaffective. En effet, il est fréquent que ces enfants mettent en place des mécanismes de défense du fait de leur grande

émotivité. Un des traits de personnalité que l'on observe chez tous ces enfants est l'hypersensibilité, que chacun gère selon ses capacités.

Laurent Vaivre-Douret, professeur de psychologie, a par ailleurs réussi à définir des caractéristiques communes comme les mécanismes sensori-perceptifs très développés et très rapides dans la mise en œuvre qu'il s'agisse du plan auditif, visio-spatial, épidermique ou kinesthésique.

De plus, ces EIP auraient une plasticité cérébrale spécifique car ils ont la capacité d'adapter et d'acquérir des connaissances rapidement. C'est donc cette rapidité avec laquelle les mécanismes de traitement de l'information sont effectués qui va entraîner une rapidité de l'émotion, d'où l'hypersensibilité de ces enfants.

Il convient de dire que cette sensibilité résulte d'une perception sensorielle très développée. En effet, il est intéressant d'observer chez ces enfants un développement extrême des cinq sens. Chacun d'eux est exploité de manière étonnante: on parle alors d'hyperesthésie. De ce fait, l'enfant surdoué peut se sentir plus vulnérable sur le plan émotionnel.

L'EIP étant extrêmement sensible, il dispose de la capacité d'empathie. Cela signifie qu'il est capable de sentir ou percevoir une émotion et de la partager avec la personne en question. C'est à travers la communication que l'EIP pourra échanger et faire preuve de compréhension.

Un autre aspect caractéristique des EIP est le sens aigu de la justice, en lien avec la fine perception de l'environnement. L'injustice leur apparaît plus vite que n'importe quel enfant, aussi ils ne peuvent l'accepter. Dès qu'ils la perçoivent, ils ne peuvent s'empêcher de la dénoncer et de chercher la vérité.

Du fait de son importante anxiété et de ces peurs parfois étonnantes, l'EIP est doté d'une grande lucidité. Il arrive alors à percevoir la fragilité des autres, de son entourage, ce qui peut être source d'angoisse. En effet, un enfant ne devrait pas sentir les difficultés des adultes car cela peut constituer un handicap en ce qui concerne la construction de son identité.

Il convient désormais de mettre en avant les risques de troubles psychologiques auxquels les EIP peuvent être exposés s'ils ne sont pas diagnostiqués. En effet, il semblerait que le risque pathologique est corrélé avec l'âge auquel l'enfant a été diagnostiqué. Cependant, ces risques sont donnés à titre

informatif et ne sont en aucun cas une vérité absolue : beaucoup d'EIP sont très heureux et ne développent jamais de pathologie.

Outre les pathologies les plus fréquemment rencontrées chez les enfants comme les troubles du sommeil ou encore les troubles alimentaires, il existerait des formes pathologiques spécifiques aux enfants intellectuellement précoces.

L'inhibition intellectuelle correspond à une pathologie des fonctions cognitives qui résulte en l'incapacité d'utiliser ses capacités intellectuelles. Par cette inhibition intellectuelle, l'EIP chercherait à passer inaperçu. Comme le décrit la psychologue clinicienne Jeanne Siaud-Facchin, l'EIP « n'a pas le choix ou se trouve confronté à un choix impossible : exploiter son intelligence au risque d'une exclusion définitive, d'une agressivité massive ou s'inhiber, se restreindre voire éteindre toute forme d'expression intellectuelle pour tenter de se faire accepter ». Il arrive qu'à l'adolescence, ce processus finisse par détruire complètement les facultés détectées plus jeunes.

Le psychologue et fondateur de l'Association Nationale Pour les Enfants Intellectuellement Précoces (A.N.I.P.E.I.P.), Jean-Charles Terrassier a constaté qu'il existe un décalage entre le développement intellectuel et le développement psychomoteur chez les EIP. Le syndrome de dyssynchronie est le terme employé pour définir le développement hétérogène spécifique à ces enfants.

La dyssynchronie peut fragiliser les EIP. La notion de décalage se retrouve à la fois dans le dyssynchronie interne et la dyssynchronie sociale, qui sont les deux aspects pour lesquels Jean-Charles Terrassier a pu constater une dyssynchronie.

On peut observer un décalage entre le développement moteur et intellectuel de l'EIP mais également affectif et intellectuel au niveau de la dyssynchronie interne. Pour illustrer ces propos, nous montrerons un exemple pour chacun de ces aspects.

Le premier consiste à présenter le décalage possible entre la rapidité à laquelle l'EIP va apprendre à lire et les difficultés qu'il rencontrera pour apprendre à écrire car sa maturité graphomotrice se trouve moins avancée. Il s'agit donc ici d'un décalage entre le développement intellectuel et le développement psychomoteur du fait d'une maturation différente.

Le second aspect concerne le développement intellectuel et le développement affectif : il s'agit en effet d'un décalage flagrant entre une intelligence remarquable et un manque de maturité certain. On parle alors d'« effet loupe » au sujet de

l'intelligence de l'EIP qui s'exerce sur sa perception et son interprétation affective. Cela risque donc de fragiliser l'EIP étant donné que cette sensibilité excessive est à l'origine de diverses angoisses.

La dyssynchronie sociale se définit quant à elle au niveau des relations des EIP avec les autres, à leur intégration...L'EIP peut rencontrer cette situation au cours de sa scolarisation.

Soit il n'est pas diagnostiqué précoce et l'enfant ne va pas montrer ses compétences et se contentera de répondre aux attentes de son enseignant, ce que Jean-Charles Terrassier nomme «l'effet Pygmalion négatif ». Soit il est diagnostiqué comme étant intellectuellement précoce mais son rythme de développement n'est pas en adéquation avec le rythme des apprentissages scolaires. De ce fait, la dyssynchronie entre le développement de l'EIP et le rythme suivi par l'institution scolaire provoque une souffrance certaine chez ces enfants.

Une minorité d'enfants surdoués connaissent des difficultés affectives et sociales. Cependant, c'est en exposant cette dyssynchronie que l'on peut constater que ces enfants ont de nombreuses facilités, mais également des difficultés auxquelles il faut faire face.

Après avoir mis en évidence que les enfants intellectuellement précoces ne constituent pas un groupe homogène avec des signes récurrents, les psychologues s'accordent à dire que ces différents signes cliniques peuvent être révélateurs d'une précocité intellectuelle. De plus, ils mettent en avant que ces enfants nécessitent un suivi pédagogique adapté.

## 2. Les EIP dans le cadre scolaire

### 2.1. Les textes officiels

Les Enfants Intellectuellement Précoces n'ont pas toujours été reconnus au sein de leur cursus scolaire. Il semble donc pertinent de commencer par faire une brève analyse des textes officiels régissant l'organisation du système éducatif.

Depuis la loi d'orientation du 10 Juillet 1989, proposée par le ministre de l'époque Lionel Jospin, la scolarité a été organisée en trois cycles distincts de manière à ce que les besoins éducatifs des élèves soient adaptés par des enseignements spécifiques au cycle en question. En effet, l'élève doit se trouver au centre des apprentissages, autrement dit, c'est au système de s'adapter aux besoins des élèves. On se doit alors de se demander comment les EIP sont pris en charge au cours de leur scolarité ?

En 1994, le Conseil de l'Europe prévoyait de mettre en place des besoins éducatifs particuliers pour les élèves intellectuellement précoces. En France, c'est en 2002 que l'intérêt de la scolarisation des élèves intellectuellement précoces a vu le jour. En effet, c'est suite à une réflexion menée sur le sujet de la précocité intellectuelle que Jean-Pierre Delaubier a proposé un rapport concernant la scolarisation des enfants précoces. A travers ce rapport, il tente de définir ce qu'est la précocité intellectuelle en abordant différents éléments. Il conclut le rapport par des propositions pouvant aider les élèves qui rencontrent des difficultés scolaires.

Selon le Ministère de l'Education Nationale, 1,25% des élèves seraient intellectuellement précoces. Aussi, la loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école de 2005 stipule l'importance de prendre en charge ces élèves dans son article 27 codifié 321-4 :

« 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. La scolarité peut être accélérée en fonction du rythme d'apprentissage de l'élève. »

Il paraît essentiel de s'interroger quant aux élèves ayant des difficultés scolaires ou d'ordre relationnel et social. En effet, on ne cherche pas à prouver qu'il faut absolument chercher à diagnostiquer tous les EIP, mais uniquement à prendre en

compte ceux qui en souffrent. Si un enfant semble en avance et fonctionne bien à l'école, a de bons résultats, a de bons rapports avec ses camarades et ne ressent aucun problème particulier, l'enseignant ne doit pas essayer de pousser la famille vers le psychologue scolaire. Par contre, s'il s'agit d'un élève qui est en souffrance, alors c'est de son devoir d'intervenir en prenant en compte sa difficulté à vivre sa précocité, même si celle-ci n'est pas encore diagnostiquée.

Le sociologue François Dubet a par ailleurs constaté les difficultés du système éducatif français :

« Les véritables différences ne sont pas collectives, mais individuelles, tous les élèves sont singuliers et le problème à l'école est double et paradoxal. Elle doit traiter chaque élève comme un individu singulier, unique et, en même temps, elle doit le considérer comme l'égal des autres, comme un semblable. »

Cette citation concerne alors tous les élèves, et non pas uniquement les EIP. On voit donc qu'il est important de considérer singulièrement les élèves que l'on a en face de nous, en tant qu'enseignant. Cela s'avère d'autant plus vrai pour les EIP, un enseignant doit être capable de prendre en compte l'élève dans sa globalité et non le réduire à une dimension de sa personnalité. Pour cela, les professeurs des écoles doivent être plus informés au sujet des EIP. Autrement dit, ils doivent être capables de comprendre leur fonctionnement, mais aussi leur mode de raisonnement pour passer au-delà des préjugés et être capable d'adapter leur pédagogie.

Le rôle d'un enseignant n'est pas la prévention de la précocité intellectuelle mais la prévention des difficultés qui pourraient en résulter. L'un ne va cependant pas sans l'autre, car un enseignant doit être capable de repérer les élèves en difficultés, quelles qu'elles soient. C'est en reconnaissant la difficulté et son origine qu'il semble plus facile de mettre en place une solution appropriée.

La circulaire n°2007-158 du 17 Octobre 2007 stipule d'ailleurs que pour une meilleure prise en charge des EIP, certaines mesures doivent être mises en place, comme l'amélioration de la détection de la précocité intellectuelle. On remarque alors que la détection d'une éventuelle précocité lorsque plusieurs signes apparaissent est du ressort de l'enseignant. Elle constitue également un travail d'équipe et de collaboration

En effet, l'enseignant doit se diriger vers le psychologue scolaire afin qu'un diagnostic soit posé. L'enseignant doit également instaurer un dialogue constructif avec la famille. Il est indispensable de communiquer avec la famille sur les difficultés rencontrées par l'élève de façon à mettre en place un dispositif adapté.

## 2.2. Les signes visibles à l'école

Un professeur des écoles doit donc être capable de détecter la précocité intellectuelle d'un de ces élèves si ce dernier éprouve des difficultés. Pour cela, il doit connaître les signes évocateurs regroupés dans la circulaire n° 2009-168 du 12-11-2009, parue au BO n° 45 du 3 décembre 2009. Il existe deux sortes de signes évocateurs : les signes relatifs au comportement et les signes relatifs aux apprentissages.

