

Comment les EIP sont-ils perçus par les enseignants du 1er degré et par eux-mêmes ?

Valérien Ligoniere

► **To cite this version:**

Valérien Ligoniere. Comment les EIP sont-ils perçus par les enseignants du 1er degré et par eux-mêmes ?. Education. 2016. <dumas-01369540>

HAL Id: dumas-01369540

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01369540>

Submitted on 21 Sep 2016

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.



École supérieure
du professorat
et de l'éducation
Centre Val de Loire
Académie d'Orléans-Tours



UNIVERSITE D'ORLEANS

ESPE Centre Val de Loire

MEMOIRE d'initiation à la recherche présenté par :

Valérian LIGONIERE

soutenu le : **27 mai 2016**

pour obtenir le diplôme du :
**Master Métiers de l'Enseignement,
de l'Éducation, de la Formation**

Discipline : Psychologie

**Comment les EIP sont-ils perçus par les
enseignants du 1er degré et par eux-mêmes ?**

Mémoire dirigé par :

Cindy Chateignier

Maître de conférences, ESPE de Bourges

JURY :

David AUTHIER

Docteur en Sciences de l'Éducation, ESPE de Bourges,

Président du jury

Dominique RIPARD

PEMF, école des Pijolins

Cindy CHATEIGNIER

Maître de conférences, ESPE de Bourges

Remerciements

Ce mémoire n'aurait pu être réalisé sans la contribution très active de ma directrice de mémoire, Cindy Chateignier, qui a supervisé tout le travail de recherche et qui s'est rendue très disponible pour me soutenir.

Par ailleurs, je remercie vivement tous les autres acteurs qui y ont contribué : ma collègue Bénédicte Cortez, les enseignants qui ont bien voulu répondre au questionnaire que je leur avais soumis, mon élève précoce A. et ses parents qui ont accepté que leur enfant participe à cette recherche.

Table des matières

I) Partie théorique	7
I.Le profil des enfants précoces.....	7
A) L' étude de Lewis Terman (1921 - 1959).....	7
B) Les caractéristiques des enfants précoces.....	8
C) Les profils d'enfants précoces selon Betts et Neihart (1988).....	10
II.Le fonctionnement cognitif chez un enfant précoce.....	12
A) Organisation et fonctionnement du cerveau	12
B) L'hyperactivation cérébrale	13
C) La mémoire et le sommeil chez les EIP	15
D) L'amygdale responsable de l'hypersensibilité des précoces.....	17
E) La précocité n'est pas synonyme d'hyperactivité	18
III.Les enfants précoces dans le système scolaire.....	19
A) Historique de la reconnaissance des EIP à l'école	19
B) Repérer un enfant précoce	20
C) Les besoins des EIP	21
D) Échec scolaire et précocité	22
E) Les pédagogies à mettre en place	23
IV.Les relations de la famille avec l'école.....	25
V.La perception des enfants précoces par les membres de l'école	27
A) Perception des enseignants	27
B) Perception des autres élèves	29
VI) Problématique et hypothèses	30
II) Méthodologie	32
A) La population	32
B) Matériel et procédure.....	32
III) Résultats	34
A) Questionnaires destinés aux enseignant(e)s.....	34
1)Hypothèse 1 : les enseignants détectent plus facilement le profil de l'élève précoce qui réussit scolairement car il correspond à leurs représentations et hypothèse 2 : la majorité des enseignants ignore qu'il existe d'autres profils d'EIP.....	34
2)Hypothèse 3 : la majorité des enseignants n'a pas reçu de formation spécifique sur la précocité si ce n'est par ses propres recherches.....	37
3)Quels profils d'EIP les enseignants interrogés ont-ils eus dans leur classe ?.....	38
B) Entretien réalisé avec un enfant précoce de type perturbateur	39
IV) Discussion.....	43
Bibliographie	49
Annexes.....	52

Les enfants précoces représentent 2,3 % de la population scolarisée et sont reconnus par le ministère de l'Éducation Nationale depuis le rendu en 2002 du rapport Delaubier. Cela ne fait donc qu'une dizaine d'années que les enfants précoces sont pris en compte en tant qu'Élèves à Besoins Éducatifs Particuliers (EBEP) par les enseignants et les établissements. Les enfants précoces sont communément appelés Élèves Intellectuellement Précoces (EIP) ou Enfants à Haut Potentiel (EHP). Le terme « surdoué » a en effet laissé place au terme « précoce » en 1987 car « surdoué » sous-entend l'idée de don, d'une transmission des capacités par les générations précédentes ce qui n'est pas forcément le cas des enfants précoces. En effet, selon Jean-Marc Louis (2002), la part de l'inné et de l'acquis sont complémentaires : un enfant précoce hérite « de structures nerveuses qui vont être soumises à des stimulations de l'environnement au travers d'un processus d'action et de réaction ». Ainsi, l'environnement dans lequel l'enfant grandit et l'éducation qu'il reçoit vont jouer sur le développement de ses capacités intellectuelles. C'est pourquoi les scientifiques ont alors choisi le terme de « précoce », plus adapté selon eux que celui de « surdoué ». Si ces enfants ont un développement intellectuel avancé par rapport à leur âge ainsi que des aptitudes plus élevées que la moyenne au niveau de la créativité, ils ont cependant un niveau de développement physique, émotionnel et affectif qui correspond à celui des enfants de leur âge (Besançon & Lubart, 2012).

La précocité d'un enfant est déterminée par son Quotient Intellectuel (QI), calculé le plus souvent avec le test de Wechsler (Siaud-Facchin, 2002). Pour être considéré comme tel, un enfant précoce doit avoir un QI égal ou supérieur à 125. Toutefois, le QI n'est pas le seul élément à prendre en compte afin de diagnostiquer la précocité d'un enfant. Un enfant précoce pense et agit différemment des autres : il se pose de nombreuses questions, il n'arrive pas à justifier les cheminements qui lui ont permis de résoudre un problème, il a souvent du mal à écrire, il n'a pas le sens de l'effort, il a des performances plus élevées au niveau de la mémorisation, de l'invention, de l'imagination, il est plus sensible émotionnellement, il ne réussit pas forcément scolairement voire il peut être en échec scolaire, il peut avoir des troubles spécifiques tels que les « dys », il peut avoir un comportement provocant voire

insolent (ANPEIP Caraïbes, 2012 ; Quinchon, 2012).

Il y a donc de nombreux critères qui caractérisent la précocité intellectuelle d'un enfant et tout autant de profils différents d'enfants précoces. Il n'est pas possible de généraliser un profil type d'enfant précoce. Il est donc important pour les enseignants de pouvoir diagnostiquer la précocité afin de s'adapter tant du point de vue de leur comportement en classe que de leur ajustement pédagogique.

De plus, les enfants à haut potentiel n'ont pas le même fonctionnement que les autres et, par conséquent, ne peuvent pas être considérés comme des élèves dits « normaux ». Ils ont besoin d'un suivi par les enseignants, d'une adaptation pédagogique le plus souvent. L'Éducation Nationale, en reconnaissant leur existence, a permis aux établissements et aux enseignants de prendre en compte leur singularité, bien que les savoirs relatifs aux enfants précoces soient encore peu connus par les professeurs. Les recherches anciennes et actuelles (au niveau des neurosciences) permettent de mieux comprendre ces élèves et leur fonctionnement (Quinchon, 2012). Connaître les représentations qu'ils ont d'eux-mêmes est également important pour prévoir des adaptations pédagogiques. Acteurs centraux, les parents occupent un rôle prédominant et déterminant dans la scolarité de ces enfants. Les relations entre les enseignants et la famille doivent donc être permanentes pour permettre aux enfants précoces de suivre une scolarité normale et pour permettre aux enseignants de mettre en place des dispositifs pédagogiques pertinents et adaptés qui répondent aux besoins particuliers de ces élèves. Ainsi, connaître les représentations des enseignants à propos de ces élèves permet de faire un état des lieux et de savoir ainsi s'ils ignorent ou connaissent l'existence de certains profils particuliers d'EIP. Sur la base de ce recueil de connaissances et représentations des enseignants à propos des EIP, il serait alors possible d'envisager des formations pour porter à la connaissance des enseignants tous les profils de ces élèves.

En regard de l'importance que revêt la connaissance des représentations des enseignants du premier degré à l'égard des enfants précoces, et ce, dans l'optique d'une meilleure inclusion scolaire de ces derniers, nous proposons de nous

intéresser dans ce mémoire à la façon dont les enseignants perçoivent les enfants précoces. De plus, l'inclusion scolaire ne pouvant se faire dans les meilleures conditions sans l'investissement de l'élève précoce concerné, nous interrogerons également les représentations d'un élève diagnostiqué comme précoce afin de mieux connaître ses aspirations scolaires.

Pour ce faire, nous étudierons grâce à la littérature, dans une première partie, le profil de ces enfants, et leurs caractéristiques. Dans un deuxième temps, nous verrons leur fonctionnement cognitif (fonctionnement du cerveau, mémoire). Dans un troisième temps, nous verrons la place qu'ils occupent dans le système scolaire, leurs besoins et les pédagogies à mettre en place. Puis, dans un quatrième temps, nous étudierons les relations entre la famille et l'école. Enfin, dans un dernière temps, nous étudierons les différentes représentations de ces enfants par les acteurs de l'école.

Dans une deuxième partie, nous présenterons la méthodologie de l'étude qui a été réalisée auprès de 24 enseignants du primaire et d'un élève précoce de type perturbateur. Puis dans une troisième partie, nous étudierons et analyserons les résultats de notre étude. Enfin, ceux-ci seront discutés dans une dernière partie.

I) Partie théorique

I. Le profil des enfants précoces

A) L' étude de Lewis Terman (1921 - 1959)

Considérés comme des élèves doués dans tous les domaines par les enseignants, les élèves précoces ont, pendant longtemps, été mis à l'écart car personne n'envisageait d'une part, qu'il existait différents cas de précocité intellectuelle, et d'autre part, que ces enfants pouvaient souffrir de cette situation. Le premier scientifique à s'intéresser aux enfants précoces est l'Américain Lewis Terman. Il décide d'appliquer les tests d'intelligence de Binet (Alfred Binet est à l'origine des premiers tests d'intelligence, qu'il développe au début du XX^{ème} siècle). Lewis Terman étudie pendant 35 ans, de 1921 à 1956, les enfants précoces aux États-Unis au moyen d'une étude longitudinale. Il s'agit de la plus longue étude jamais réalisée et égalée à ce jour sur le sujet. Terman suit alors 1444 enfants, tous avec un QI d'au moins 140, pendant 35 ans. Il constate des résultats très étonnants à l'époque où l'on considérait que les enfants précoces étaient surdoués et réussissaient obligatoirement mieux que tous les autres au niveau scolaire : 30 % des enfants suivis par Terman n'ont pas obtenu de diplôme secondaire. Terman a comparé des enfants qui avaient les mêmes résultats scolaires et il a pu noter que tous n'arrivaient pas au même niveau d'études supérieures. Il constate que les enfants précoces qui ont le mieux réussi professionnellement (c'est à dire qui sont cadres, dirigeants d'entreprise ou exercent une profession libérale) sont ceux qui ont le mieux réussi à l'université (Terman, 1925).