Malgré le fait que ces élèves constituent un groupe très hétérogène, ces signes peuvent tout de même être utiles pour contribuer à pallier les difficultés rencontrées par les EIP.

Les signes relatifs au comportement de l'EIP sont diverses, c'est pourquoi nous ferons un tri sélectif de façon à mettre en avant les signes les plus communs, tels que l'hypersensibilité, l'ennui, l'agitation, l'isolement, les difficultés d'intégration sociale, l'immaturité affective... Ces signes sont à mettre en lien avec les traits de la personnalité des EIP exprimés dans la première partie.

Les signes relatifs aux apprentissages sont plus facilement repérables pour les professeurs des écoles car les EIP ont pour la plupart eu un accès très rapide à la lecture. A cela s'ajoute généralement une capacité de mémoire au-dessus de la moyenne, une rapidité du traitement de l'information, une pensée intuitive ou encore une écriture malhabile. Cela peut sembler paradoxal mais certaines performances intellectuelles sont associées *a contrario* à des difficultés lourdes dans d'autres domaines : une incapacité à écrire, par exemple, peut provoquer un déséquilibre, ou encore un malaise social.

A l'école, un professeur des écoles peut observer un comportement particulier chez un élève sans pour autant savoir que plusieurs de ces signes pourraient être révélateurs d'une précocité intellectuelle. En effet, sans chercher à diagnostiquer tous les élèves, un enseignant doit par ailleurs savoir analyser et prendre en compte des signes pouvant justifier un bilan intellectuel.

Un élève dont l'expression orale est brillante mais le passage à l'écrit pose problème peut montrer une dyssynchronie révélant une précocité intellectuelle.

Par exemple, un élève ayant des résultats tantôt très bons, tantôt mauvais, et cela dans différentes matières selon sa scolarité, peut montrer que cet élève a besoin de cadre. Son investissement scolaire n'est pas clair, il dépend de son rapport avec les élèves et l'enseignant.

Un élève qui n'arrive pas à justifier un résultat ou à comprendre une consigne montre son manque d'implicite. Cela illustre sa pensée en arborescence.

Il existe donc différents signes qu'il doit être important de comprendre afin de mieux cerner l'identité d'un élève. En effet, si plusieurs signes sont révélés chez un même élève, et que ce dernier ressent un mal être et a des difficultés, alors ces signes doivent servir à alerter l'enseignant.

Il convient de remarquer que les élèves en réussite scolaire ayant de bons résultats ne sont pas forcément intellectuellement précoces. De même, tous les EIP ne sont pas forcément en réussite scolaire, malgré ce que l'on pourrait croire. En effet, il est fréquent que des EIP se trouvent en situation d'échec scolaire. Autrement dit, soit un EIP n'éprouve aucune difficulté et on peut le laisser poursuivre sa scolarité, soit il éprouve des difficultés et il faut alors faire du cas par cas étant donné qu'ils ont tous un profil singulier. La prise en compte équitable de ces élèves ne peut se faire uniquement par une approche soucieuse de leur singularité. C'est ici que l'addition de plusieurs signes doit devenir un avertissement pour l'enseignant en charge de l'élève.

Plusieurs professeurs des écoles interrogés ont exprimé leur manque d'information au sujet de ces signes (voir en annexes). Tout comme le prévoit la circulaire n°2007-158 du 17 Octobre 2007, une des mesures consiste en l'organisation de systèmes d'information. Cela rejoint alors l'envie et le besoin des professeurs des écoles déjà en poste de mieux cerner ce qu'est la précocité afin d'aider au mieux les EIP en difficulté. De plus, savoir prendre en compte la diversité des élèves est une des dix compétences qu'un professeur des écoles doit acquérir. Il semble cependant que les EIP ne soient pas au cœur de l'information concernant la diversité des élèves. Autrement dit, les différents dispositifs d'aide sont clairement explicités grâce à des exemples dans lesquels ne figurent presque jamais d'Elève Intellectuellement Précocité. Ceci montre bien que les professeurs des écoles ne peuvent pas agir au mieux face à ces élèves en difficulté s'ils ne sont pas mieux formés pour ce genre de situation. Il faut comprendre ce qu'est la précocité

intellectuelle et ce que cela implique pour un élève de l'élémentaire. Chercher une cause à des difficultés n'est pas le but, mais simplement être capable de la comprendre dans le but de cerner les choses. Ainsi, les difficultés rencontrées par les EIP peuvent être mieux intégrées par les enseignants, qui mettront en place différents dispositifs pour pallier à ces difficultés.

### 2.3. Les troubles

Rappelons que les Elèves Intellectuellement Précoces ont des profils différents ce qui ne conduit pas à pouvoir établir un profil type, cependant, certains troubles spécifiques de l'apprentissage se retrouvent chez ces élèves. Qu'il s'agisse de troubles liés aux modes de fonctionnement particulier des EIP ou de troubles associés, il est important de les connaître.

Les Elèves Intellectuellement Précoces sont connus pour leur aisance verbale, pourtant ils peuvent exprimer des difficultés lors du passage à l'écrit. C'est en effet au moment de l'apprentissage de l'écriture que les difficultés apparaissent : crispation graphique, lenteur, blocage...

Ce trouble peut être à l'origine du manque de maturation psychomoteur. En effet, l'élève se trouve en dyssynchronie du fait de son bon développement oral. Il existe alors un décalage entre son apprentissage de la lecture et son apprentissage de l'écriture. L'élève a du mal à maîtriser son geste, ce qui le conduit parfois à détester écrire. Ce sentiment peut être alimenté par le fait que son geste ne va pas à la vitesse de sa pensée. La solution qui semble adaptée à l'élève est alors l'écriture en phonétique, qui prend moins de temps.

Ce trouble pose d'ailleurs souvent problème lors du passage anticipé au CP. Même si l'élève sait lire mais a des difficultés importantes en écriture, cela peut engendrer un refus de la part de l'équipe pédagogique car les difficultés en écriture peuvent s'amplifier, ce qui pourrait le pénaliser ultérieurement. Il est vrai que l'écriture est présente dans la quasi-totalité des enseignements, d'où l'importance d'une bonne maîtrise.

Ceci étant, pour certains EIP, l'écriture est un moyen de s'exprimer. C'est en effet par l'écriture de poèmes, de récits ou encore de nouvelles qu'ils parviendront à communiquer, ce qui leur procure une grande satisfaction.

L'écriture peut donc être perçue comme un plaisir ou comme une source de difficulté. Lorsqu'il s'agit d'une source de difficulté, il serait bénéfique pour l'élève d'être encouragé et de passer du temps à écrire à la maison de façon à ce que l'écriture ne soit pas associée à une contrainte de l'école. En effet, c'est en montrant le caractère principal de l'écriture, à savoir communiquer, que l'élève pourra petit à petit s'exprimer autrement qu'à l'oral. De plus, il ne faut pas que ce problème lié à l'écriture soit au centre des préoccupations. L'élève doit voir ses habilités valorisées, et être encouragé face à ses difficultés. Par ailleurs, on sait que son rythme de développement est différent des élèves de son âge, c'est pourquoi il faut lui laisser du temps pour perfectionner la maîtrise du geste s'il en a besoin. Au contraire, le fait de vouloir accélérer son rythme peut créer par la suite un refus d'écrire, ou encore une aversion.

Nous avons pu également repérer chez les élèves intellectuellement précoces que la dyslexie, parfois associée à la dysorthographe, est relativement fréquente. On appelle dyslexie les troubles spécifiques de la lecture : difficulté à déchiffrer les mots au niveau phonologique et difficulté de compréhension qui renvoie à la sémantique. Pour apprendre à lire, il existe deux approches. La première est l'approche phonologique où l'on associe les lettres à des sons ; la seconde est l'approche sémantique qui est la capacité à reconnaître des mots. Chez les dyslexiques, ce modèle à double voie ne fonctionne pas. En effet, ils n'arrivent pas à modéliser et à faire le lien entre ces deux voies. Autrement dit, un EIP va réussir à lire globalement mais aura plus de mal à déchiffrer.

#### 2.4. Quelques solutions envisageables

Une fois les difficultés des élèves intellectuellement précoces comprises par les enseignants, il semble intéressant de se demander ce qu'il est envisageable de faire pour aider ces élèves. Il s'avère que plusieurs solutions ont été proposées, y compris dans le rapport Delaubier. Nous allons donc désormais analyser ces

solutions de façon à étudier si elles sont adaptées.

Une des premières solutions possibles est le regroupement des EIP dans des classes spéciales. Cette idée peut paraître relativement radicale, c'est pourquoi nous tenterons de l'expliquer au mieux. Il s'agit d'une idée proposée par les associations et les parents d'Elèves Intellectuellement Précoces en grande difficulté. Ainsi, avec des classes spéciales, les parents se sentent plus rassurés car ils considèrent qu'une fois en classe spéciale, les besoins éducatifs particuliers de leur enfant seront mieux pris en compte.

Malgré cela, le regroupement viserait à atténuer le sentiment de différence. On peut alors se questionner étant donné que ces élèves ne se retrouveraient alors qu'en contact avec d'autres Elèves Intellectuellement Précoces. Autrement dit, ces élèves aux besoins éducatifs communs pourraient mieux se comprendre, et ainsi se sentiraient moins isolés que dans une classe ordinaire.

Cependant, au moment où l'Education Nationale vise à l'intégration de tous les élèves, on peut se demander s'il n'existe pas de solutions plus adaptées pour que ces élèves ne soient pas totalement isolés des enfants de leur âge. Il existe néanmoins en France des classes spécifiques qui suivent le programme officiel tout en procédant par enrichissement.

Le programme d'enrichissement apparaît comme une autre solution possible. Il s'agit en effet de tirer profit de la rapidité avec laquelle les EIP traitent l'information de façon à leur proposer des activités dans lesquelles ils pourront réaliser leur potentiel. Bien entendu, il s'agit d'activités que ne figurent pas dans les programmes scolaires, mais qui sont pensées individuellement pour faire avancer les EIP. En effet, on peut proposer à l'élève une activité visant le développement de sa créativité, de sa socialisation ou encore de sa sensibilité artistique.

Ici, les EIP suivent donc le même programme que les élèves de leur classe. Cependant, ils ont l'opportunité de se voir proposer d'autres activités plus spécifiques à leurs besoins qui peuvent être de l'ordre d'apports supplémentaires à travers l'acquisition de nouvelles connaissances. Cette solution semble appropriée pour pallier à l'ennui des EIP qui suivent un cursus normal. En effet, ces apports supplémentaires sont dispensés afin d'éviter que l'EIP attende que les autres élèves de la classe terminent le travail demandé.

Les EIP peuvent également avoir besoin de soutien dans des domaines où certaines difficultés sont présentes. Dans ce cas, l'enseignant peut lui proposer le principe d'enrichissement en le faisant travailler des points non acquis.

Même si le principe d'enrichissement constitue une solution, il faut préciser qu'elle n'est pas complètement bénéfique à l'EIP dans le sens où il se voit tout de même contraint à suivre des enseignements ordinaires dans des domaines d'apprentissages qu'il maîtrise.

On peut noter que cet apport supplémentaire peut également être dispensé en dehors du temps scolaire.

Une autre solution proposée dans le rapport Delaubier est l'accélération du rythme scolaire. Il s'agit avant tout de prendre en compte la vitesse d'apprentissage de l'EIP par rapport aux enseignements qui lui sont proposés.

En effet, un EIP peut se voir proposer un « saut de classe » car il est désormais possible d'accélérer le cursus initial grâce à la mise en place des cycles. L'élève peut alors rejoindre une classe où il sera plus à même de développer ses capacités, car au lieu de passer trois ans dans un cycle, il aura la possibilité de suivre une progression accélérée en deux ans. Bien entendu, on veillera à ce que l'élève acquière tous les objectifs fixés par cycle.

La demande d'accélération peut être formulée par la famille ou par l'équipe éducative. La décision, prise par le Conseil des Maîtres, dépend surtout des aptitudes de l'élève à réussir. L'élève est alors examiné par le psychologue scolaire, et parfois le médecin scolaire. En cas de refus, les parents peuvent faire appel auprès de l'Inspecteur d'Académie. Pour les parents, il semble que de faire passer leur enfant de façon anticipée dans la classe supérieure ne soit pas la meilleure solution, mais la seule permettant de répondre à la singularité de leur enfant.

Il faut savoir qu'un EIP avance d'une ou de deux classes maximum, car l'accélération du cursus présente tout de même des désagréments. En effet, elle accentue les difficultés de l'élève dans les domaines où il n'était déjà pas suffisamment à l'aise et, de plus, l'élève se retrouve à coopérer avec des élèves plus âgés que lui. On sait que la précocité intellectuelle peut engendrer un manque de maturité affective, donc un EIP se retrouvant avec des élèves plus âgés que lui peut l'inciter à s'isoler davantage, ou du moins à éprouver des difficultés à s'intégrer dans la classe. C'est la

raison pour laquelle il est fréquent qu'un saut de classe soit refusé en raison du manque de maturité affective d'un élève.

Pour éviter cela, il existe une solution appelée dissociation. La dissociation relève du principe de ne pas séparer un EIP des élèves de son âge. Ainsi, on peut organiser sa scolarisation en différents modules ou unités capitalisables. Par exemple, l'EIP pourrait participer à un module d'une matière dans laquelle il est en avance avec des élèves plus âgés, mais rester avec les élèves de son âge dans un module consacré à une matière pour laquelle il a des difficultés. Aussi cette dissociation prend en compte les rythmes d'apprentissages de l'EIP afin qu'il puisse acquérir de nouvelles connaissances tout en approfondissant les domaines pour lesquelles des difficultés subsistent. Les accélérations sont donc pensées de façon harmonieuse de façon à ce que l'EIP soit à l'aise dans sa scolarité.

Le rapport Delaubier met en avant la nécessité d'établir un équilibre :

« D'une manière générale, pour trouver des réponses satisfaisantes à la situation des élèves disposant d'aptitudes particulières, la plupart des stratégies mises en œuvre, en France comme à l'étranger, sont fondées sur la recherche d'un bon équilibre entre les possibilités d'apports complémentaires (enrichissement ou substitution) et des possibilités maîtrisées d'accélération. »

La différenciation pédagogique est désormais au cœur de l'enseignement des professeurs des écoles. Cela semble être une solution pédagogique efficiente car ainsi, l'enseignant peut proposer des activités réellement adaptées aux élèves en difficulté. La différenciation se distingue de l'individualisation dans le sens où l'activité est la même pour toute la classe, mais les dispositifs sont différents en fonction des élèves. Autrement dit, on adapte une activité commune à un élève en particulier.

La différenciation peut être déclinée en trois niveaux :

Le premier niveau est appelé niveau individuel. Il consiste à proposer une différenciation à un Elève Intellectuellement Précoce d'une classe, voire d'une école. L'enseignant met alors en place un Programme Personnalisé de Réussite Educative. La réglementation du PPRE est effective depuis la loi d'orientation pour l'avenir de l'école de 2005. Il a en effet été présenté dans le décret n°2005-1014 du 24 Août 2005 relatif aux dispositifs d'aide et de soutien pour la réussite des élèves. Le PPRE est mis en place lorsqu'un élève éprouve des difficultés et ne sera pas capable d'acquérir les compétences attendues à la fin du cycle. On définit alors un projet individualisé en fonction des points forts et des points faibles de l'élève.

Le second niveau est le niveau semi-collectif, qui s'adresse à plusieurs élèves aux besoins éducatifs particuliers, dont au moins un est intellectuellement précoce. La mise en place d'un PPRE est nécessaire pour chaque élève, mais c'est la collaboration et le travail d'équipe qui sera mis en avant. En effet, plusieurs enseignants devront s'impliquer par la mise en place de décloisonnement, ou encore en faisant appel au Réseau d'Aide Spécialisé pour Elèves en Difficulté (RASED). Aussi, cette situation pourrait être bénéfique pour l'élève intellectuellement précoce, car en plus de l'aide qui lui est apportée, il est possible qu'il devienne le tuteur d'un autre élève en difficulté dans une matière dans laquelle, lui, excelle.

Dans le dernier niveau, appelé niveau collectif, la différenciation s'adresse à tous les élèves d'une classe, dont au moins un est intellectuellement précoce. La mise en place de projets pluridisciplinaires permet ici de laisser une certaine liberté aux élèves en mettant en avant les liens entre les différentes disciplines. De plus, les projets permettent aux EIP de développer des compétences sociales et relationnelles, en coopérant, partageant...

La différenciation permet donc de personnaliser les activités et des méthodes utilisées. Les EIP constituant un groupe hétérogène, il apparaît que cette solution soit la plus appropriée car elle suppose différentes mises en œuvre.

Chaque Elève Intellectuellement Précoce peut avoir des difficultés bien différentes, c'est pourquoi cette solution propose l'élaboration d'un projet individualisé à partir d'une évaluation des points forts et des points faibles de l'élève

Dans une classe, il est difficile pour un enseignant de faire face à la diversité des élèves. Aussi, mettre en place un parcours individuel permet une meilleure organisation de la classe et un meilleur fonctionnement. Pour cela, il est indispensable d'entretenir le dialogue avec la famille de façon à discuter régulièrement de l'évolution de l'élève. La mise en place d'un PPRE permet de répondre au problème de dyssynchronie, car ainsi, l'élève peut acquérir de nouvelles compétences mais également compenser les difficultés dans certains domaines.

Afin d'aider au mieux ces élèves, le partenariat est important car cela constitue pour l'élève un point d'appui particulier. Cette notion de partenariat peut voir le jour avec le RASED ou encore un partenaire extérieur ponctuel comme un intervenant ou un artiste. C'est donc la relation privilégiée entre l'élève et le partenaire que va utiliser ensuite l'enseignant pour fonder son apprentissage. De plus, dans cette démarche,

tous les partenaires travaillent ensemble dans le but de faire progresser un élève, ce qui peut être source de motivation pour ce dernier.

La précocité intellectuelle doit donc être considérée comme une différence singulière certes, mais comparable aux autres. Même si la difficulté n'est pas du même ordre que le handicap, les EIP nécessitent des enseignements spécifiques du fait de leurs compétences exceptionnelles mais aussi de leurs lacunes. Il faut avant tout penser à la singularité de l'élève, ce qui peut être compliqué pour un enseignant. Le RASED permet alors d'aider l'enseignant, car il constitue une ressource supplémentaire capable d'aider l'élève en difficulté.

Les professeurs des écoles sont plus à même de travailler avec des élèves déficitaires, mais ne savent pas comment s'y prendre avec des élèves intellectuellement précoces. Cela vient du fait que les EIP ne sont pas considérés comme un public pouvant rencontrer des difficultés.

Les données psychologiques mises en avant dans la première partie comme le mode de pensée de l'EIP peut ici nous servir à comprendre pourquoi cela pose problème à l'école.

Tout d'abord, le manque d'anticipation de l'EIP du fait de l'absence d'implicite peut expliquer pourquoi les EIP répondent parfois 'à côté'. En effet, il arrive que ces élèves ne comprennent pas le sens de ce qui leur est demandé, ou pensent que la réponse à fournir est plus complexe que celle qu'ils ont trouvée.

De plus, la difficulté que représente la pensée en arborescence des EIP pose problème car ils n'arrivent pas à rester dans le cadre du sujet. Leurs idées s'enchaînent, se développent, et ils ne parviennent pas à sélectionner l'information pertinente.

Enfin, l'intuition mathématique provoque une incapacité à expliquer la démarche ou à justifier un raisonnement. Le résultat est correct, cependant le fait qu'ils ne parviennent pas à le justifier pose problème. On constate ici que les EIP ne disposent pas des mêmes processus d'apprentissages et de compréhension.

Malgré les difficultés des EIP, il est intéressant de se questionner quant à leur intégration.

L'élément qui paraît essentiel est la reconnaissance. En effet, l'EIP éprouve ce besoin d'être reconnu par tous dans sa singularité. Pour cela, sa différence doit être acceptée comme une dimension de sa personnalité et son mode de fonctionnement comme un élément à prendre en compte pour les apprentissages. Il a une intelligence différente et des capacités intéressantes mais il a des besoins spécifiques. Ainsi, chacun apprend à accepter cette différence, ce qui réduit l'écart entre l'EIP et les autres élèves de la classe. De ce fait, l'élève se sent mieux, se sent accepté et peut à son tour accepter la différence des autres. Enfin, c'est en se sentant reconnu qu'il pourra parvenir à réussir malgré et avec sa différence : c'est en partageant avec les autres son mode de pensée qu'il pourra être mieux compris. C'est ici que la diversité apparaît en mettant en avant l'enrichissement mutuel.

Son besoin c'est qu'il sente qu'un adulte le reconnaît pour ce qu'il est et qu'il lui dise : « tu as des points forts et on va t'aider à les valoriser, mais dans le même temps, tu dois reconnaître que tu as des faiblesses, comme les autres ». Pour que la souffrance de l'élève diminue, il a besoin qu'on lui porte un regard différent, un regard bienveillant, aussi bien son professeur que ses camarades.

L'intégration passe aussi par un besoin de prévention et de remédiation. Les difficultés des EIP doivent être connues afin d'être traitées. Une fois les lacunes cernées, il est du devoir de l'enseignant de mettre en place des dispositifs pédagogiques particuliers afin de pallier aux difficultés rencontrées par l'élève. C'est une fois pris en main que l'élève pourra s'épanouir et se sentir mieux intégrer.

De plus, le besoin de motivation apparaît comme une dimension importante pour « remobiliser » l'élève. En effet, c'est en lui proposant des activités attirantes, dans des domaines qu'il apprécie, que l'EIP se sentira compris. Motivation pour ce qu'il aime, mais il faut aussi construire une motivation pour les autres activités qui l'attirent moins, mais qui sont indispensables pour l'équilibre de sa formation. C'est donc à l'enseignant de penser différemment afin de proposer des activités attractives, ce qui constitue une charge de travail importante. Ainsi, l'élève parviendra à retrouver le goût de l'école, car son sentiment d'ennui s'estompera petit à petit.