Terman explique cette différence par l'environnement familial (ceux qui réussissent le mieux ont trois fois plus de membres de leur famille qui ont fait des études supérieures que ceux qui ont le moins bien réussi professionnellement) et par la personnalité (ceux qui ont le mieux réussi ont une confiance en eux, une persévérance et une ambition plus importantes).

Après les travaux de Terman qui ont fait évoluer la recherche sur les enfants précoces aux USA, d'autres chercheurs vont peu à peu commencer à s'intéresser également à ce sujet. Néanmoins, il faudra attendre la fin des années 1970 pour que

les enfants précoces soient à « l'ordre du jour » en France avec une reconnaissance de la particularité de ces élèves. Jean-Charles Terrassier est alors missionné pour réaliser un projet d'ouverture de classe d'EIP en 1987 ; projet abandonné quelques années après, avec la réforme de l'école de Lionel Jospin de 1990 où d'autres priorités sont données (Terrassier & Gouillou, 1998).

B) Les caractéristiques des enfants précoces

Les enfants précoces ont à la fois des caractéristiques communes mais sont en même temps tous différents. Jeanne Siaud-Facchin (2008, p.22), psychologue spécialiste des enfants précoces, les compare à des zèbres car « les rayures des zèbres sont uniques et leur permettent de se reconnaître entre eux. Chaque zèbre est différent ».

Les enfants précoces se distinguent des enfants « normaux » dès les premiers mois. En effet, selon l'étude de Lewis Terman (1925), les EIP apprennent à marcher un mois plus tôt et ils acquièrent le langage 3 mois et demi en avance. C'est d'ailleurs grâce à ces distinctions qu'il est possible de détecter très tôt un cas de précocité intellectuelle chez un enfant : quand ils entrent dans le langage, ils utilisent tout de suite des phrases structurées avec un vocabulaire riche et varié. Ils se posent des questions très pointues sur la vie, la mort, l'univers ; ce qui peut parfois déstabiliser leurs parents (Quinchon, 2012).

Quand l'enfant grandit et entre à l'école, la précocité peut se remarquer de différentes façons qui ne sont pas propres à tous les EIP. Les enfants précoces ont une mémoire exceptionnelle, beaucoup plus développée que celle des enfants de leur âge. Ils apprennent à lire très tôt car ils ont envie de découvrir des ouvrages. Ils sont passionnés par les dictionnaires et les encyclopédies et leurs capacités d'imagination et d'invention sont très élevées. Ils sont très créatifs, aiment les défis, les exercices difficiles et détestent la routine du quotidien de la classe, sont doués en mathématiques en donnant la solution des problèmes mais sont néanmoins incapables d'expliquer comment ils sont arrivés à ce résultat. Ils s'intéressent énormément à l'histoire, la géographie, les sciences à l'école (matières quelquefois relayées au second plan pour laisser la place au français et aux mathématiques), ce

qui fera décrocher peu à peu l'enfant précoce au cours de l'année (Dufour, 2012). Les EIP ont un sentiment de justice élevé, ce qui entraîne un besoin d'équité permanent de la part de la famille et de l'enseignant. Ils peuvent avoir des difficultés à s'intégrer au groupe classe et vont discuter avec des élèves plus âgés qu'eux qui leur apportent une satisfaction intellectuelle contrairement aux enfants de leur âge. Ils ont une hyperesthésie¹ ; c'est à dire un sens plus développé qui peut les rendre tactiles mais peut également les gêner car ils se focalisent alors sur des éléments particuliers (comme des odeurs, des conversations dans la classe).

Les enfants précoces ont également un sens très développé de l'observation, de l'émotion. D'après Jeanne Siaud-Facchin (2008, p.34), « un surdoué est toujours dépendant du contexte affectif, il ne sait pas, il ne peut pas fonctionner sans prendre en compte la dimension et la charge émotionnelle présentes ». La gestion de ces émotions est difficile. Les enfants précoces réagissent de manière exagérée en se mettant en colère, en pleurant (et en s'arrêtant d'un coup), en boudant. Jeanne Siaud-Facchin (2008, p.46) explique que « l'empathie du surdoué est constante et perturbe ses relations humaines. Il est toujours obligé de vivre, en même temps que l'autre, tout ce que celui-ci ressent et vit émotionnellement ». Les EHP, en observant les autres, émettent des jugements, voire des critiques, quelquefois à l'encontre de leurs enseignants ; ce qui peut amener des conflits car les professeurs les considèrent alors comme insolents et provocateurs. Leur sens de l'humour est en décalage puisque les enfants précoces ne comprennent pas le second degré et n'ont pas d'auto-dérision.

La précocité peut ainsi être la source de difficultés majeures. De plus, la plupart des enfants précoces ont des difficultés à l'écrit : ils écrivent lentement, leurs cahiers ne sont pas propres, ils manquent de méthodes et de savoir-faire. La routine de l'emploi du temps de la classe peut entraîner un ennui, une perte d'attention, un isolement, une agitation (avec des troubles du comportement importants dans certains cas). Ce sentiment d'ennui et d'isolement génère un sentiment d'abandon qui peut mettre l'élève dans une situation d'échec scolaire. Les EIP ne sont pas

1 Hyperesthésie : Accentuation de la sensibilité qui transforme certaines sensations (tactiles, thermiques) en sensations de douleur (Dictionnaire Larousse).

forcément les premiers de la classe, loin de là. Pour beaucoup d'entre eux, leurs résultats scolaires sont irréguliers et font « le yoyo » (ANPEIP Caraïbes, 2012). Ils sont excellents dans un domaine (très souvent un domaine qui les passionne) mais ont des difficultés importantes ailleurs car ils n'apprennent pas leurs leçons et n'ont pas le sens de l'effort. Il est très difficile de les motiver. Ils ne répondent pas au cadre voulu par le système scolaire. Certains enfants précoces n'ont pas confiance en eux, n'ont pas conscience qu'ils ont des capacités intellectuelles supérieures. La peur de l'échec est très importante ; ce qui provoque une angoisse chez l'élève et peut l'amener à refuser de faire une tâche de peur de ne pas réussir. Les EIP peuvent souffrir de troubles spécifiques des apprentissages tels que la dyslexie, la dyspraxie, mais encore de troubles du comportement, de troubles déficitaires de l'attention (TDA), de troubles visuo-spatiaux. Ces troubles peuvent être liés : la dyslexie par exemple entraîne souvent des troubles de l'attention (Quinchon, 2012).

Grâce à ces caractéristiques, deux chercheurs, Betts et Neihart ont pu mettre en évidence des profils d'enfants précoces en 1988.

C) Les profils d'enfants précoces selon Betts et Neihart (1988)

Alors qu'en France, les avancées sur les EIP sont de nouveau au point mort, pendant ce temps aux États-Unis en 1988, après plusieurs années de recherches et d'observations, Georges Betts et Maureen Neihart dégagent six profils d'enfants précoces décrits ci-dessous :

– Type I : l'élève qui réussit scolairement.

C'est un élève conformiste et perfectionniste, il recherche l'approbation de ses enseignants. Il progresse constamment grâce aux défis. 90 % des élèves détectés précoces à l'école appartiendraient à ce profil, le plus facilement identifiable par les professeurs.

– Type II : l'élève provocateur.

Impatience, ennui, frustration sont les maîtres mots de ces élèves. Ils ne se conforment pas au cadre scolaire, refusent ou contestent les règles établies à l'école et à la maison, et sont souvent considérés par les enseignants comme insolents ce qui amène des conflits permanents avec les adultes. Bien qu'ayant des résultats

scolaires irréguliers, ils peuvent toutefois être passionnés par un sujet qui les intéresse.

– Type III : l'élève effacé.

Cet élève refuse d'admettre qu'il est surdoué et le cache pour être accepté par les autres. Il a donc de grandes capacités d'adaptation (caméléon social). La frustration, une faible estime de soi et de confiance en lui-même, la pression sont son quotidien. Il doit être constamment valorisé par l'enseignant pour retrouver confiance en lui. Ses résultats scolaires ne sont pas excellents, ils oscillent entre la moyenne et bien.

– Type IV : l'élève à risque.

Il est en colère contre le monde et lui-même car il estime que le système n'a pas su donner des réponses à ses attentes et l'a laissé tomber. Sa précocité n'est pas facile à remarquer car ses résultats sont plutôt faibles, il ne fait pas ses devoirs et travaille irrégulièrement. Rejeté par les autres dont il ne se soucie même pas, il souffre d'un manque de confiance en lui et est déprimé.

– Type V : l'élève présentant des troubles.

En plus de sa précocité, cet élève souffre, soit de difficultés d'apprentissage, soit d'un handicap physique ou émotionnel qui l'empêche d'avoir une bonne estime de lui-même. Il ne sait pas qu'il est doté de capacités intellectuelles supérieures. La frustration, la tension, la peur de l'échec rythment son quotidien et peuvent entraîner chez lui un comportement perturbateur.

– Type VI : l'élève autonome.

Parfaitement adapté au système scolaire et conscient de ses ressources intellectuelles, cet élève aime apprendre. Il a une grande estime de lui-même, il se lance des défis tout en sachant accepter l'échec. Il est indépendant, sait ce qu'il souhaite et ce qu'il veut. Il est accepté et admiré par tous : famille, professeurs et camarades.

Cette étude de Betts et Neihart a permis d'approfondir les connaissances sur les enfants précoces. En effet, jusqu'alors et encore aujourd'hui, les enseignants et le corps éducatif repèrent le plus souvent comme élèves précoces les types I et VI. Les types II, III, IV et V sont très difficiles à détecter et à relier à la précocité intellectuelle. De nombreux élèves correspondant à ces profils ne sont pas diagnostiqués comme précoces, ce qui empêche de mettre en place des dispositifs adaptés pour étancher

leur soif d'apprendre qui est présente chez tous les profils de précoces. Selon Doris Perrodin (2009-2011, p.4), enseignante anglophone spécialisée dans l'étude des élèves précoces, « une prise en charge précoce (identification, collaboration entre école et famille, adaptation des objectifs pédagogiques, enrichissement) [...] permet de prévenir en grande partie un futur désengagement de scolarité (de la part de ces enfants précoces) ».

Les enfants précoces sont donc uniques. Il y a des profils types dégagés par Betts et Neihart mais chaque enfant précoce est différent. La précocité intellectuelle a pour conséquences des fonctionnements différents de ceux des enfants « normaux », mais elle entraîne également des troubles qui peuvent être très importants et qui peuvent cacher ou ralentir la détection de la précocité chez un enfant.

Nous pouvons alors nous demander ce qui est à l'origine de ces troubles, de ces différences dans le comportement, la réflexion, l'attitude d'un enfant précoce.

II. Le fonctionnement cognitif chez un enfant précoce

A) Organisation et fonctionnement du cerveau

Depuis plusieurs années, les progrès de la recherche en neurosciences (Auclair, 2015) permettent de comprendre un peu mieux les particularités des enfants précoces grâce à l'étude du cerveau et de son fonctionnement.

En effet, le cerveau est séparé en deux hémisphères : le droit traite les informations de manière intuitive et s'occupe principalement des données visuo-spatiales, des émotions et de la créativité alors que le gauche traite les informations de manière rationnelle et gère le langage. A l'intérieur de ces deux hémisphères cérébraux se trouvent des milliards de neurones. Contrairement aux idées reçues, ce n'est pas le nombre de neurones qui compte mais le nombre de connexions entre les neurones (Siaud-Facchin, 2008).