Enfin, ces élèves ont besoin d'équilibre, c'est pourquoi il faut mettre en place des activités de compensation. Ce n'est pas parce que certains sont mal à l'aise

dans leur corps qu'il faut supprimer l'éducation physique, il faut au contraire prévoir un travail sur la psychomotricité. Il faut également les accompagner dans leur éducation sociale et affective en leur proposant des activités visant à développer la notion de partage et d'échange. D'où la nécessité de recréer cet équilibre pour qu'ils soient à l'aise avec les autres, à l'aise sur un terrain de football, à l'aise pour dessiner ou peindre : c'est aussi le rôle de l'école.

L'école doit être le lieu de l'échange entre des élèves reconnus comme égaux afin de créer un véritable échange culturel, pédagogique et social. Aussi, les EIP doivent être y être intégrés avec l'idée qu'ils disposent à une identité spécifique. En effet, leur singularité nous amène à penser que l'équipe éducative doit s'adapter aux besoins éducatifs présentés par ces élèves.

L'école doit tendre à une prise en charge des élèves en terme de besoins individuels. Comme nous l'avons expliqué, l'hypothèse de départ concernant les caractéristiques communes des EIP ne semble pas correcte, car même si on peut retrouver des caractéristiques communes à ces élèves, il est impossible de définir un profil type. En effet, ce groupe hétérogène induit une prise en compte individualisée attentive à la singularité de chacun.

De plus, malgré leur potentiel, certains EIP éprouvent des difficultés pouvant conduire à l'échec scolaire du fait de leur manque de motivation face aux attentes scolaires. En effet, si rien n'est mis en place à l'école élémentaire, on peut se demander comment évolueront les résultats scolaires de ces élèves au collège. On ne peut donc pas affirmer que la précocité est un facteur d'échec scolaire car la scolarité de nombreux EIP se déroule sans heurts. Cependant, il serait intéressant de s'informer au sujet des dispositifs proposés dans la suite du cursus scolaire.

## Bibliographie

### Les monographies

#### Ouvrages

Bleandonu, G., *Les enfants intellectuellement précoces*. Paris : Puf, 2004.

Cellier, H., *Précocité à l'école : le défi de la singularité*. Paris : l'Harmattan, 2009.

Gardner, H., *Les intelligences multiples*. Paris : Retz, 1996.

Siaud-Facchin, J., *L'enfant surdoué. L'aider à grandir, l'aider à réussir*. Paris : Odile-Jacob, 2002.

Terrassier, J-C., *Les enfants surdoués ou la précocité embarrassante*. Paris : Esf, 1981, 5ème édition 2002.

Winner, E., *Surdoués, mythes et réalités*. Paris : Aubier, 1997.

#### Rapport

Delaubier, J-P., *La scolarisation des enfants précoces*, Rapport MEN, 2002.

#### Textes officiels

Circulaire n°2007-158 du 17 octobre 2007

Circulaire n°2009-168 du 12 novembre 2009

Loi d'orientation du 10 Juillet 1989

Loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école de 2005

# ANNEXES

# WISC-IV

ECHELLE D'INTELLIGENCE DE WECHSLER  
POUR ENFANTS — 4<sup>ème</sup> EDITION

Nom \_\_\_\_\_ Prénom \_\_\_\_\_  
 Sexe \_\_\_\_\_ Classe \_\_\_\_\_ Age \_\_\_\_\_  
 Etablissement \_\_\_\_\_  
 Psychologue \_\_\_\_\_

### Calcul de l'âge de l'enfant

	Année	Mois	Jour
Date de passation			
Date de naissance			
Age			

### Conversion des notes brutes en notes standard

Subtests	Notes brutes	Notes standard			
Cubes					
Similitudes					
Mémoire des chiffres					
Identif. de concepts					
Code					
Vocabulaire					
Séq. Lettres-Chiffres					
Matrices					
Compréhension					
Symboles					
(Complét. d'images)			( )		( )
(Barrage)					( ) ( )
(Information)			( )		( )
(Arithmétique)				( )	( )
(Raisonnement verbal)			( )		( )

### Sommes des notes standard

	Comp. Verb.	Rais. Perc.	Mém. Trav.	Vit. Trait.	Totale

### Conversion des sommes des notes standard en notes composites

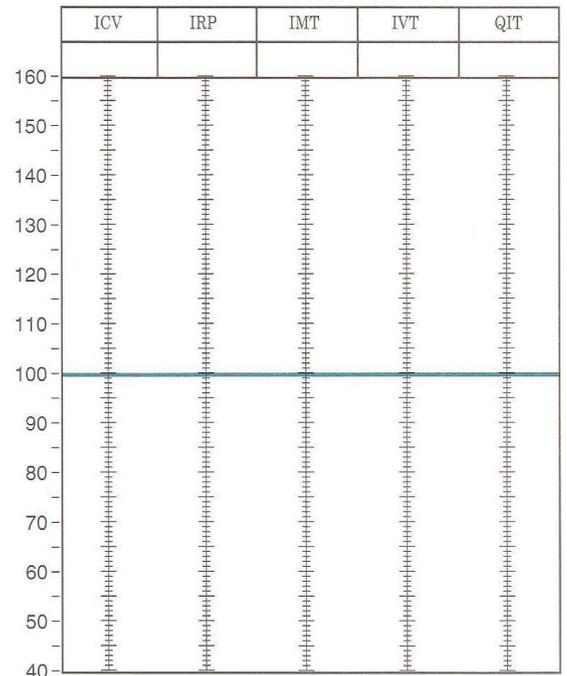
Echelle	Somme des notes standard	Note composite	Rang percentile	% Intervalle de confiance
Compréhension Verbale		ICV		
Raisonnement Perceptif		IRP		
Mémoire de Travail		IMT		
Vitesse de Traitement		IVT		
Totale		QIT		

## Cahier de passation

### Profil des notes standard

	Compréhension Verbale				Raisonnement Perceptif				Mémoire de Travail			Vitesse de Traitement		
	SIM	VOC	COM (INF)	(RVB)	CUB	IDC	MAT	(CIM)	MCH	SLC	(ARD)	COD	SYM	(BAR)
19	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•
18	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•
17	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•
16	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•
15	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•
14	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•
13	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•
12	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•
11	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•
10	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•
9	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•
8	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•
7	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•
6	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•
5	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•
4	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•
3	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•
2	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•
1	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•

### Profil des notes composites



## Page d'analyses

Comparaisons des différences							
	Indices/Subtests	Note standard 1	Note standard 2	Différence	Valeur critique	Différence significative (O) ou (N)	Taux observé
Indices	ICV – IRP	ICV	IRP				
	ICV – IMT	ICV	IMT				
	ICV – IVT	ICV	IVT				
	IRP – IMT	IRP	IMT				
	IRP – IVT	IRP	IVT				
	IMT – IVT	IMT	IVT				
Subtests	Mém. chiffres – Séq. Lettres-Chiffres	MCH	SLC				
	Code – Symboles	COD	SYM				
	Similitudes – Identif. de concepts	SIM	IDC				

Bases de comparaison
Groupe de comparaison <input type="checkbox"/> Tout l'échantillon <input type="checkbox"/> Par niveau
Seuil de significativité <input type="checkbox"/> .15 <input type="checkbox"/> .05

Pour les comparaisons des différences, voir Tables B.1, B.2, B.3 et B.4.

Détermination des points forts et des points faibles						
Subtests	Note standard au subtest	Moyenne notes standard	Différence par rapport à la moyenne	Valeur critique	Point fort ou Point faible (F) ou (f)	Taux observé
Cubes						
Similitudes						
Mémoire des chiffres						
Identification de concepts						
Code						
Vocabulaire						
Séquence Lettres-Chiffres						
Matrices						
Compréhension						
Symboles						

Bases de comparaison
Groupe de comparaison <input type="checkbox"/> Moyenne globale <input type="checkbox"/> Moyennes en Comp. Verb. et Rais. Perc.
Seuil de significativité <input type="checkbox"/> .15 <input type="checkbox"/> .05

Pour déterminer les points forts et les points faibles, voir Table B.5.

	10 subtests*	3 subtests de Comp. Verb.	3 subtests de Rais. Perc.
Somme des notes standard			
Nombre de subtests	±10	±3	±3
Note moyenne			

\* La moyenne globale est calculée pour les 10 subtests principaux.

### Analyse des notes additionnelles

#### Conversion des notes brutes en notes standard

Note additionnelle	Note brute	Note standard
Cubes sans bonification		
Mém. des chiffres en ordre direct		
Mém. des chiffres en ordre inverse		
Barrage en ordre aléatoire		
Barrage en ordre structuré		

Pour les notes standard, utiliser la Table A.8.

#### Correspondance entre notes brutes et taux observés

Note additionnelle	Note brute	Taux observé
Empan en Mém. des chiffres en ordre direct (EMCD)		
Empan en Mém. des chiffres en ordre inverse (EMCI)		

Pour le taux observé, voir Table B.7.

#### Comparaison de la différence

Note additionnelle	Note brute 1	Note brute 2	Différence	Taux observé
EMCD – EMCI				

Pour le taux observé, utiliser la Table B.8.

Comparaisons des différences							
	Subtest/Note additionnelle	Note standard 1	Note standard 2	Différence	Valeur critique	Différence significative (O) ou (N)	Taux observé
Notes additionnelles	Cubes – Cubes sans bonification	CUB	CSB				
	Mémoire des chiffres en ordre direct – Mémoire des chiffres en ordre inverse	MCD	MCI				
	Barrage ordre aléatoire – Barrage ordre structuré	BOA	BOS				

Seuil de significativité
<input type="checkbox"/> .15 <input type="checkbox"/> .05

Pour les comparaisons des différences, voir Tables B.9 et B.10.

# 1. Cubes



Limite de temps : voir chaque item



**Départ**  
6-7 ans : Item 1  
8-16 ans : Item 3



**Retour**  
8-16 ans : Si note 0 ou 1 à un des deux premiers items présentés, administrer les items précédents en ordre inverse jusqu'à obtention de deux notes parfaites consécutives.



**Arrêt**  
Après 3 notes 0 consécutives.



### Cotation

Items 1-3 : Noter 0, 1, ou 2 points.  
Items 4-8 : Noter 0 ou 4 points.  
Items 9-14 : Noter 0 ou la note correspondant à la bonification de temps.  
CSB  
Items 1-3 : Noter 0, 1, ou 2 points.  
Items 4-14 : Noter 0 ou 4 points.