En effet, selon Jeanne Siaud-Facchin (2008, p.26), « plus on apprend, plus on comprend, plus on mémorise, plus on vit des expériences stimulantes, plus nos neurones établissent de liens entre eux ». Ainsi, plus il y a de connexions entre les

neurones et mieux le cerveau fonctionnera.

Chez les enfants précoces, l'activité de l'hémisphère cérébral droit est plus importante et compense la plus faible activité du gauche notamment dans le domaine verbal, d'où une rapidité d'apprentissage très importante. Cette suractivité de l'hémisphère droit explique également la facilité pour eux à donner des résultats directement puisque c'est l'intuition qui parle. Leurs facilités en calcul mental et en géométrie dans l'espace sont dues à cette activité plus élevée que la normale dans le domaine visuo-spatial. Les grandes capacités de créativité des enfants précoces s'expliquent aussi par cette suractivité de l'hémisphère droit. Toutefois, d'autres facteurs cognitifs, conatifs² et environnementaux entreraient en jeu dans l'explication de leurs hautes capacités de créativité (Besançon & Lubart, 2012). Par contre, cette suractivité de l'hémisphère droit peut aussi provoquer des difficultés dans le domaine visuo-spatial par le biais de troubles spécifiques des apprentissages notamment la dyspraxie³ car l'enfant a du mal à organiser l'espace avec son regard et, de ce fait, coordonne moins bien son geste (Quinchon, 2012).

Une étude (D'agostino & Bammatter, 2001) a permis de mesurer le seuil d'activation du cerveau des enfants précoces. Celui-ci dépend du rapport entre l'intelligence du sujet et le niveau de difficulté d'une tâche. Lorsque les EIP réalisent une tâche difficile, de nombreuses zones du cerveau vont s'activer alors que s'ils ne trouvent pas la tâche assez difficile voire s'ils la trouvent ennuyeuse, le seuil d'activation du cerveau ne sera pas le même (Jankech, 2002).

Les enfants précoces doivent donc faire des activités avec des tâches difficiles pour être suffisamment stimulés.

B) L'hyperactivation cérébrale

Chez les EIP, le cerveau est en activité en permanence. Les enfants précoces pensent tout le temps, ils ne s'arrêtent jamais de penser. De plus, ils n'arrivent pas à canaliser leurs pensées. C'est ce qu'on appelle l'hyperactivation cérébrale autrement

2 Conatif : qui se rapporte à la volonté et à l'effort (Dictionnaire Larousse)

3 Dyspraxie : Trouble caractérisé par une altération du développement de la coordination motrice (Dictionnaire Larousse)

dit « une tempête sous un crâne » comme le souligne Jeanne Siaud-Facchin (2008, p.29). Chez les EIP, tout est plus rapide : le cerveau traite plus d'informations en moins de temps que chez les enfants « normaux ». Les données sont ainsi traitées en même temps, ce qui implique une sollicitation de nombreux neurones et de nombreuses connexions entre les neurones. C'est ainsi qu'une information importante va être noyée dans un ensemble d'informations et qu'il va alors être difficile pour le cerveau de la traiter et de la « mettre au jour » (Siaud-Facchin, 2008). Lors de la conférence du 13 octobre 2009 sur le fonctionnement cognitif des enfants précoces et les signes de précocité en milieu scolaire, il a en ce sens été déclaré qu'« un test IRM chez un EIP montrera un cerveau qui s'illumine en entier sur le traitement d'une information (contre seulement quelques endroits pour la moyenne). Cela prouve un plus grand nombre de connexions neuronales. » (Barret, 2009, p.2).

Dans la même lignée, il est important d'ajouter que dans le cerveau d'un enfant précoce, l'inhibition latente - c'est à dire le fait que notre cerveau sélectionne les informations selon leur importance qu'elles soient auditives, visuelles ou tactiles - ne fonctionne pas. Ce « tri automatique » (Siaud-Facchin, 2008, p.32) que fait normalement le cerveau par lui-même doit être fait par l'enfant précoce ce qui lui rajoute un effort à faire. Ceci explique qu'il ait du mal à organiser et structurer sa pensée (le fait qu'il ne puisse pas expliquer comment il s'y est pris pour résoudre un problème par exemple). A cette difficulté s'ajoute la moindre activation de l'hémisphère gauche, ayant à charge le langage, qui réclame alors plus de concentration pour parvenir à formuler des phrases et expliquer son raisonnement (Siaud-Facchin, 2008).

Pour Vaivre-Douret (2012, p.452), professeur en neuropsychologie, un enfant précoce « disposerait donc d'un fonctionnement cérébral spécifique avec de hautes capacités de traitement de l'information à son service, ce qui lui donne une grande flexibilité et des atouts considérables sur le plan des capacités d'apprentissage avec une plus grande plasticité cérébrale que chez l'enfant moyen ».

Toutefois, afin que l'enfant précoce soit performant, il faut réduire les informations qu'il reçoit (Siaud-Facchin, 2008). De plus, dans le cerveau d'un enfant

précoce, les informations n'arrivent pas sous forme de mots comme chez les enfants « normaux » mais sous forme d'images, jusqu'à 100 images pour un seul mot. Le jeune se perd alors dans ses pensées et n'arrive pas à trouver le bon mot pour accéder au langage. Les chercheurs appellent cela la pensée « en arborescence ». D'après Jeanne Siaud-Facchin (2008, p.42) « le trop penser élimine la pensée ». Cette pensée « en arborescence » avec des mots difficiles à trouver et des phrases difficiles à structurer explique les difficultés de communication de certains enfants précoces ainsi que leur isolement.

L'enfant précoce reçoit donc une quantité astronomique d'informations et nous pouvons nous demander comment toutes ces informations vont pouvoir être mémorisées.

C) La mémoire et le sommeil chez les EIP

La mémoire, c'est le résultat de l'apprentissage, c'est-à-dire la capacité d'acquérir des connaissances ou des compétences pour modifier le comportement (Lieury, 2015). Il existe différentes mémoires chez les êtres humains : la mémoire sensorielle où les informations ne sont pas retenues, la mémoire à court terme appelée aujourd'hui la mémoire de travail qui sert à mémoriser et à stocker les informations pertinentes pendant la réalisation d'une tâche, et la mémoire à long terme où celles-ci sont stockées pour la vie (Lieury, 2015). En mémoire à long terme, le processus d'encodage traite l'information sensorielle qui est transformée en une représentation mentale. Puis celle-ci est consolidée par la mise en pratique avec des exercices. Enfin, cette information peut être récupérée, c'est le stade de la récupération afin de pouvoir la réinvestir dans une situation donnée (Lieury, 2015).

Chez un enfant précoce, toutes les mémoires (sensorielle, de travail et long terme) sont plus efficaces. Un EIP peut ainsi mémoriser très facilement des informations et ce, de manière encore plus aisée si elles portent sur un sujet qui l'intéresse. Concrètement, les informations sont mieux encodées dans la mémoire de travail et mieux récupérables dans la mémoire à long terme. Aucune étude pour

savoir si l'empan mnésique⁴ est plus développé chez les enfants précoces n'a été réalisée à ce jour. Ce qui explique cette mémoire exceptionnelle est le sommeil de ces enfants et plus particulièrement le sommeil paradoxal. En effet, il existe trois types de sommeil chez les êtres-vivants : le sommeil léger correspondant à la phase d'endormissement, le sommeil paradoxal pendant lequel les rêves naissent et le cerveau stocke inconsciemment les informations à long terme, et le sommeil profond qui permet une récupération du corps (Lieury, 2015). Le sommeil paradoxal favorise une plus grande plasticité cérébrale (capacité du cerveau à se modifier), c'est-à-dire qu'il favorise les connexions entre les neurones qui permettent de mémoriser et de consolider les apprentissages déjà appris. Or, chez les EIP, la période du sommeil paradoxal est plus élevée que la moyenne, ce qui expliquerait leur mémoire hors normes (Grubar, 1997). En effet, le sommeil paradoxal dure 50% du temps du sommeil chez les enfants précoces contre 20 % chez l'adulte et les enfants non précoces (Jachet, 2003).

Des études (Dark & Benbow, 1984) ont toutefois montré que cette capacité à encoder plus facilement les informations en mémoire de travail ne se fait pas forcément dans tous les domaines. En effet, les enfants précoces, qui présentent des facilités dans le domaine verbal plutôt qu'en mathématiques, auront une mémoire de travail plus efficace dans ce premier domaine mais pas dans celui du visuo-spatial. A l'inverse, les EIP bons en mathématiques auront une mémoire de travail plus efficace dans le domaine visuo-spatial mais pas dans le domaine verbal (Dark & Benbow, 1984).

La plasticité cérébrale plus efficace des enfants précoces entraîne ainsi un besoin d'avoir des tâches complexes à réaliser ; ce qui explique que lorsque la tâche n'est pas assez compliquée ou si elle n'est pas intéressante pour un EIP, celui-ci va s'ennuyer en classe, ne rien faire, ou s'agiter (Jankech, 2002).

Les enfants précoces ont donc une mémoire différente qui leur permet de retenir beaucoup d'informations ce qui explique qu'ils sont très souvent perçus comme des élèves qui réussissent scolairement par les enseignants.

4 Empan mnésique : Quantité limitée d'environ 7 (± 2) unités d'information pouvant être retenues en mémoire à court terme pour une période restreinte de moins d'une minute (extrait site GAPPEM).

D) L'amygdale responsable de l'hypersensibilité des précoces

Dans le cerveau des enfants précoces, l'amygdale (noyau en forme d'amande qui constitue une partie du cerveau et qui est en charge du traitement des émotions) présente un seuil d'activation plus faible que la moyenne (Siaud-Facchin, 2008). « L'amygdale est la première à recevoir les images, les sons, les odeurs, et les sensations qui viennent de l'extérieur. Elle déclenche des émotions de façon automatique sans analyse consciente préalable » comme le souligne Jeanne Siaud-Facchin (2008, p.49). Dans un cerveau « normal », c'est le cortex préfrontal qui contrôle les émotions et organise les pensées. Il est en charge de traiter les émotions et de choisir celle qui est la plus adaptée à une situation particulière. Or, dans le cerveau d'un enfant précoce, comme l'amygdale est plus réceptive, elle va recevoir de nombreux signaux émotionnels en premier. Ce trop plein émotionnel va empêcher le cortex préfrontal de fonctionner correctement. « Les émotions prennent le contrôle exclusif de la situation sans être ni canalisées, ni contrôlées, ni intégrées dans un processus d'analyse plus complexe » (Siaud-Facchin, 2008, p.49). Ceci explique l'hypersensibilité des enfants précoces, ainsi que leur hypersusceptibilité. Le trop plein d'émotions non contrôlées empêche l'enfant d'analyser rationnellement ce qui se passe. L'EIP peut alors faire des remarques considérées comme insolentes par les enseignants, se mettre en colère, devenir violent, pleurer. Toutes ces réactions sont disproportionnées par rapport aux situations mais c'est à cause du cortex préfrontal qui ne joue plus son rôle que l'enfant précoce agit de cette manière. Jeanne Siaud-Facchin (2008, p.51) explique que « cette crise de l'extrême a pour objectif d'évacuer le surplus. C'est un exutoire. Mais parfois cela peut engendrer de vrais conflits ou avoir des conséquences plus graves ».

De plus, les enfants précoces présentent une hyperesthésie ainsi qu'une synesthésie c'est-à-dire une association involontaire de plusieurs sens. Cette dernière serait due « à un excès de substance blanche dans le cerveau qui permet la connexion entre les différentes zones du cortex et le transfert d'informations » (Siaud-Facchin, 2008, p.51). La synesthésie explique les aptitudes hors du commun des enfants précoces en matière de perception auditive et visuelle. Ils ont la capacité d'écouter très distinctement des conversations qui se déroulent dans la classe, mais

aussi la capacité d'émettre des observations pertinentes sur leurs camarades, leur enseignant voire sur eux-mêmes.

Les études sur le cerveau permettent donc de comprendre les caractéristiques des enfants précoces en matière d'hypersensibilité et d'hyperesthésie ainsi que d'affiner les représentations que nous avons de ces enfants.

E) La précocité n'est pas synonyme d'hyperactivité

Les EIP peuvent présenter des troubles du comportement (agitation, provocation) dûs à leur fonctionnement cérébral qui, comme nous venons de le voir, n'est pas le même que chez les autres enfants. Cependant, il ne faut pas confondre la précocité et l'hyperactivité. En effet, les enfants hyperactifs sont distraits, agités et présentent des troubles de l'attention alors que les enfants précoces, bien qu'agités, sont toujours attentifs (Côte, 2003). Ils peuvent ainsi réaliser plusieurs tâches en même temps, chose impossible pour les enfants hyperactifs. Danièle Dufour (2012, p.99) ajoute que « les enfants EIP qui dessinent en écoutant le cours, non seulement ne sont pas perturbés par cela mais même écoutent mieux si on les laisse dessiner ». Il faut toutefois noter que précocité et hyperactivité ne sont pas exclusives. Certains EIP peuvent souffrir de troubles de l'attention ou d'hyperactivité détectés grâce à un suivi psychologique et pédagogique (Dufour, 2012).

Les études en neuropsychologie contribuent donc à analyser le fonctionnement du cerveau des enfants précoces et à ainsi mieux comprendre leurs compétences exceptionnelles, leur comportement, mais aussi leur souffrance. Comme le précise Jeanne Siaud-Facchin (2008, p.53), « être surdoué, ce n'est pas être plus intelligent que les autres mais fonctionner avec une intelligence différente ».

Il est donc primordial de mettre en place des pédagogies qui s'adaptent au mode de fonctionnement des enfants précoces, notamment au sein du système scolaire accueillant ces enfants.

III. Les enfants précoces dans le système scolaire

A) Historique de la reconnaissance des EIP à l'école

En 1972, le ministère a reconnu que les enfants précoces méritaient une attention particulière. Toutefois, il faut attendre 1987 pour qu'une classe de CP, accueillant des enfants en avance sur l'âge normal, ouvre. Malheureusement, ces progrès ont rapidement été mis à mal avec l'interdiction en 1990, pour tout enfant, d'entrer au CP en avance, interdiction décrétée par Lionel Jospin, ministre de l'Éducation Nationale, qui pensait que sa réforme répondait aux besoins de tous les élèves. Cependant, Jack Lang, alors nouveau ministre de l'Éducation Nationale, rétablit ces classes à partir de 1992. En effet, la réforme de Lionel Jospin aurait été « nuisible » selon Jean-Charles Terrassier (1988). Les enfants précoces sont alors reconnus par l'Éducation Nationale en 2002 grâce au rapport Delaubier, commandé par Jack Lang qui souhaite faire progresser les connaissances sur ces élèves qui porteront alors le nom d'EIP. La reconnaissance des enfants précoces s'est faite grâce à l'action importante de l' ANPEIP (Association nationale pour les enfants intellectuellement précoces), et de Monique Binda qui l'a développée et qui a obtenu en 2005 l'agrément par l'Éducation Nationale, d'auxiliaire de l'enseignement public (Terrassier, 1998).

D'autres textes ont suivi, lesquels ont continué de reconnaître les EIP comme des élèves à besoins éducatifs particuliers nécessitant une prise en charge particulière. En 2007, la circulaire du directeur de l'enseignement scolaire invite à améliorer « l'information des enseignants sur la précocité intellectuelle, les signes que manifestent les élèves, les réponses qui peuvent être apportées » (Ministère de l'Éducation Nationale, BO n° 38 du 25 octobre 2007). Le rapport Delaubier, lui – même, préconisait déjà en 2002 de « former les enseignants à la diversité, (d') analyser la complexité et (de) construire les stratégies les mieux adaptées » (Delaubier, 2002). Les EIP doivent être inclus dans des classes ordinaires. C'est ce que souhaite le rapport Delaubier en préconisant que ces élèves soient accueillis « dans des classes hétérogènes. En revanche, il convient qu'ils soient scolarisés

dans des établissements prêts à s'organiser pour apporter une réponse satisfaisante à leurs besoins particuliers ».

La circulaire du 17 octobre 2007 propose des solutions aux enseignants et à l'ensemble du corps éducatif pour répondre aux besoins des enfants précoces : l'accélération de la scolarité c'est-à-dire le saut d'une classe voire deux pour répondre aux besoins du développement intellectuel de l'enfant ; un enrichissement des notions étudiées avec des notions hors programme à étudier ; un approfondissement des notions étudiées afin de donner des tâches plus difficiles à ces élèves. L'accélération de la scolarité a été permise grâce à l'établissement des cycles mis en place par la loi Jospin en 1989.

Les élèves précoces dorénavant reconnus par l'Éducation Nationale doivent désormais pouvoir être repérés par les enseignants.

B) Repérer un enfant précoce

Avant de mettre en place des pédagogies adaptées ou les solutions énoncées dans la circulaire citée ci-dessus, il faut, dans un premier temps, repérer l'enfant précoce. Nous avons déjà mentionné les caractéristiques qui le qualifiaient à l'école élémentaire (I. parties B et C). Toutefois, il serait souhaitable d'identifier la précocité d'un enfant dès l'école maternelle. La précocité intellectuelle peut en effet être repérée par des indicateurs qui révèlent son ennui (car cela ne va pas assez vite pour lui), son hyperesthésie, son refus de s'intégrer au groupe, son développement intellectuel supérieur à celui de son âge. En effet, à l'école maternelle, un enfant précoce ne rentre pas dans les rituels qui sont des activités répétitives. Il peut se désintéresser d'un sujet s'il n'est pas d'un niveau de réflexion suffisant. Il ne réalise pas les exercices qui ont des consignes dénuées de sens. Il pose des questions, émet des observations et des jugements, demande d'apprendre des sujets qui ne correspondent pas à son âge. La relation est plus facile avec les adultes qu'avec les autres enfants. Il supporte mal le bruit (hyperesthésie). Il peut y avoir un décalage entre ses productions écrites et orales ; ce qui peut révéler des troubles spécifiques des apprentissages. Des problèmes d'intégration au groupe, de troubles du

comportement, de troubles du caractère peuvent apparaître.

Une fois que l'enfant précoce est repéré, il faut prévenir les parents, et le psychologue scolaire afin d'établir un examen psychologique dans le but d'aménager la scolarité par la suite. En effet, l'école peut être synonyme de souffrance et de mal-être pour un enfant précoce. Selon Jeanne Siaud-Facchin (2008, p.77), « l'enfant surdoué ne décode pas les implicites de l'école. [...] Il les comprend ou les interprète différemment. Ce malentendu fondamental avec l'école et l'enseignement fonde son rapport au savoir, aux apprentissages, à son implication scolaire. Et creuse le lit de difficultés prévisibles et [...] incompréhensibles pour lui et pour les adultes ».

Savoir repérer un enfant précoce permet d'avoir une représentation de ce qu'il est mais il faut connaître ses besoins avant de pouvoir l'aider concrètement.

C) Les besoins des EIP

Face aux difficultés rencontrées par ces élèves, le rapport Delaubier de 2002 a identifié quatre besoins qu'il faut prendre en compte afin d'établir au mieux les bonnes réponses pédagogiques pour ces élèves :

- un besoin de reconnaissance : après avoir détecté la précocité, il faut porter un regard bienveillant et compréhensif sur l'enfant.
- un besoin de prévention, de remédiation et quelquefois de soins : les EIP peuvent souffrir de troubles spécifiques des apprentissages, notamment la dyslexie⁵ ou la dyspraxie⁶, de troubles déficitaires de l'attention, de troubles au niveau moteur, de troubles comportementaux.
- un besoin de motivation : il faut permettre aux EIP d'acquérir des connaissances sur des sujets qui les intéressent (voire des sujets hors programme), d'assouvir leurs nombreuses questions sur la vie, la mort, le monde en y répondant. Il faut les stimuler et les aider pour l'apprentissage des savoir-faire dont ils ne voient pas forcément l'intérêt.

5 Dyslexie : Difficulté d'apprentissage de la lecture et de l'orthographe, en dehors de toute déficience intellectuelle et sensorielle, et de tout trouble psychiatrique (Dictionnaire Larousse)

6 Dyspraxie : Trouble caractérisé par une altération du développement de la coordination motrice (Dictionnaire Larousse)

- un besoin d'équilibre : « l'école doit compenser leur tendance à surinvestir les domaines intellectuels ». L'école doit leur permettre de se développer physiquement et affectivement. Les EIP doivent s'intégrer au groupe-classe, apprendre à travailler en groupe, comprendre l'importance de l'acquisition des méthodes et des savoir-faire, apprendre à écrire correctement en tenant proprement leurs cahiers, se montrer efficaces dans l'organisation de leur travail et de leur pensée.

Les élèves précoces doivent donc recevoir un enseignement adapté qui répond à leurs besoins spécifiques, quel que soit leur profil. Les enseignants doivent pouvoir admettre que les élèves précoces ne réussissent pas tous scolairement et que l'échec scolaire chez ces élèves est une réalité.

D) Échec scolaire et précocité

Claudia Jankech (2002, p.117), dans son article *Les caractéristiques de l'enfant intellectuellement précoce*, donne les indicateurs qui jouent dans l'apparition de l'échec scolaire chez les enfants précoces. Après avoir réalisé une étude avec 90 EIP, elle constate que l'échec scolaire est favorisé par « un désir d'être comme les autres dans le groupe, une sous-estimation de l'effort à fournir, un désintérêt pour l'enseignement si le professeur ne propose pas un espace de discussion et de participation, une crainte d'être classé brillant, un manque de méthodologie adaptée à ses capacités ». Selon cette psychologue et grâce à son enquête menée auprès de 90 EIP, 14 % des enfants précoces seraient en échec scolaire dont 11/12 % dès la 6ème.

Jeanne Siaud-Facchin (2008) montre que l'échec scolaire apparaît dès lors que l'enfant ne répond pas aux exigences de l'école. Ses capacités intellectuelles supérieures, son trop plein de pensées et son incapacité à justifier un résultat l'amènent à un découragement et à un sentiment d'incompétence. Jeanne Siaud-Facchin (2008, p.80) explique que l'enfant précoce en étant « habitué à comprendre vite, à mémoriser sans effort, à apprendre sans le moindre travail, [...] n'arrive pourtant pas à faire ce qu'on lui demande. [...] Sa façon de faire n'est pas bonne et les remarques négatives et les mauvaises notes commencent à apparaître ».