	Construction correcte	Présentation	Limite de temps	Temps mis par l'enfant	Réussite ou échec	Construction incorrecte	Note
6-7	1. Enfant Psychologue	Modèle	30 s.		R E	Essai 1  Essai 2	Essai 2 1 Essai 1 2 0 1 2
	2.  Psychologue	Modèle	45 s.		R E	Essai 1  Essai 2	Essai 2 1 Essai 1 2 0 1 2
8-16	3.  Psychologue	Modèle et image	45 s.		R E	Essai 1  Essai 2	Essai 2 1 Essai 1 2 0 1 2
	4.  Psychologue	Image	45 s.		R E		0 4
	5.  Psychologue	Image	45 s.		R E		0 4
	6.  Psychologue	Image	75 s.		R E		0 4
	7.  Psychologue	Image	75 s.		R E		0 4
	8.  Psychologue	Image	75 s.		R E		0 4
	9.  Psychologue	Image	75 s.		R E		0 31-75 21-30 11-20 1-10 4 5 6 7
	10.  Psychologue	Image	75 s.		R E		0 31-75 21-30 11-20 1-10 4 5 6 7
	11.  Psychologue	Image	120 s.		R E		0 71-120 51-70 31-50 1-30 4 5 6 7
	12.  Psychologue	Image	120 s.		R E		0 71-120 51-70 31-50 1-30 4 5 6 7
	13.  Psychologue	Image	120 s.		R E		0 71-120 51-70 31-50 1-30 4 5 6 7
	14.  Psychologue	Image	120 s.		R E		0 71-120 51-70 31-50 1-30 4 5 6 7

Note brute totale (Maximum = 68)

Cubes sans bonification (CSB)  
Note brute totale (Maximum = 50)

## 2. Similitudes



**Départ**  
6-8 ans : Exemple, puis Item 1  
9-11 ans : Exemple, puis Item 3  
12-16 ans : Exemple, puis Item 5



**Retour**  
9-16 ans : Si note 0 ou 1 à un des deux premiers items présentés, administrer les items précédents en ordre inverse jusqu'à obtention de deux notes parfaites consécutives.



**Arrêt**  
Après 5 notes 0 consécutives.



**Cotation**  
Items 1-2 : Noter 0 ou 1 point.  
Items 3-23 : Noter 0, 1, ou 2 points.  
Voir les Exemples de réponses dans le Manuel d'administration et de cotation.

Item	Réponse	Note
6-16	Ex. Rouge-Bleu	
6-8	+1. Stylo-Crayon	0 1
	+2. Lait-Eau	0 1
9-11	3. Chemise-Chaussure	0 1 2
	4. Chat-Souris	0 1 2
12-16	5. Pomme-Banane	0 1 2
	6. Hiver-Eté	0 1 2
	7. Papillon-Abeille	0 1 2
	8. Nid-Terrier	0 1 2
	9. Coude-Genou	0 1 2
	10. Natation-Plongée	0 1 2
	11. Peinture-Statue	0 1 2
	12. Colère-Joie	0 1 2
	13. Entrée-Dessert	0 1 2
	14. Bois-Brique	0 1 2
	15. Electricien-Plombier	0 1 2
	16. Glace-Vapeur	0 1 2
	17. Pétrole-Gaz	0 1 2
	18. Ephémère-Permanent	0 1 2

† Si l'enfant ne donne pas une réponse correcte, lui donner la réponse indiquée dans le Manuel d'administration et de cotation.

Suite →

## 2. Similitudes (Suite)

Arrêt après 5 notes 0 consécutives

Item	Réponse	Note
19. Montagne-Lac		0 1 2
20. Inondation-Sécheresse		0 1 2
21. Autoriser-Interdire		0 1 2
22. Espace-Temps		0 1 2
23. Réalité-Rêve		0 1 2

Note brute totale  
(Maximum = 44)

## 3. Mémoire des chiffres



**Départ**  
6-16 ans :  
Ordre direct : Item 1  
Ordre inverse : Exemple, puis Item 1



**Arrêt**  
Ordre direct : Après 2 notes 0 aux deux essais d'un même item.  
Ordre inverse : Après 2 notes 0 aux deux essais d'un même item.



**Cotation**  
Noter 0 ou 1 point pour chaque essai.  
**MCD et MCI**  
Notes brutes respectives pour l'ordre direct et l'ordre inverse.  
**EMCD et EMCI**  
Nombre de chiffres rappelés au dernier essai coté 1 point, respectivement pour l'ordre direct et l'ordre inverse.

Ordre direct				Ordre inverse			
Essai	Réponse	Note d'essai	Note d'item	Essai	Réponse	Note d'essai	Note d'item
1. $\frac{2-9}{4-6}$		0 1	0 1 2	6-16 Ex. $\frac{8-2}{5-6}$			
		0 1					
2. $\frac{3-8-6}{6-1-2}$		0 1	0 1 2	1. $\frac{2-1}{1-3}$		0 1	0 1 2
		0 1					
3. $\frac{3-4-1-7}{6-1-5-8}$		0 1	0 1 2	2. $\frac{3-5}{6-4}$		0 1	0 1 2
		0 1					
4. $\frac{8-4-2-3-9}{5-2-1-8-6}$		0 1	0 1 2	3. $\frac{5-7-4}{2-5-9}$		0 1	0 1 2
		0 1					
5. $\frac{3-8-9-1-7-4}{7-9-6-4-8-3}$		0 1	0 1 2	4. $\frac{7-2-9-6}{8-4-9-3}$		0 1	0 1 2
		0 1					
6. $\frac{5-1-7-4-2-3-8}{9-8-5-2-1-6-3}$		0 1	0 1 2	5. $\frac{4-1-3-5-7}{9-7-8-5-2}$		0 1	0 1 2
		0 1					
7. $\frac{1-8-4-5-9-7-6-3}{2-9-7-6-3-1-5-4}$		0 1	0 1 2	6. $\frac{1-6-5-2-9-8}{3-6-7-1-9-4}$		0 1	0 1 2
		0 1					
8. $\frac{5-3-8-7-1-2-4-6-9}{4-2-6-9-1-7-8-3-5}$		0 1	0 1 2	7. $\frac{8-5-9-2-3-4-6}{4-5-7-9-2-8-1}$		0 1	0 1 2
		0 1					
				8. $\frac{6-9-1-7-3-2-5-8}{3-1-7-9-5-4-8-2}$		0 1	0 1 2

EMCD
Max = 9

Mémoire des chiffres en ordre direct (MCD)  
Note brute totale  
(Maximum = 16)

EMCI
Max = 8

Mémoire des chiffres en ordre inverse (MCI)  
Note brute totale  
(Maximum = 16)

Note brute totale  
(Maximum = 32)

## 4. Identification de concepts



**Départ**  
 6-8 ans : Exemples A et B, puis Item 1  
 9-11 ans : Exemples A et B, puis Item 5  
 12-16 ans : Exemples A et B, puis Item 7



**Retour**  
 9-16 ans : Si note 0 à un des deux premiers items présentés, administrer les items précédents en ordre inverse jusqu'à obtention de deux notes parfaites consécutives.



**Arrêt**  
 Après 5 notes 0 consécutives.



**Cotation**  
 Noter 0 ou 1 point. Les réponses correctes sont en couleur.

	Item	Réponse	Note
6-16	A.	1 2   3 4	NSP
	B.	1 2   3 4	NSP
6-8	1.	1 2   3 4	NSP 0 1
	2.	1 2   3 4	NSP 0 1
	3.	1 2   3 4	NSP 0 1
	4.	1 2   3 4	NSP 0 1
9-11	5.	1 2   3 4	NSP 0 1
	6.	1 2   3 4 5 6	NSP 0 1
12-16	7.	1 2 3   4 5 6	NSP 0 1
	8.	1 2 3   4 5 6	NSP 0 1
	9.	1 2 3   4 5 6	NSP 0 1
	10.	1 2 3   4 5 6	NSP 0 1
	11.	1 2 3   4 5 6	NSP 0 1
	12.	1 2 3   4 5 6	NSP 0 1

Item	Réponse	Note
13.	1 2 3   4 5 6   7 8 9	NSP 0 1
14.	1 2 3   4 5 6   7 8 9	NSP 0 1
15.	1 2 3   4 5 6   7 8 9	NSP 0 1
16.	1 2 3   4 5 6   7 8 9	NSP 0 1
17.	1 2 3   4 5 6   7 8 9	NSP 0 1
18.	1 2 3 4   5 6 7 8   9 10 11 12	NSP 0 1
19.	1 2 3 4   5 6 7 8   9 10 11 12	NSP 0 1
20.	1 2 3   4 5 6   7 8 9	NSP 0 1
21.	1 2 3   4 5 6   7 8 9	NSP 0 1
22.	1 2 3 4   5 6 7 8   9 10 11 12	NSP 0 1
23.	1 2 3 4   5 6 7 8   9 10 11 12	NSP 0 1
24.	1 2 3 4   5 6 7 8   9 10 11 12	NSP 0 1
25.	1 2 3 4   5 6 7 8   9 10 11 12	NSP 0 1
26.	1 2 3 4   5 6 7 8   9 10 11 12	NSP 0 1
27.	1 2 3   4 5 6   7 8 9	NSP 0 1
28.	1 2 3 4   5 6 7 8   9 10 11 12	NSP 0 1

Note brute totale  
 (Maximum = 28)

## 5. Code



(Limite de temps : 120 s.)



**Départ**  
 6-7 ans : Items d'exemple de Code A, puis Items de test  
 8-16 ans : Items d'exemple de Code B, puis Items de test



**Arrêt**  
 Après 120 secondes.



**Cotation**  
 Utiliser la Grille de correction pour vérifier les réponses. Noter 1 point pour chaque réponse correcte.

	Forme	Limite de temps	Temps mis par l'enfant	Note brute totale
6-7	A.	120 s.		Max = 65
8-16	B.	120 s.		Max = 119

Code A : Points de bonification							
Temps en secondes	116-120	111-115	106-110	101-105	96-100	86-95	≤ 85
Note	59	60	61	62	63	64	65

## 6. Vocabulaire



**Départ**  
6-8 ans : Item 5  
9-11 ans : Item 7  
12-16 ans : Item 9



**Retour**  
6-16 ans : Si note 0 ou 1 à un des deux premiers items présentés, administrer les items précédents en ordre inverse jusqu'à obtention de deux notes parfaites consécutives.



**Arrêt**  
Après 5 notes 0 consécutives.



**Cotation**  
Items 1-4 : Noter 0 ou 1 point.  
Items 5-36 : Noter 0, 1, ou 2 points.  
Voir les Exemples de réponses dans le Manuel d'administration et de cotation.

Item	Réponse	Note
<b>Items en images</b>		
1. Voiture		0 1
2. Fleur		0 1
3. Train		0 1
4. Secu		0 1
<b>Items verbaux</b>		
6-8 → †5. Parapluie		0 1 2
†6. Horloge		0 1 2
9-11 → 7. Vache		0 1 2
8. Gant		0 1 2
12-16 → 9. Alphabet		0 1 2
10. Nénuphar		0 1 2
11. Silence		0 1 2
12. Bicyclette		0 1 2
13. Obéir		0 1 2
14. Ile		0 1 2
15. Cambrioleur		0 1 2
16. Hiberner		0 1 2
17. Transparent		0 1 2

† Si l'enfant ne donne pas une réponse à 2 points, lui donner la réponse indiquée dans le Manuel d'administration et de cotation.

Suite →

## 6. Vocabulaire (Suite)

Arrêt après 5 notes 0 consécutives

Item	Réponse	Note
18. Dialoguer		0 1 2
19. Débrouillard		0 1 2
20. Mimer		0 1 2
21. Ancien		0 1 2
22. Merveilleux		0 1 2
23. Enervant		0 1 2
24. Courrier électronique		0 1 2
25. Migrer		0 1 2
26. Précis		0 1 2
27. Rivalité		0 1 2
28. Fasciné		0 1 2
29. Contraindre		0 1 2
30. Ardu		0 1 2
*31. Imminent		0 1 2
32. Décret		0 1 2
33. Clairvoyance		0 1 2
34. Ineptie		0 1 2
*35. Affliction		0 1 2
36. Prolixe		0 1 2

\* Les réponses qui requièrent une question spécifique sont indiquées dans le *Manuel d'administration et de cotation*.