L'enfant se retrouve alors dans la spirale de l'échec scolaire.

La précocité n'est donc pas à prendre à la légère et il faut que l'enseignant s'adapte dans ses pratiques pédagogiques et dans sa posture pour aider au mieux ces élèves à besoins éducatifs particuliers. Trop souvent, les enseignants ne considèrent pas ces élèves comme pouvant être en difficulté. Ils les voient comme des élèves brillants, qui ont des capacités supérieures. Jeanne Siaud-Facchin (2002, p.97) déplore que « les professeurs continuent à penser que le manque de travail et d'efforts est à l'origine des difficultés ».

E) Les pédagogies à mettre en place

Les enseignants doivent expliquer à l'enfant précoce son fonctionnement et ses particularités, ils doivent être bienveillants en les rassurant, les valorisant et les encourageant pour qu'ils progressent dans leurs apprentissages. Ils doivent répondre aux besoins intellectuels des EIP en répondant à leurs questions et en leur donnant des supports qui vont permettre de répondre à leur besoin de savoir et de développer leurs connaissances (Quinchon, 2012).

Un rapport de l'inspection académique de Lyon de 2009 recommande de faire reformuler les consignes aux élèves pour s'assurer de leur compréhension de l'exercice ainsi que « limiter le nombre d'exercices à faire lorsque l'on s'est assuré de la maîtrise de la notion par les élèves ». Les professeurs doivent également veiller au bon respect des attitudes de travail. Ce rapport propose, également, de leur donner directement des exercices plus difficiles, notamment en mathématiques, de leur proposer de faire des exposés sur des sujets qui les intéressent et les passionnent, de les faire participer à la vie de la classe (en devenant délégué, en assurant des rôles importants comme la distribution du matériel par exemple). Les EIP doivent développer des stratégies de recherche en apportant toujours la preuve du résultat. Les professeurs peuvent différencier le contenu des supports avec des textes plus difficiles qui doivent permettre à l'élève de travailler la compréhension. Les enseignants peuvent également développer l'apprentissage de l'auto-évaluation pour que l'enfant se donne des exigences de compétences à atteindre (et non les compétences à acquérir souhaitées par l'enseignant dont il ne comprend pas

toujours l'intérêt et l'importance).

Quelles sont alors les pédagogies à mettre en place pour répondre à la particularité des EIP ?

Dominique Quinchon, référent EIP de l'Académie de Nice, propose différentes pédagogies dans son rapport sur la scolarisation des enfants intellectuellement précoces de 2012/2013 :

- pédagogies de contrat ou/et personnalisées entre l'élève et l'enseignant pour fixer des compétences à atteindre.
- pédagogie de défi : les EIP aiment relever des défis.
- pédagogie de la créativité reconnue : les enfants à haut potentiel sont très créatifs et l'école, à part en arts visuels, ne participe pas à développer cette compétence. Il faut alors valoriser et évaluer la créativité comme une autre compétence.
- pédagogie du questionnement : il faut laisser les enfants précoces se poser des questions librement, chercher pour trouver une solution.
- pédagogie de l'exigence et de la rigueur tout en tolérant les difficultés que peuvent rencontrer les EIP.
- pédagogie de la réussite dans le but de valoriser les réussites des élèves. L'objectif est d'éviter de montrer sans arrêt les erreurs commises par les élèves et éviter, comme le souligne Jeanne Siaud-Facchin (2002, p.97), les phrases du type « Alors le génie, on ne sait pas ! ».
- Danièle Dufour (2012, p.69) propose de mettre en place une pédagogie active où l'enfant est au cœur du savoir. Chaque élève « suit un programme individualisé et peut progresser plus ou moins vite selon ses aptitudes et son propre rythme de travail ».

Au niveau de l'établissement, plusieurs outils sont à la disposition des enseignants pour aider les EIP : les programmes personnalisés de réussite éducative (PPRE), les décroissements où l'élève précoce peut aller suivre des cours dans un niveau supérieur, les Activités Pédagogiques Complémentaires (APC), les projets de défis entre classes, le tutorat avec un référent adulte. Jean-Marc Louis

dans *Mon enfant est-il précoce ?* (2002, p.127) précise que l'enfant peut « en fonction de ses capacités et de ses connaissances, aider un élève de niveau inférieur, voire supérieur, dans l'approche d'une tâche d'apprentissage ».

Les EIP peuvent également être regroupés dans une même classe mais il s'agit d'une mesure difficile à réaliser car très souvent, il n'y a pas un nombre suffisant d'élèves précoces dans une école. Dans *l'épanouissement de l'enfant doué* (2009, p.148-149), Sophie Côte et Ladislav Kiss expliquent que « la constitution de la classe se fait en partie avec les précoces et en partie avec de bons élèves scolaires plus enclins à suivre les consignes et moins impulsifs ». Les enfants précoces peuvent faire partie de classes européennes ou de classes bilingues avec l'intérêt selon Danièle Dufour (2012, p.67) « qu'ils sont prêts dès cinq ans à apprendre à lire, ils n'auront ainsi pas besoin de sauter une classe ».

Afin de répondre aux besoins des EIP, les enseignants doivent mettre en place des pédagogies spécifiques mais aussi avoir une relation avec les parents qui jouent un rôle fondamental dans la co-éducation.

IV. Les relations de la famille avec l'école

Afin d'aider l'enfant à gérer et à accepter sa précocité, il faut qu'une relation cordiale et permanente avec les parents soit établie. Les parents doivent accepter la précocité de leur enfant et lui expliquer ses singularités. L'enfant doit être au courant de ses particularités (Siaud-Facchin, 2008). Certains parents refusent d'accepter la précocité, ce qui aura des conséquences graves pour l'enfant. Comme le souligne Jeanne Siaud-Facchin (2008, p.70), ignorer le diagnostic « c'est le faire grandir en l'amputant d'une part de lui-même ». Au contraire, certains parents peuvent mettre la pression sur leur enfant afin qu'il développe ses capacités intellectuelles.

Les réunions entre les parents et les enseignants, entre les parents et le psychologue scolaire, sont très importantes afin d'établir un lien continu entre l'école et la maison, ainsi que pour tenir au courant les parents des avancées, des difficultés de leur enfant. Ces réunions permettent de chercher des solutions applicables en

classe, d'expliquer les pédagogies mises en place par l'enseignant.

Les parents demandent très souvent à rencontrer l'enseignant car leurs inquiétudes pour leur enfant sont exacerbées par les difficultés qu'ils ont connues ou connaissent au quotidien (« déni, difficultés d'intégration, rejet des enfants ou des adultes dans le cadre social ou familial, remise en cause de l'intelligence lorsqu'il y a un effondrement scolaire » selon Dominique Quinchon dans son rapport de 2012/2013). Les enseignants doivent, selon le rapport de D. Quinchon, « mettre en place un protocole de rencontres et réguler la communication pour la rendre efficace avec une charte d'objectifs réciproques à atteindre pour la famille, l'élève et l'équipe enseignante ».

Selon Danièle Dufour (2012, p.62), la collaboration entre l'enseignant et les parents est importante, cela montre à l'enfant que ses parents sont « partie prenante dans sa réussite scolaire, (qu'ils sont) concernés et (en) accord avec les objectifs de l'école ».

Les enfants précoces sont donc des élèves à besoins éducatifs particuliers qui nécessitent une adaptation pédagogique de la part de l'enseignant. Chaque précoce étant différent, des réponses pédagogiques particulières doivent être réfléchies et mises en place en collaboration avec les parents. L'Éducation Nationale prend en considération les EIP uniquement depuis 2002, et les études neurologiques (Auclair, 2015) permettent de comprendre de mieux en mieux le fonctionnement de leur cerveau afin de trouver des solutions pédagogiques de plus en plus efficaces. Toutefois, en dépit des avancées de ces dernières années, les formations sur les enfants précoces sont encore trop peu nombreuses et beaucoup d'enseignants ne connaissent pas réellement les caractéristiques des EIP, ce qui entraîne encore aujourd'hui de multiples non-détections de précocité intellectuelle chez des élèves.

Il est alors intéressant d'étudier quelles représentations les professeurs, les personnels éducatifs ont des EIP, afin de comprendre pourquoi il y a tant d'élèves précoces non-détections aujourd'hui car les représentations peuvent être un frein à la prise en compte et à la détection des EIP, d'où l'importance de s'y intéresser.

V. La perception des enfants précoces par les membres de l'école

A) Perception des enseignants

Les enfants précoces ont longtemps été considérés comme des élèves « surdoués » avec une non-reconnaissance des difficultés que peut engendrer la précocité. Les enseignants percevaient donc ces élèves comme des premiers de la classe et leurs erreurs n'étaient pas comprises. Encore aujourd'hui, selon Jeanne Siaud-Facchin (2002), certains enseignants ne comprennent pas que les EIP puissent avoir des difficultés. Il peut s'ensuivre des remarques blessantes envers les élèves telles que « s'il était intelligent, il réussirait » ou « puisque tu sais lire, prouve-le » (Jeanne Siaud Facchin, 2002, p.97). Sophie Côte et Ladislav Kiss (2009, p.87) ajoutent que « certains (enseignants) perçoivent comme une injure personnelle la reconnaissance de la précocité intellectuelle ». Ces enseignants refusent d'accepter le diagnostic de précocité intellectuelle et rejettent le plus souvent la faute sur les parents pour qui, selon eux, la surdouance de leur enfant est un fantasme (Siaud-Facchin, 2002).

Toutefois, la majorité des enseignants ont conscience du phénomène de précocité et prennent en compte dans leur pédagogie ces élèves particuliers. Ils communiquent beaucoup avec les parents afin d'installer un véritable dialogue de confiance entre l'école et la famille (Côte & Kiss, 2009). Malheureusement, les formations sur la particularité de ces enfants et les pédagogies à mettre en place sont presque inexistantes et les enseignants ne savent pas comment s'y prendre, voire ignorent qu'un EIP peut avoir des difficultés scolaires. Selon Jeanne Siaud-Facchin (2002, p.97), « les professeurs continuent à penser que le manque de travail et d'effort est (à) l'origine (de leurs) difficultés ».

De plus, la soif d'apprendre des enfants précoces, leur questionnement incessant peut mettre mal à l'aise des enseignants qui ne sont pas spécialistes de tous les sujets. Ils obligent alors les EIP à se taire pour soi-disant laisser parler les autres élèves (Côte & Kiss, 2009). « Il faut se contenter de ce que propose

l'enseignant car les questions « hors programmes » perturbent le bon déroulement du cours » selon Jeanne Siaud-Facchin (2002, p.99). Bien que cette richesse de connaissances soit très bien vue car l'enseignant sait qu'il peut compter sur son élève précoce qui aura rapidement compris la leçon, cela constitue en même temps une gêne pour lui car la majorité de sa classe n'avance pas à la même vitesse et il préfère alors « freiner » l'enfant précoce (Côte & Kiss, 2009).