Note brute totale  
(Maximum = 68)

## 7. Séquence Lettres-Chiffres



**Départ**  
6-7 ans : Items de prérequis, Item d'exemple, puis Item 1  
8-16 ans : Item d'exemple, puis Item 1



**Arrêt**  
Si l'enfant ne répond pas correctement aux Items de prérequis ou après 3 notes 0 aux trois essais d'un même item.



**Cotation**  
Noter 0 ou 1 point pour chaque essai.

Items de prérequis		Réponse correcte	Réussite
6-7	<b>Chiffres</b>	L'enfant compte jusqu'à trois.	O N
	<b>Alphabet</b>	L'enfant récite l'alphabet jusqu'à la lettre C.	O N

Item	Essai	Réponses correctes	Réponse de l'enfant	Note d'essai	Note d'item
8-16 Ex.	1. A - 2	2 - A	A - 2		
	2. B - 3	3 - B	B - 3		
1.	1. A - 3	3 - A	A - 3	0 1	0 1 2 3
	Si l'enfant répond A-3, corriger immédiatement comme indiqué dans le <i>Manuel d'administration et de cotation</i> .				
	2. B - 1	1 - B	B - 1	0 1	
2.	3. 2 - C	2 - C	C - 2	0 1	0 1 2 3
	1. C - 4	4 - C	C - 4	0 1	
	2. 5 - E	5 - E	E - 5	0 1	
3.	3. D - 3	3 - D	D - 3	0 1	0 1 2 3
	1. B - 1 - 2	1 - 2 - B	B - 1 - 2	0 1	
	2. 1 - 3 - C	1 - 3 - C	C - 1 - 3	0 1	
4.	3. 2 - A - 3	2 - 3 - A	A - 2 - 3	0 1	0 1 2 3
	1. D - 2 - 9	2 - 9 - D	D - 2 - 9	0 1	
	2. R - 5 - B	5 - B - R	B - R - 5	0 1	
Si l'enfant répond 5-R-B ou R-B-5, dire : <b>Souviens-toi de dire les lettres dans l'ordre.</b>					
5.	3. H - 9 - K	9 - H - K	H - K - 9	0 1	0 1 2 3
	Si l'enfant répond 3-2-E ou E-3-2, dire : <b>Souviens-toi de dire les chiffres dans l'ordre.</b>				
	1. 3 - E - 2	2 - 3 - E	E - 2 - 3	0 1	
6.	2. 9 - J - 4	4 - 9 - J	J - 4 - 9	0 1	0 1 2 3
	3. B - 5 - F	5 - B - F	B - F - 5	0 1	
	1. 1 - C - 3 - J	1 - 3 - C - J	C - J - 1 - 3	0 1	
7.	2. 5 - A - 2 - B	2 - 5 - A - B	A - B - 2 - 5	0 1	0 1 2 3
	3. D - 8 - M - 1	1 - 8 - D - M	D - M - 1 - 8	0 1	
	1. 1 - B - 3 - G - 7	1 - 3 - 7 - B - G	B - G - 1 - 3 - 7	0 1	
8.	2. 9 - V - 1 - T - 7	1 - 7 - 9 - T - V	T - V - 1 - 7 - 9	0 1	0 1 2 3
	3. P - 3 - J - 1 - M	1 - 3 - J - M - P	J - M - P - 1 - 3	0 1	
	1. 1 - D - 4 - E - 9 - G	1 - 4 - 9 - D - E - G	D - E - G - 1 - 4 - 9	0 1	
9.	2. H - 3 - B - 4 - F - 8	3 - 4 - 8 - B - F - H	B - F - H - 3 - 4 - 8	0 1	0 1 2 3
	3. 7 - Q - 6 - M - 3 - Z	3 - 6 - 7 - M - Q - Z	M - Q - Z - 3 - 6 - 7	0 1	
	1. S - 3 - K - 4 - Y - 1 - G	1 - 3 - 4 - G - K - S - Y	G - K - S - Y - 1 - 3 - 4	0 1	
10.	2. 7 - S - 9 - K - 1 - T - 6	1 - 6 - 7 - 9 - K - S - T	K - S - T - 1 - 6 - 7 - 9	0 1	0 1 2 3
	3. L - 2 - J - 6 - Q - 3 - G	2 - 3 - 6 - G - J - L - Q	G - J - L - Q - 2 - 3 - 6	0 1	
	1. 4 - B - 8 - R - 1 - M - 7 - H	1 - 4 - 7 - 8 - B - H - M - R	B - H - M - R - 1 - 4 - 7 - 8	0 1	
10.	2. J - 2 - U - 8 - A - 5 - C - 4	2 - 4 - 5 - 8 - A - C - J - U	A - C - J - U - 2 - 4 - 5 - 8	0 1	0 1 2 3
	3. 6 - L - 1 - Z - 5 - H - 2 - W	1 - 2 - 5 - 6 - H - L - W - Z	H - L - W - Z - 1 - 2 - 5 - 6	0 1	

Note brute totale  
(Maximum = 30)

## 8. Matrices



**Départ**  
6-8 ans : Exemples A à C, puis Item 4  
9-11 ans : Exemples A à C, puis Item 7  
12-16 ans : Exemples A à C, puis Item 11



**Retour**  
6-16 ans : Si note 0 à un des deux premiers items présentés, administrer les items précédents en ordre inverse jusqu'à obtention de deux notes parfaites consécutives.



**Arrêt**  
Après 4 notes 0 consécutives ou 4 notes 0 à cinq items consécutifs.



**Cotation**  
Noter 0 ou 1 point. Les réponses correctes sont en couleur.

Item	Réponse	Note
6-16	A. 1 2 3 4 5 NSP	
	B. 1 2 3 4 5 NSP	
	C. 1 2 3 4 5 NSP	
1.	1 2 3 4 5 NSP	0 1
2.	1 2 3 4 5 NSP	0 1
3.	1 2 3 4 5 NSP	0 1
6-8	4. 1 2 3 4 5 NSP	0 1
	5. 1 2 3 4 5 NSP	0 1
9-11	6. 1 2 3 4 5 NSP	0 1
	7. 1 2 3 4 5 NSP	0 1
9-11	8. 1 2 3 4 5 NSP	0 1
	9. 1 2 3 4 5 NSP	0 1
12-16	10. 1 2 3 4 5 NSP	0 1
	11. 1 2 3 4 5 NSP	0 1

Item	Réponse	Note
12.	1 2 3 4 5 NSP	0 1
13.	1 2 3 4 5 NSP	0 1
14.	1 2 3 4 5 NSP	0 1
15.	1 2 3 4 5 NSP	0 1
16.	1 2 3 4 5 NSP	0 1
17.	1 2 3 4 5 NSP	0 1
18.	1 2 3 4 5 NSP	0 1
19.	1 2 3 4 5 NSP	0 1
20.	1 2 3 4 5 NSP	0 1
21.	1 2 3 4 5 NSP	0 1
22.	1 2 3 4 5 NSP	0 1
23.	1 2 3 4 5 NSP	0 1
24.	1 2 3 4 5 NSP	0 1
25.	1 2 3 4 5 NSP	0 1

Item	Réponse	Note
26.	1 2 3 4 5 NSP	0 1
27.	1 2 3 4 5 NSP	0 1
28.	1 2 3 4 5 NSP	0 1
29.	1 2 3 4 5 NSP	0 1
30.	1 2 3 4 5 NSP	0 1
31.	1 2 3 4 5 NSP	0 1
32.	1 2 3 4 5 NSP	0 1
33.	1 2 3 4 5 NSP	0 1
34.	1 2 3 4 5 NSP	0 1
35.	1 2 3 4 5 NSP	0 1

Note brute totale  
(Maximum = 35)

## 9. Compréhension



**Départ**  
6-8 ans : Item 1  
9-11 ans : Item 3  
12-16 ans : Item 5



**Retour**  
9-16 ans : Si note 0 ou 1 à un des deux premiers items présentés, administrer les items précédents en ordre inverse jusqu'à obtention de deux notes parfaites consécutives.



**Arrêt**  
Après 4 notes 0 consécutives.



**Cotation**  
Noter 0, 1, ou 2 points. Voir les Exemples de réponses dans le Manuel d'administration et de cotation.

Item	Réponse	Note
6-8	†1. Dents	0 1 2
	2. Portefeuille	0 1 2
9-11	3. Légumes	0 1 2
	*4. Fumée	0 1 2
12-16	5. Ceinture	0 1 2
	6. Bouteilles vides	0 1 2

† Si l'enfant ne donne pas une réponse à 2 points, lui donner la réponse indiquée dans le Manuel d'administration et de cotation.

\* Si l'enfant ne donne qu'une seule idée générale, demander une seconde réponse, comme indiqué dans le Manuel d'administration et de cotation.

Suite

## 9. Compréhension (Suite)

Arrêt après 4 notes 0 consécutives

Item	Réponse	Note
7. Faire de l'exercice		0 1 2
8. Contrôles		0 1 2
9. Fumer		0 1 2
10. Etre à l'heure		0 1 2
11. Policiers		0 1 2
*12. Bibliothèques publiques		0 1 2
13. Timbres		0 1 2
14. Promesse		0 1 2
15. Apparence		0 1 2
16. Chat		0 1 2
*17. Euro		0 1 2
*18. Démocratie		0 1 2
*19. Monopole		0 1 2
20. Orage		0 1 2
*21. Evolution		0 1 2

\* Si l'enfant ne donne qu'une idée générale, demander une seconde réponse, comme indiqué dans le Manuel d'administration et de cotation.

Note brute totale  
(Maximum = 42)

## 10. Symboles

 (Limite de temps : 120 s.)



**Départ**  
6-7 ans : Items d'exemple de Symboles A, Items d'entraînement, puis Items de test  
8-16 ans : Items d'exemple de Symboles B, Items d'entraînement, puis Items de test



**Arrêt**  
Après 120 secondes.



**Cotation**  
Utiliser la Grille de correction pour vérifier les réponses. Soustraire le total des Réponses Incorrectes du total des Réponses Correctes. Si la note brute totale est < 0, noter 0.

Temps mis par l'enfant

Total Réponses Correctes

Total Réponses Incorrectes

Note brute totale  
(6-7 ans : Max = 45)  
(8-16 ans : Max = 60)

## 11. Complètement d'images

 (Limite de temps : 20 s.)



**Départ**  
6-8 ans : Item d'exemple, puis Item 1  
9-11 ans : Item d'exemple, puis Item 5  
12-16 ans : Item d'exemple, puis Item 10



**Retour**  
9-16 ans : Si note 0 à un des deux premiers items proposés, administrer les items précédents en ordre inverse jusqu'à obtention de deux notes parfaites consécutives.



**Arrêt**  
Après 6 notes 0 consécutives.



**Cotation**  
Noter 0 ou 1 point. Voir les Exemples de réponses dans le Manuel d'administration et de cotation.

Item	Réponse	Note	Item	Réponse	Note	Item	Réponse	Note
6-16	Ex. Crayon		14.	Horloge	0 1	28.	Thermomètre	0 1
6-8	+1. Veste	0 1	15.	Visage	0 1	29.	Orange	0 1
	+2. Renard	0 1	16.	Dés	0 1	30.	Poisson	0 1
	3. Main	0 1	17.	Ampoule	0 1	31.	Treille	0 1
	4. Corde à sauter	0 1	18.	Equipe de foot	0 1	32.	Supermarché	0 1
9-11	5. Miroir	0 1	19.	Vélos	0 1	33.	Profil	0 1
	6. Homme	0 1	20.	Arbre	0 1	34.	Parapluie	0 1
	7. Porte	0 1	21.	Ciseaux	0 1	35.	Ski nautique	0 1
	8. Feuille	0 1	22.	Pont	0 1	36.	Maison	0 1
	9. Escabeau	0 1	23.	Sifflet	0 1	37.	Famille	0 1
12-16	10. Commode	0 1	24.	Groupe de rock	0 1	38.	Chaussure	0 1
	11. Ceinture	0 1	25.	Cochon	0 1			
	12. Chat	0 1	26.	Baignoire	0 1			
	13. Cloche	0 1	27.	Bicyclette	0 1			

Note brute totale  
(Maximum = 38)

+ Si l'enfant ne donne pas une réponse à 1 point, lui donner la réponse indiquée dans le Manuel d'administration et de cotation.

\* Si l'enfant dit « pépins », dire : **Donne-moi une autre partie qui manque.**

## 12. Barrage

 (Limite de temps : 45 s.)



**Départ**  
6-16 ans : Item d'exemple, Item d'entraînement, puis Item 1



**Arrêt**  
Après 45 secondes, pour chaque item.



**Cotation**  
Utiliser la Grille de cotation pour vérifier les réponses de l'enfant. Soustraire le nombre de Réponses Incorrectes du nombre de Réponses Correctes. Si la note brute totale est < 0, noter 0.  
BOA et BOS : Note brute totale pour Item 1 et Item 2, respectivement.

Item	Limite de temps	Temps mis par l'enfant	Nombre de réponses correctes	Nombre de réponses incorrectes	Différence	Points de bonification	Note brute totale
6-16	1. Ordre aléatoire	45 s.				Max = 4	BOA Max = 68
						Max = 4	BOS Max = 68
	2. Ordre structuré	45 s.					

Points de bonification					
Si l'enfant réalise un item en moins de 45 secondes et que la Différence est ≥ 60, attribuer des points de bonification.					
Temps en secondes	45	40-44	35-39	30-34	0-29
Points de bonification	0	1	2	3	4

Note brute totale  
(Maximum = 136)

## 13. Information

**Départ**  
6-8 ans : Item 5  
9-11 ans : Item 10  
12-16 ans : Item 12

**Retour**  
6-16 ans : Si note 0 à un des deux premiers items présentés, administrer les items précédents en ordre inverse jusqu'à obtention de deux notes parfaites consécutives.

**Arrêt**  
Après 5 notes 0 consécutives.

**Cotation**  
Noter 0 ou 1 point.  
Voir les Exemples de réponses dans le Manuel d'administration et de cotation.

Item	Réponse	Note
+1. Nez		0 1
+2. Chien		0 1
3. Age		0 1
*4. Jeudi		0 1
6-8 → 5. Manger		0 1
*6. Semaine		0 1
7. Bouillir		0 1
*8. Saisons		0 1
9. Mars		0 1
9-11 → *10. Monnaies		0 1
*11. Estomac		0 1
12-16 → 12. Cube		0 1
13. Mois		0 1
14. Hiéroglyphes		0 1
*15. Année		0 1
16. Grèce		0 1
17. Oxygène		0 1

Item	Réponse	Note
*18. Habitants		0 1
*19. Fossile		0 1
20. Volcan		0 1
21. Couche d'ozone		0 1
22. Eolienne		0 1
23. Feuilles		0 1
24. Baromètre		0 1
25. Soie		0 1
26. Mona Lisa		0 1
*27. Rouille		0 1
28. Solstice d'hiver		0 1
29. Glacier		0 1
30. Hélium		0 1
31. Parlement		0 1
32. Diamants		0 1
*33. Charles Darwin		0 1

+ Si l'enfant ne donne pas une réponse à 1 point, lui donner la réponse indiquée dans le Manuel d'administration et de cotation.  
\* Les réponses qui requièrent une question spécifique sont indiquées dans le Manuel d'administration et de cotation.

Note brute totale  
(Maximum = 33)

## 14. Arithmétique



(Limite de temps : 30 s.)

**Départ**  
6-7 ans : Item 3  
8-9 ans : Item 9  
10-16 ans : Item 12

**Retour**  
6-16 ans : Si note 0 à un des deux premiers items présentés, administrer les items précédents en ordre inverse jusqu'à obtention de deux notes parfaites consécutives.

**Arrêt**  
Après 4 notes 0 consécutives.

**Cotation**  
Noter 0 ou 1 point.

Item	Réponse correcte	Réponse	Note
+1. Oiseaux	1, 2, 3		0 1
+2. Poussins	1, 2, 3, 4, 5		0 1
6-7 → +3. Arbres	1, 2, ..., 10		0 1
*4. Papillons	9		0 1
5. Glands	2		0 1
6. Gâteaux	5		0 1
7. Livres	4		0 1
8. Billes	6		0 1
8-9 → 9. Bonbons	3		0 1
10. Chocolat	7		0 1
11. Garage	15		0 1
10-16 → 12. Feutres	14		0 1

Item	Réponse correcte	Réponse	Note
13. Images	25		0 1
14. Vaches	5		0 1
15. Ballons	7		0 1
16. Oiseaux	6		0 1
17. Points	32		0 1
18. Magazines	3		0 1
19. Fête	24		0 1
20. Karaté	19		0 1
**21. Stylos	20 ou 0.20		0 1
22. Fléchettes	16		0 1
**23. Bandes dessinées	7		0 1
**24. Argent	8.50		0 1

Item	Réponse correcte	Réponse	Note
25. Ecole	20		0 1
**26. Seau	20		0 1
27. Jardin	10		0 1
**28. Livre d'occasion	30		0 1
29. Voiture	60		0 1
30. Température	3		0 1
**31. Jeu	34		0 1
32. Trajet	40		0 1
33. Laver	48		0 1
**34. Avion	2 ou 14		0 1

+ Si l'enfant ne donne pas une réponse à 1 point, lui donner la réponse indiquée dans le Manuel d'administration et de cotation.  
\* Si l'enfant dit « 4 papillons et 5 sauterelles », dire : Oui, mais combien y en a-t-il, tous ensemble ?  
\*\* Faire préciser par l'enfant l'unité utilisée pour sa réponse.

Note brute totale  
(Maximum = 34)

## 15. Raisonnement verbal



**Départ**  
6-9 ans : Exemples A et B,  
puis Item 1  
10-16 ans : Exemples A et B,  
puis Item 5



**Retour**  
10-16 ans : Si note 0 à un des deux  
premiers items présentés, administrer les  
items précédents en ordre inverse jusqu'à  
obtention de deux notes parfaites  
consécutives.



**Arrêt**  
Après 5  
notes 0  
consécutives.



**Cotation**  
Noter 0 ou 1 point.  
Voir les Exemples de réponses  
dans le Manuel d'administration  
et de cotation.

Item	Indices	Réponse	Réponse correcte	Note
6-16	A. I. C'est un animal qui fait « wouaf ».		O N	
	B. I. Ça a un long manche ...		O N	
	II. et on l'utilise avec de l'eau pour laver le sol.		O N	
	1. I. C'est un animal qui a une longue trompe et de grandes oreilles.		O N	
	2. I. C'est une partie du visage qui sert à sentir les choses.		O N	0 1
	3. I. C'est une pièce où l'on dort.		O N	0 1
	4. I. Ça a une poignée et les gens peuvent l'ouvrir pour passer de l'autre côté.		O N	0 1
	5. I. On l'utilise pour se sécher après le bain.		O N	0 1
	6. I. C'est un bâtiment spécial où l'on fait du sport.		O N	0 1
	7. I. C'est haut dans le ciel ...		O N	0 1
II. et on peut les voir seulement la nuit.			O N	
	8. I. Ça peut donner un meilleur goût à la nourriture ...		O N	0 1
	II. et on en trouve dans la mer.		O N	
	9. I. Ça a beaucoup de pages ...		O N	0 1
	II. et les mots y sont rangés par ordre alphabétique.		O N	
	10. I. C'est sur le sol après la pluie ...		O N	0 1
	II. et cela peut salir les vêtements.		O N	
	11. I. C'est ce que les gens font pour rendre les choses « comme neuves » ...		O N	0 1
	II. et les gens le font lorsque ces choses sont cassées.		O N	
	12. I. Ça existe dans la nature ...		O N	0 1
	II. et de l'eau coule depuis sa source.		O N	
	13. I. Ça doit être respecté ...		O N	0 1
	II. et c'est écrit pour protéger les gens.		O N	
	14. I. C'est un endroit où l'on apprend ...		O N	0 1
	II. et, dedans, il peut y avoir beaucoup de choses du passé.		O N	
	15. I. Ils sont protégés par la peau et les os ...		O N	0 1
	II. et ils peuvent parfois être remplacés.		O N	

Suite →

## 15. Raisonnement verbal (Suite)

Arrêt après 5 notes 0 consécutives

Item	Indices	Réponse	Réponse correcte	Note
16.	I. C'est en tissu ...		O N	0 1
	II. et tous les pays en ont un ...		O N	
	III. et ça s'accroche aux façades.		O N	
17.	I. C'est un élément naturel ...		O N	0 1
	II. et ça provoque des désastres quand ça manque ...		O N	
	III. et c'est essentiel pour vivre.		O N	
18.	I. On ne peut pas le changer ...		O N	0 1
	II. et ça ne peut pas aller en arrière ...		O N	
	III. et ça ne peut pas s'arrêter.		O N	
19.	I. Il est extrêmement rare d'en voir ...		O N	0 1
	II. et on ne peut pas en voir de n'importe où ...		O N	
	III. et on doit se protéger les yeux pour en regarder.		O N	
20.	I. Ça peut être une rivière ...		O N	0 1
	II. et ça peut être changé par les guerres ...		O N	
	III. et ça peut être commun à deux pays.		O N	
21.	I. On l'utilise souvent quand il pleut ...		O N	0 1
	II. et avec des amis ou en famille ...		O N	
	III. et il faut respecter la règle pour continuer.		O N	
22.	I. C'est quelque chose que tout le monde a ...		O N	0 1
	II. et ça change tous les ans ...		O N	
	III. et ça ne diminue jamais.		O N	
23.	I. Ça conduit à de nouvelles découvertes ...		O N	0 1
	II. et cela oblige à faire une démarche pas à pas ...		O N	
	III. et ça permet de réaliser des expériences.		O N	
24.	I. C'est construit par les peuples ...		O N	0 1
	II. et ça ne peut pas être changé ...		O N	
	III. et ça a déjà eu lieu.		O N	

Note brute totale  
(Maximum = 24)

## Observations

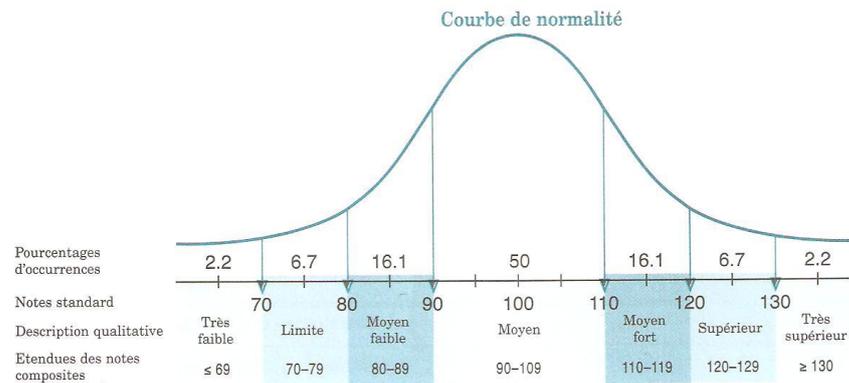
Comportement général

Attention et concentration

Attitude générale pendant la passation

Comportements particuliers

Autres observations



**ecpa** Les Editions  
du Centre  
de Psychologie  
Appliquée

"Translated and adapted by permission. Copyright © 2003 by Harcourt Assessment. All rights reserved. French translation © 2005 by Harcourt Assessment, U.S.A. All rights reserved." Copyright © 2005, les Editions du Centre de Psychologie Appliquée - 25, rue de la Plaine - 75980 PARIS CEDEX 20 - FRANCE. Tous droits réservés.