Le regard scrutateur des enfants précoces (qui symbolise simplement une grande concentration afin d'écouter le savoir) peut être aussi mal vécu par les enseignants qui s'imaginent être jugés par leur élève. Sophie Côte et Ladislav Kiss (2009, p.127) retransmettent les paroles d'un enseignant à ce sujet : « j'ai l'impression qu'il devine toutes mes pensées, qu'il veut mettre mon cerveau à nu. Je suis en train de le prendre en grippe et je m'en veux, mais je ne supporte plus ce regard ».

Nous pouvons également ajouter que les EIP sont parfois perçus comme insolents, provocateurs, hypersensibles, rêveurs mais ils ont à la fois des capacités intellectuelles, ce qui perturbe les enseignants, qui ont du mal à comprendre leur fonctionnement. Leurs difficultés de comportement sont nombreuses et les professeurs sont démunis face à des réactions immédiates et violentes (ANPEIP Caraïbes, 2012). Par ailleurs, les enseignants les perçoivent également parfois comme des élèves isolés.

Les perceptions varient ainsi en fonction des enseignants, et évidemment du profil de l'élève précoce. L'élève qui réussit scolairement et l'élève provocateur ne seront pas vus de la même manière. La littérature ne nous apporte pas de réponses sur les autres profils mis à part celui de l'élève qui réussit scolairement. Nous pouvons alors nous demander quelles représentations les enseignants ont des élèves précoces. Est-ce qu'ils savent que des EIP peuvent être perturbateurs, en échec scolaire ou est-ce qu'ils pensent que les EIP réussissent forcément à l'école ?

B) Perception des autres élèves

Les autres enfants ont du mal à cerner l'enfant précoce : ils sont à la fois jaloux et admiratifs. Ils apprécient ses grandes capacités dans les travaux de groupes puisqu' ils seront forcément le groupe qui a le mieux réussi grâce à lui mais ils l'intègrent néanmoins difficilement. Ainsi, si l'enseignant ne forme pas les groupes lui-même, les autres élèves rejettent souvent l'enfant précoce (Côte & Kiss, 2009). D'après l'ANPEIP Caraïbes (2012), les élèves de la classe le rejettent car « il est exigeant (envers lui-même et envers les autres), agressif, parfois méprisant, insupportable ». Ce qui provoque le rejet, c'est le sentiment d'injustice que ressentent ses camarades car l'élève précoce réussit (pour le profil de celui qui réussit) sans faire d'efforts et sans travailler plus que ça. En ajoutant un côté je-sais-tout et un caractère méprisant à celui-ci, c'est alors l'exclusion du groupe-classe et l'isolement (Côte & Kiss, 2009). Son incapacité à gérer ses émotions et son hypersensibilité laissent les autres enfants perplexes. Ils ont du mal à cerner sa personnalité. C'est un autre paradoxe de l'enfant précoce : ses caractéristiques particulières poussent les autres à le rejeter, ce qui le rend malheureux alors que son hypersensibilité, responsable de son isolement, accentue encore plus sa tristesse (ANPEIP Caraïbes, 2012). De plus, selon Sophie Côte et Ladislav Kiss (2009, p.131), son hypersensibilité rend encore plus blessantes les humiliations, les brimades dont il peut être victime de la part des autres élèves. « Les autres se vengent de la réussite des enfants précoces dans la cour ou à la sortie de l'école ».

Nous pouvons également ajouter que les enfants précoces ont des centres d'intérêt différents de leurs camarades, ce qui les rend encore plus « bizarres » à leurs yeux. Dans les jeux de société, soit ils gagnent tout le temps, soit ils sont trop lents et rêvent et dans les deux cas, leurs camarades n'ont plus envie de jouer avec eux. La seule discipline où les autres élèves ne sont pas jaloux des enfants précoces, c'est le sport car ceux-ci ne sont pas les plus forts et leurs camarades peuvent être meilleurs qu'eux (Côte & Kiss, 2009).

Ainsi, les camarades des enfants précoces les perçoivent souvent comme des

enfants différents, plus intelligents alors qu'ils ne font pas d'efforts. Toutefois, certains enfants précoces s'intègrent parfaitement dans leur classe alors que d'autres sont isolés. Une généralisation des représentations n'est donc pas possible.

VI) Problématique et hypothèses

En regard de la littérature peu fournie sur la façon dont les EIP sont perçus par le monde de l'École, nous allons nous intéresser dans la suite de ce mémoire aux représentations que les membres de l'école ont des enfants précoces. De plus, la littérature ne faisant part que de quelques témoignages d'adolescents qui racontent les difficultés qu'ils ont eues dans leur parcours scolaire (mal être, incompréhension du système) et aucun d'enfants encore à l'école primaire, il est alors intéressant de se pencher sur les représentations qu'ils ont d'eux-mêmes, en particulier les élèves précoces de profil perturbateur.

Dans un premier temps, nous chercherons à répondre à la question suivante :
Quelles représentations ont les enseignants des EIP ?

Les hypothèses que nous pouvons émettre, concernant les enseignants, sont (1) qu'ils tendent à détecter plus facilement le profil I de l'élève précoce (celui qui réussit scolairement) car ce profil ressemble le plus à leur représentation des EIP. De plus, nous supposons que la grande majorité des enseignants (2) ignore qu'il existe d'autres profils d'enfants précoces, et nous supposons également qu'elle (3) n'a pas reçu de formation spécifique sur la précocité, si ce n'est par ses propres recherches.

Deuxièmement, notre intérêt se portera sur les représentations que les EIP de profil perturbateur ont d'eux-mêmes. Nos hypothèses ont été construites sur la base des descriptions fournies par la littérature sur les « EIP perturbateurs ». Comme l'étude s'est portée sur le témoignage d'un enfant précoce de profil perturbateur, il n'est donc pas possible de généraliser les hypothèses à l'ensemble de la population des EIP de profil perturbateur. Celles-ci sont les suivantes :

- (1) il se sent doué et sait qu'il est doué

- (2) au niveau du travail, il réussit bien en mathématiques mais il a des résultats « normaux » dans les autres disciplines
- (3) il ne sait pas jouer sans qu'il y ait un challenge et a du mal à coopérer avec les autres
- (4) il dit tout ce qu'il pense même si ce sont des remarques blessantes, que ce soit à ses camarades ou à ses enseignants
- (5) il ne cherche pas à provoquer, en fait il ne mesure pas ses propos
- (6) il est influencé par le regard des autres : il se renferme sur lui-même quand il se sent observé ou au contraire entre dans la provocation
- (7) il est influencé par le regard de sa famille (des parents) et notamment si les parents ont mis en place une relation avec l'enseignant.

II) Méthodologie

A) La population

Afin de répondre aux hypothèses concernant les enseignants, l'étude s'est portée sur la population des professeurs des écoles. Vingt-quatre personnes ont été interrogées (6 hommes et 18 femmes). La moyenne d'âge est de 43 ans. La moyenne du nombre d'années d'enseignement est d'environ 19 ans.

Concernant les enfants précoces de profil perturbateur, l'étude a été réalisée avec un élève diagnostiqué précoce que l'on nommera A., âgé de 7 ans et scolarisé en classe de CM1 (2 ans d'avance par rapport à l'âge normal). Cet élève est passé de la Petite Section à la Grande Section, puis pendant son CE1 est passé au CE2 (la classe était à double-niveaux). Dans son dossier, depuis la Petite Section, il a toujours été signalé qu'il avait du mal à respecter les règles de vie, qu'il pouvait se mettre en danger. Son comportement a évolué en CP, où les observations de son enseignant font part d'une contestation de l'autorité, de perturbation de la classe, de moqueries et de violence envers les autres ou lui-même.

Par ailleurs, il avait été envisagé de soumettre un questionnaire aux camarades de classe pour avoir leurs représentations de cet élève. Toutefois, comme cette approche désignait un élève personnellement, il a été décidé de ne pas diffuser le questionnaire. Il est tout de même disponible en annexe (voir annexe 1, p. 52).

B) Matériel et procédure

Pour les enseignants, un questionnaire de 19 questions a été distribué (voir annexe 2, p.54). Le questionnaire permet aux enseignants qui ont ou n'ont pas eu d'élève diagnostiqué précoce au cours de leur carrière de répondre. En effet, les trois premières questions sont communes, puis en fonction de leur réponse à la question 3 (Avez- vous déjà eu un(e) élève diagnostiqué(e) précoce dans votre classe ?), soit ils continuent le questionnaire de la question 4 à la question 16 pour les enseignants qui ont ou ont eu un élève diagnostiqué précoce dans leur classe, soit ils passent directement à la question 17 et répondent de la question 17 à la question 19 pour les

professeurs qui n'ont jamais, à leur connaissance, rencontré d'élèves précoces au cours de leur vie professionnelle. Enfin, des informations socio-démographiques concernant le sexe, l'âge et le nombre d'années d'enseignement ont été recueillies.

Les questionnaires ont été distribués et recueillis durant une période de quatre semaines. Huit écoles, maternelles et élémentaires, dont trois écoles d'application de Bourges et des alentours ont été concernées par l'étude.

Concernant l'élève précoce, les données ont été collectées dans un entretien structuré et enregistré de 13 minutes, réalisé un midi après la classe. Un questionnaire a été réalisé en avance et l'enseignant, seul avec l'élève, lui posait les questions. La retranscription de cet entretien avec les paroles de l'enfant se trouve à l'annexe 3 (p.57). Plusieurs dimensions ont été abordées : émotionnelle, le travail scolaire et à la maison, les relations avec ses camarades, la relation avec son maître et sa maîtresse, le lien entre la famille et les enseignants.

Les méthodes utilisées ont permis de recueillir des questionnaires parmi des enseignants du primaire et de réaliser un entretien avec un enfant précoce de CM1. Les données collectées seront décrites dans la partie suivante.

III) Résultats

A) Questionnaires destinés aux enseignant(e)s

Tout d'abord, il était prévu de séparer les résultats des représentations des enseignants sur les enfants précoces entre ceux qui n'ont jamais eu d'EIP dans leur classe (N=14) et ceux qui en ont rencontré au cours de leur carrière (N=10). Toutefois, à la lecture des résultats qui sont apparus similaires entre les deux catégories (toutes les catégories de représentations ci-dessous apparaissent chez les deux types d'enseignants), il a été décidé de réunir leurs représentations dans un unique graphique.