**wisc-iv**  
Echelle d'Intelligence de Wechsler  
pour Enfants — 4<sup>ème</sup> Edition

17003010 - 10/2007

## Enseigner à un élève intellectuellement précoce

- Depuis combien de temps enseignez-vous ? J'enseigne depuis 18 ans.
- Avez-vous déjà eu un enfant intellectuellement précoce dans l'une de vos classes ? (quel niveau ?) Oui, dans une classe de CP-CE1 (un élève de CP)
- Qui a détecté cette précocité ? Moi dans un premier temps, puis la psychologue scolaire
- Aviez-vous remarqué des signes pouvant indiquer l'éventuelle précocité intellectuelle de l'élève ? Cet élève savait déjà lire, faisait vite les exercices demandés et souvent mal par manque d'intérêt. Il avait des problèmes de comportement et des relations difficiles avec ses camarades de classe.
- Qui vous a annoncé le diagnostic ? Le psychologue scolaire
- Quelle a été votre réaction ? avez-vous été surprise ? Aucun étonnement.
- Pouvez-vous décrire brièvement les capacités de cet élève ainsi que ses difficultés ? Il y a 14 ans, mais il était lecteur et logique
- Quelle attitude adoptait-il en classe ? Dissipée
- Comment avez-vous pris en compte cette dimension dans votre enseignement ? qu'avez-vous mis en place pour cet élève ? J'ai expliqué à cet élève ce que signifiait pour lui le bilan du psychologue. Je lui ai demandé ce qu'il en pensait. Je lui ai expliqué que progressivement, il suivrait les activités des CE1. Cela devrait plus

l'intéressé et ainsi l'aider à mieux vivre à l'école et avec les autres. Un bilan était fait chaque mois avec lui et la famille.

- Que cela a-t-il changé dans la classe? Une classe plus tranquille
- Quels étaient les rapports entre cet élève et le reste de la classe ? Au début, c'était difficile, puis les autres se sont moqués de lui et après des discussions, le climat était plus serein
- Quelle relation entreteniez-vous avec les parents ?avec l'élève ? De bonnes relations d'écoute et d'explications
- Pensez-vous avoir été suffisamment formé pour enseigner à un élève intellectuellement précoce ? Connaissez-vous les signes pouvant aider à la détection de la précocité ? Non, je n'ai pas été assez formée par rapport à ce type d'élève et je ne connais sûrement pas tous les signes pouvant aider à la détection de la précocité.
- Les enfants intellectuellement précoces devraient-ils, selon vous, être dirigés vers une école spécialisée ? Non, car la différence est dans les deux sens, intégrer des élèves en difficulté pour les stimuler et intégrer des élèves intellectuellement précoce pour ne pas les couper de la réalité des enfants de leur âge.

## Découvrir la précocité intellectuelle de son enfant

- A quel âge votre enfant a-t-il été diagnostiqué précoce intellectuellement ?

Téo a été diagnostiqué à 7 ½ ans

- Avez-vous suspecté sa précocité ?si oui, comment ?par quels signes ?

Pour être franche, au début pas du tout, OK il savait lire en moyenne section mais comme on n'a pas d'autre enfant, on pensait que c'était normal !!!

Comme il nous disait souvent qu'il s'ennuyait en classe, sa maitresse de grande section qui nous a demandé si elle pouvait lui faire faire du travail supplémentaire et on a accepté. Elle lui a donné du travail de CE1 et là il s'éclatait.

- Comment avez-vous réagit à cette annonce ? Votre enfant ?

Téo n'a pas du tout réagit car cela ne modifiait pas son mode de vie ou son entourage : Il allait à l'école, jouait avec ses copains ...Pour nous, parents, on s'est tout de suite posé beaucoup de questions, inquiété quand à son avenir.

- Le diagnostic a-t-il changé des choses dans votre vie et dans celle de votre enfant ?

Au début pas du tout, si ce n'est que j'ai fait beaucoup de recherches sur internet (pas toujours rassurante d'ailleurs...)

Le grand changement aura lieu en septembre puisque Téo vient de passer une 2<sup>ème</sup> classe et se retrouve en 6<sup>ème</sup> pour la rentrée prochaine. Nous déménageons donc à Tours pour qu'il puisse aller au Collège la Providence : collège dit « normal »mais qui intègre 20% d'enfants intellectuellement précoces

- Pensez-vous que le fait de faire passer ce test plus tôt aurait changé des choses ?

Non, je ne pense pas car il n'y a pas beaucoup d'établissement adapté et le fait de le savoir plus tôt n'aurait rien changé. Il faut compter sur la bonne volonté et l'envie de s'investir du corps enseignant.

- Quels sont les rapports entre votre enfant et les enfants de son âge ?

Téo a beaucoup d'amis et il se sent à l'aise. Il ne parle pas de sa précocité qui fait partie de lui mais ce n'est pas pour autant qu'il se sent différent. Il s'adapte suivant la personne qui se trouve en face de lui : si c'est un copain de son âge, il joue au foot comme tous les garçons et si c'est un adulte il va s'intéresser à ce qu'il fait et poser un milliard de questions.

- Pratique-t-il des activités extrascolaires ? si oui, lesquelles ?

Oui, il pratique le cirque. Téo n'est pas à l'aise avec son corps : il est tout en longueur et assez gauche et le cirque lui permet de développer une certaine motricité.

- Votre enfant s'est-il déjà plaint de s'ennuyer à l'école ?

Oui, régulièrement et particulièrement en début d'année lors des révisions.

- Quelle attitude adoptaient les enseignants de votre enfant ? Avez-vous rencontré des difficultés particulières avec un enseignant ?

La maternelle a été assez chaotique : Téo ne faisait plus la sieste (c'est une perte de temps pour lui que de dormir !!!) mais on refusait de me le prendre à l'école s'il ne dormait pas. Je le gardais donc tous les après midi et on passait des heures à faire des mémoires, des puzzles, lire des livres....

En moyenne section, sa maitresse le trouvait trop « singe savant » et l'envoyait rapidement faire des dessins parce qu'il travaillait trop vite...

En grande section, nous avons eu la chance de tomber sur une maitresse vraiment géniale qui a vu les possibilités de Téo et qui lui donnait du travail adapté, c'est là qu'il a commencé à faire du Ce1 et que la maitresse nous a conseillé de lui faire sauter le CP.

Nous l'avons mis dans le privée et pendant tout son primaire, nous avons eu la chance de tomber sur des enseignants motivés et soucieux du bien être de Téo.

- Pensez-vous que les professeurs des écoles sont suffisamment formés pour faire enseigner à un élève intellectuellement précoce ?

Non pas du tout, ils se sentent aussi démunis que les parents après avec un peu de volonté certains s'adaptent vraiment très bien.

Beaucoup m'on dit que pendant leurs études on leur apprend à aider un enfant en difficultés scolaires mais pas ceux qui fonctionnent trop bien.

- Pouvez-vous détaillée brièvement la scolarité de votre enfant?

Téo a fait les 3 années de maternelles.

Un mois de CP puis il est passé directement en CE1.

CE2 entier avec un aménagement du travail : il effectué le travail de classe plus des exercices de CM1

CM1 jusqu'en Mars dernier et depuis en CM2

- Que conseilleriez-vous à des parents découvrant la précocité intellectuelle de leur enfant ?

On nous regarde comme des bêtes curieuses, on ne nous comprend pas lorsqu'on ose dire qu'on s'inquiète pour l'avenir de notre enfant....

Les gens sont plus à votre écoute lorsque votre enfant est en difficulté.

Le mieux étant de se rapprocher des associations pour enfants précoces, de lire beaucoup afin de comprendre le mode de fonctionnement de nos enfants afin de se trouver moins démunis par rapport à certaines réactions et de faire les démarches soit même pour trouver les établissements appropriés.

Je ne suis pas pour les écoles que pour enfants « surdoués » (je n'aime pas ce terme assez péjoratif) ils ont besoin du contact d'autres enfants

# **Coralie DEBOUCHER**

## **La précocité intellectuelle**

### Résumé :

De nos jours, l'Education Nationale vise à l'intégration scolaire de tous les élèves. Aussi, un professeur des écoles doit enseigner à une diversité d'élèves significative, ce qui crée une richesse culturelle et sociale.

Les élèves intellectuellement précoces semblent par ailleurs constituer un groupe pour lequel les idées reçues ne coïncident pas avec la réalité. En effet, il faut d'abord connaître ce qu'est la précocité avant de pouvoir en affirmer des choses. C'est pourquoi une partie de ce mémoire est consacrée aux données psychologiques concernant la précocité intellectuelle. En partant des tests de détection et des signes cliniques, nous souhaitons mettre en avant les caractéristiques de ces élèves. La particularité de ces élèves est qu'ils ne constituent pas un groupe homogène, c'est pourquoi nous proposons plusieurs solutions envisageables à l'école dans une deuxième partie. Leur singularité est à prendre en compte avant la mise en œuvre des besoins éducatifs particuliers dont ils nécessitent.

Mots clés : Elève Intellectuellement Précoce, signes cliniques, besoins éducatifs particuliers, singularité

## **Intellectual precocity**

### Summary :

Nowadays, the 'Education Nationale' aims at the integration of all the pupils. Therefore, a primary school teacher has to teach to a significant diversity of pupils, which creates a cultural and social richness.

The gifted pupils seem, however, to form a group for which the generally accepted ideas don't coincide with reality. Indeed, we have to know first what is precocity before being able to assert things. That's why a part of this Master's thesis is devoted to psychological data about intellectual precocity. Starting with detection tests and clinical signs, we want to put these pupils' characteristics forward. The particularity of these pupils is that they don't form a homogeneous group, that's the reason why we suggest several solutions which are conceivable at school in the second part. Their singularity has to be taken into account before the implementation of special educational needs that they require.

Keywords : gifted pupil, clinical signs, special educational needs, singularity