1) Hypothèse 1 : les enseignants détectent plus facilement le profil de l'élève précoce qui réussit scolairement car il correspond à leurs représentations et hypothèse 2 : la majorité des enseignants ignore qu'il existe d'autres profils d'EIP

Les réponses de la question 1, commune à tous les enseignants soumis au questionnaire (N=24) concernant la représentation qu'ils ont des élèves précoces, ont été synthétisées dans le graphique ci-dessous :

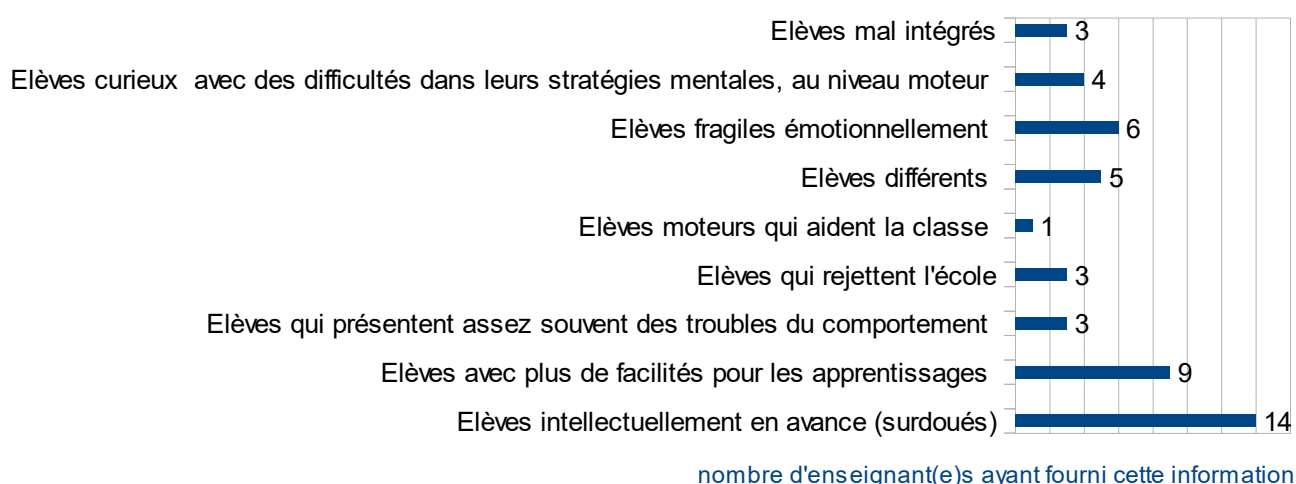


Illustration 1 : Représentations des enseignant(e)s sur les enfants précoces

Nous constatons que la majorité des enseignants interrogés (14/24) pensent que les enfants précoces sont surdoués. De même, environ 38 % (9/24) de ces professeurs estiment qu'ils ont des facilités dans leurs apprentissages. Nous pouvons également remarquer qu'un quart d'entre eux (6/24) sait que ces élèves sont fragiles émotionnellement. A l'inverse, moins de 13 % des enseignants interrogés ont comme représentation des EIP qu'ils peuvent rejeter le système scolaire (3/24), qu'ils peuvent avoir des problèmes de comportement (3/24) ou qu'ils peuvent être mal intégrés (3/24). De plus, seulement environ 17 % (4/24) affirment que les enfants précoces ont des difficultés au niveau moteur (tenue des cahiers, pour écrire) mais aussi pour mettre en place des stratégies mentales (leurs réponses viennent toutes seules sans raisonnement apparent). Nous constatons par ailleurs, que 21 % (5/24) des personnes soumises au questionnaire pensent que les EIP sont des enfants différents et 1 personne affirme que ce sont des élèves moteurs qui aident les autres élèves et sur lesquels il faut s'appuyer.

Au vu de ces résultats, nous pouvons confirmer l'hypothèse (1) à savoir que le profil de l'enfant précoce, qui réussit scolairement car il a des facilités dans ses apprentissages, est la représentation majoritaire qu'ont les enseignants des EIP. On peut alors penser qu'ils auront plus de chances de détecter ce profil d'EIP.

De plus, un nombre très faible (3/24) des professeurs interrogés a répondu qu'il se représentait les élèves précoces comme étant des enfants rejetant l'école, avec des problèmes de comportement, des difficultés ou mal intégrés et rejetés par les autres. Toutefois, une enseignante a mentionné le fait qu'un EIP pouvait être en échec scolaire mais aucun enseignant interrogé n'a déclaré qu'il pouvait avoir des difficultés scolaires, des troubles des apprentissages (les «dys») ou qu'il pouvait être dépressif. Nous pouvons donc confirmer l'hypothèse (2) car la majorité des enseignants ignore qu'il y a d'autres profils d'EIP que l'élève intellectuellement en avance qui réussit.

Toutefois, nous pouvons souligner que plus de 90 % des enseignants interrogés ont répondu qu'un élève précoce peut avoir des difficultés scolaires. Cependant, comme nous pouvons le constater sur l'illustration 2, les types de

difficultés mentionnées par les professeurs des écoles ne concernent pas les difficultés purement scolaires comme celles dans les disciplines ou les troubles des apprentissages. Les enseignants ont donc compris la question avec un sens différent de « difficultés scolaires » de celui attendu, ce qui explique la différence de résultat entre les 90 % de professeurs qui pensent qu'un EIP peut avoir des difficultés scolaires et le fait qu'aucun de ces mêmes enseignants n'ait répondu qu'il avait comme représentation des EIP des élèves avec des difficultés scolaires.

Le graphique ci-dessous, présentant les types de difficultés rencontrées par les EIP selon les professeurs, a été réalisé en prenant en compte la question 7 (soumise aux enseignants ayant ou ayant eu un EIP dans leur carrière) et la question 17 (soumise aux enseignants qui n'en ont jamais eu). Comme nous pouvons le constater sur ce graphique, les difficultés concernent pour 6/24 des enseignants des problèmes de concentration, pour 17 % des difficultés liées à la motivation (4/24), au comportement (4/24), et enfin pour 13 % des difficultés liées à l'estime de soi (3/24), et à la communication avec les autres (3/24). De plus, 2 personnes ont constaté des difficultés dans le soin apporté au travail et au graphisme et dans le respect des règles de vie collective (2/24).

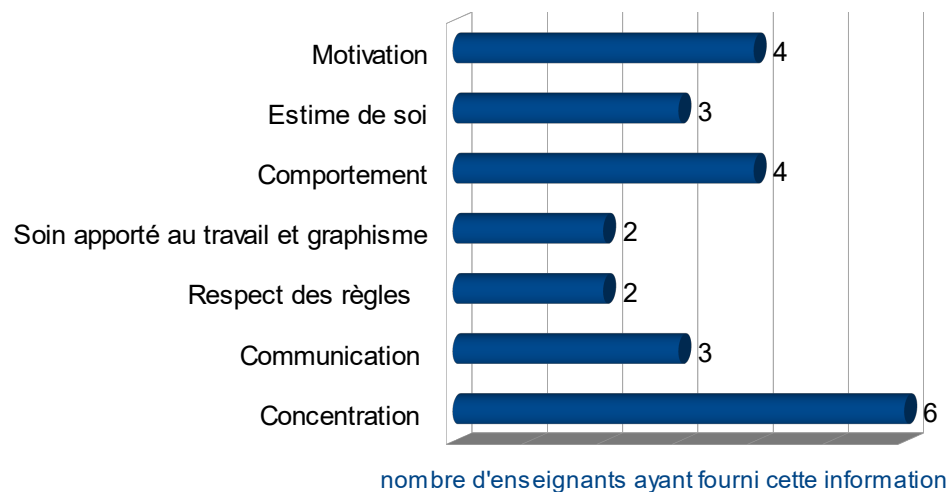


Illustration 2 : Types de difficultés rencontrées par les EIP selon les enseignant(e)s

L'analyse des résultats montre qu'une minorité des enseignants interrogés a connaissance de certaines difficultés que peuvent avoir les EIP. La majeure partie des professeurs ignore donc qu'il y a d'autres profils d'enfants précoces que celui qui réussit scolairement, ce qui permet une nouvelle fois de valider l'hypothèse (2).

2) Hypothèse 3 : la majorité des enseignants n'a pas reçu de formation spécifique sur la précocité si ce n'est par ses propres recherches

Les réponses des enseignants à la question 2 du questionnaire sur la tenue ou non de formation sur les élèves précoces sont répertoriées dans le diagramme ci-après.

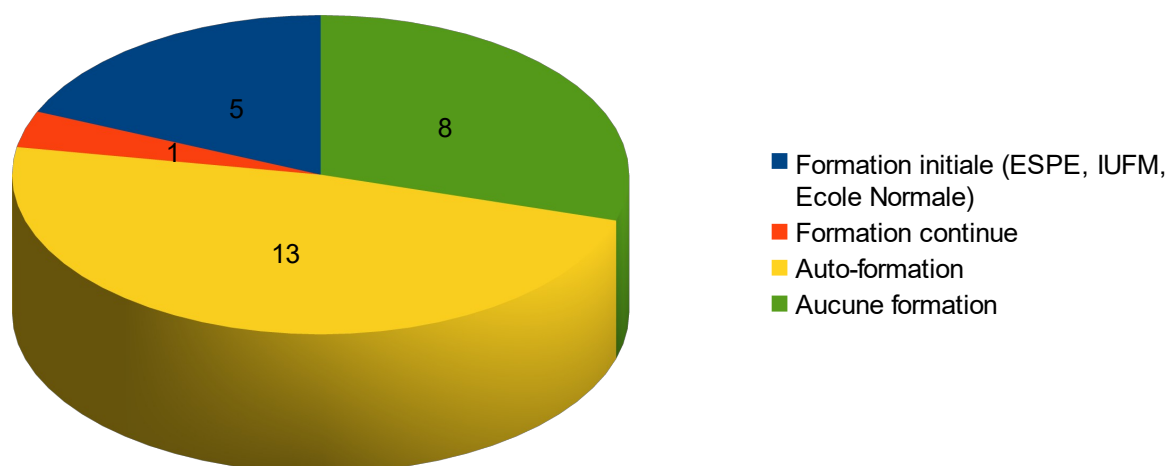


Illustration 3 : Type de formation reçue par les enseignant(e)s interrogé(e)s concernant les EIP

Nous pouvons constater que seulement 6/24 des enseignants interrogés déclarent avoir reçu une formation sur la précocité, que ce soit en début de carrière (5/24) ou lors de la formation continue (1/24). Les 3/4 restants n'ont donc jamais assisté à une formation sur ce sujet. Pour 60 % d'entre eux, ils ont fait des recherches sur les enfants précoces par leurs propres moyens (13/24). Les 40 % restants n'ont donc jamais eu de renseignements extérieurs si ce n'est sa propre représentation initiale de ces élèves (8/24). Il est donc possible de faire correspondre ce chiffre de 40 % avec l'analyse du premier graphique où plus de la majorité des participants pensent que les élèves précoces sont surdoués. L'absence de formation sur la précocité peut en effet expliquer ce résultat. L'hypothèse (3) est donc confirmée par les données recueillies dans les questionnaires.

3) Quels profils d'EIP les enseignants interrogés ont-ils eus dans leur classe ?

Les données recueillies ont également permis de classer les différents profils d'élèves précoces que les enseignants ayant répondu au questionnaire ont rencontrés dans leur classe. Les résultats correspondent aux réponses des questions 6, 7, 8 et 9 dans le questionnaire. Ceux-ci sont détaillés dans le graphique ci-dessous :

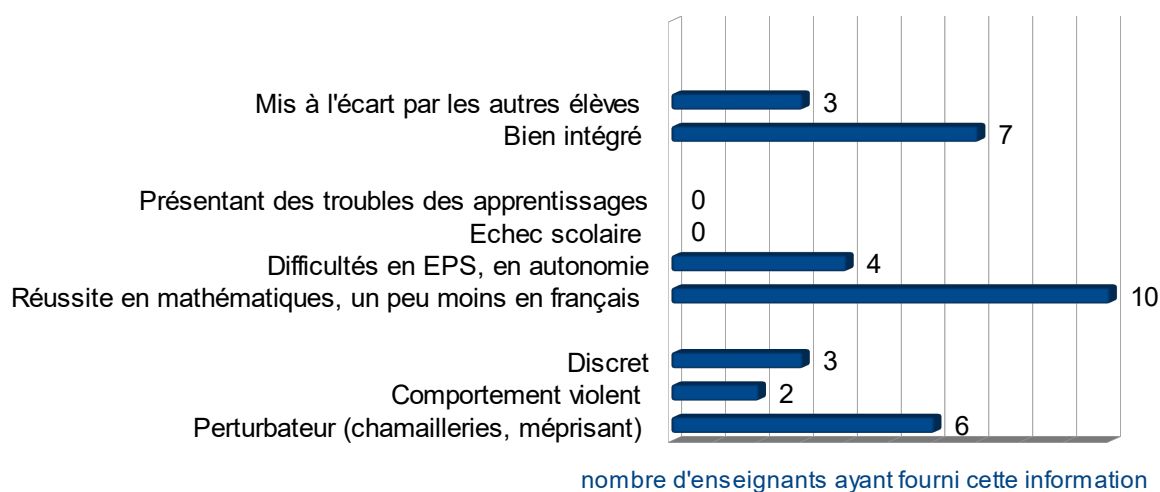


Illustration 4 : Profils des élèves précoces pour les enseignants qui en ont eu dans leur classe

Nous pouvons constater que sur les 10 enseignants qui ont eu un enfant précoce dans leur classe, tous ont constaté une réussite de leur élève en mathématiques et en français (pour certains d'entre eux, la réussite est moindre en français). Plus d'1/3 (4/10) a remarqué des difficultés en EPS et dans la gestion de l'autonomie. Toutefois, aucun des enseignants interrogés n'a eu un élève précoce en échec scolaire ou présentant des troubles dans leur classe. Il est intéressant de noter que 3 enseignants sur 10 ont déclaré avoir eu des élèves précoces qui étaient mis à l'écart par leurs camarades. De plus, les professeurs ont décrit leur élève pour 6 d'entre eux comme perturbateur car il provoquait des chamailleries avec ses camarades ou avait des propos méprisants envers les autres. Trois EIP sont décrits comme discrets voire isolés par leur enseignant. Enfin, deux des enfants précoces avaient un comportement violent.

Les questionnaires distribués aux enseignants nous ont permis de connaître leur représentation des enfants précoces. Il est maintenant intéressant d'étudier le témoignage d'un élève précoce de type perturbateur sur ses propres représentations.

B) Entretien réalisé avec un enfant précoce de type perturbateur

Le discours ci-après est traité dans la chronologie de l'entretien qui s'est déroulé avec l'élève précoce, c'est pourquoi les hypothèses ne sont pas traitées dans l'ordre. De plus, il est nécessaire de rappeler que les résultats obtenus à partir de cet entretien ne sont pas généralisables à l'ensemble des EIP de profil perturbateur puisque le témoignage d'un seul d'entre eux a été pris en compte.

Lors de l'entretien, l'élève A. a pu s'exprimer librement sur des sujets préalablement choisis. Tout d'abord, il est intéressant de souligner que A. est conscient d'être différent : « Je suis différent parce que je travaille plus vite et quand on me dit d'arrêter, j'arrête pas ». A. sait qu'il va trop loin parfois, que ce soit dans ses réactions physiques mais aussi verbales car certaines situations le mettent en colère : « Il y a des conflits, ça me met en colère, ça ne me rend pas triste. Rien ne me rend triste. Parfois ils (mes camarades) me disent des choses que j'aime pas comme me taire et j'ai pas envie moi ». A. ressent de la colère mais ne connaît pas la tristesse. Il ajoute que les récréations parfois ne se déroulent pas correctement parce qu'il y « a des conflits quand on n'a pas raison, qu'on n'a pas les mêmes idées. Ça peut aller jusqu'à taper. C'est un peu que j'aime taper ». Grâce à cette phrase, nous comprenons que cet élève peut avoir envie de taper ses camarades à certains moments mais aussi qu'il les tape car il ne partage les mêmes opinions qu'eux. Exprimer ses idées et surtout écouter celles des autres semble difficile pour A. L'hypothèse (3) à savoir « il ne sait pas jouer sans qu'il y ait un challenge et il a du mal à coopérer avec les autres » n'a pas été abordée clairement pour la question du challenge dans une des questions de l'entretien, ce qui ne permet pas une prise de position. Par contre, la deuxième partie de l'hypothèse (3) est confirmée car il a bien du mal à coopérer avec les autres. Plus spécifiquement, avec ce témoignage, nous pouvons supposer qu'il a du mal à coopérer car il a des difficultés à écouter les autres.

L'hypothèse (4) (il dit tout ce qu'il pense même si ce sont des remarques

blessantes) est confirmée. Comme l'a mentionné A., il ne veut pas se taire, il veut dire tout ce qui lui passe par la tête, toutes ses opinions sur le travail fait en classe, sur les autres. Comme cet élève l'a souligné, « quand on me dit d'arrêter quelque chose, j'arrête pas ».

Selon le témoignage de A., le regard des autres ne le rend pas triste, il le met surtout en colère. Quand des camarades ou des enseignants ne sont pas d'accord avec lui, il n'accepte pas leur point de vue et des conflits apparaissent. Il entre alors dans une confrontation physique ou verbale. L'hypothèse (6) (il est influencé par le regard des autres : il se renferme sur lui-même quand il se sent observé ou au contraire entre dans la provocation) est donc confirmée. A. fait partie de ceux pour qui la provocation prend le dessus. Toutefois, il est important de noter que cet élève a fait des progrès considérables dans l'année par rapport à la gestion des conflits qu'il réglait par lui-même au début. Maintenant, il arrive à canaliser sa colère et à aller voir un adulte pour que ce soit lui qui règle le conflit : « Avant je tapais plus et j'allais moins le dire. Il y avait plus de conflits parce que j'allais pas le dire souvent ». A. est également conscient des progrès qu'il lui reste à accomplir : « Je dois le dire quand il y a des conflits ou ne pas me fâcher quand on me dit des insultes ou qu'on me tape ».

Concernant les sanctions mises en place, A. nous apprend qu'il avait subi des sanctions plus dures les autres années : « J'en ai eu des plus fortes dans d'autres classes : des lignes à copier, ils (ses anciens professeurs) me mettaient dans le couloir ou dans le bureau du directeur ». Cette année, un système où les élèves changent de couleur, lorsqu'ils ne respectent pas les règles de vie de la classe, est appliqué et il en est de même pour A. Par contre, un système individualisé avec la famille a été mis en place. Il s'agit d'une carte de bons points/mauvais points où l'enseignant inscrit des bâtons à la fin de la journée pour que les parents puissent au jour le jour être au courant de ce qui se passe en classe. A. souligne le fait qu'il préférerait que ses professeurs ne disent pas tout à ses parents comme les autres enseignants des années antérieures : « Parfois, quand je faisais des bêtises, ils me mettaient juste dans le couloir et ils ne mettaient pas de mot dans le cahier et ils le

disaient pas à mes parents. Je préférerais qu'on fasse ça parce qu'après je suis tout le temps puni à la maison et ici ». L'élève ne semble pas être influencé par le regard de ses parents mais seulement par le risque d'avoir une punition. Il sait qu'il sera puni s'il fait des bêtises en classe et félicité s'il a des bons points sur sa carte. L'hypothèse (7) (il est influencé par le regard de sa famille surtout si celle-ci a mis en place une relation avec l'enseignant) ne peut ainsi pas être validée. En effet, A. semble plus influencé par la possible punition qu'il pourrait avoir que par le regard de sa famille. Il ne perçoit pas les émotions de ses parents lorsqu'il se comporte bien : « Ils me félicitent juste ». Quand il n'a pas un comportement acceptable à l'école, il nous dit que ses parents « [le] punissent [et qu'il ne ressent] pas d'émotions ».

A. précise qu'il ne comprend pas quand les enseignants le punissent parce qu'il n'a pas respecté les règles de la classe car il a été violent envers ses camarades ou il a eu des propos insolents envers ses professeurs par exemple. Il ne cherche pas à provoquer les autres, à les blesser. Selon lui, il pense qu'il « se comporte bien alors il faudrait [lui] expliquer que ce n'est pas bien ». L'hypothèse (5) est confirmée, il ne mesure pas ses propos et ses actes.

Concernant le travail scolaire, A. précise que ses devoirs à la maison lui prennent « un quart d'heure quand [il en a] beaucoup, sinon, 5 minutes ». Il nous fait part de son bien être à l'école et des matières qu'il aime apprendre : les mathématiques, la géographie. C'est d'ailleurs dans ces matières qu'il a les meilleurs résultats. Selon lui, il n'a pas de bons résultats « en histoire et en français ». Il considère qu'«en dessous de 7/10, [ce n'est] pas bon ». Il vise donc un certain niveau de réussite. Son témoignage permet de confirmer l'hypothèse (2) : il réussit bien en mathématiques mais a des résultats normaux dans les autres disciplines.

L'hypothèse (1) supposait qu'il se sentait et se savait doué. Dans l'entretien, A. a déclaré, bien qu'étant plus jeune que ses camarades, qu'il « a les mêmes capacités [qu'eux]. [Il est] aussi fort en cours ». Il est conscient qu'il est intellectuellement en avance mais, selon lui, ses capacités supérieures sont également physiques : « Je cours aussi vite qu'eux. Je suis pas aussi grand mais je

saute plus haut qu'eux ». Cette hypothèse est alors validée.

Les données recueillies dans les questionnaires destinés aux enseignants et dans l'entretien réalisé avec un enfant précoce ont été décrites et vont pouvoir être mises en lien avec les théories sur la précocité.

IV) Discussion

Pour commencer, tous les enseignants interrogés avaient une idée de ce qu'est la précocité, du moins de ce qu'ils pensent être la précocité pour ceux n'ayant jamais eu affaire à un enfant précoce. La précocité est donc un phénomène connu par une majorité du corps enseignant comme le disaient Côte et Kiss en 2009 dans *L'épanouissement de l'enfant doué*. De plus, dans ce même ouvrage, les auteures soulignaient le fait que les professeurs ignoraient qu'un EIP pouvait avoir des difficultés. Jeanne Siaud-Facchin, en 2002, dans *L'enfant surdoué. L'aider à grandir, l'aider à réussir*, avait déjà fait ces mêmes observations. Nous avons pu constater lors des résultats que plus de 90 % des enseignants interrogés pensent qu'un enfant précoce peut avoir des difficultés scolaires. Toutefois, il est bon de noter que les difficultés mentionnées par les professeurs sont des difficultés de concentration, de motivation, d'estime de soi, de comportement, de communication, du respect des règles collectives et également des difficultés au niveau moteur avec des cahiers mal tenus et une écriture peu lisible. Il y a donc une véritable reconnaissance de la part des enseignants des difficultés que peuvent avoir les élèves précoces. Par contre, les difficultés comme les troubles spécifiques des apprentissages (comme la dyslexie et la dyspraxie) ou les troubles déficitaires de l'attention ne sont cités par aucun des enseignants interrogés. Seule une enseignante souligne qu'un EIP peut être en échec scolaire. Jeanne Siaud-Facchin, Sophie Côte et Ladislav Kiss, lorsqu'elles parlent d'ignorance ou de refus d'admettre que les EIP peuvent avoir des difficultés scolaires, sont des difficultés de cet ordre. Il est donc encore vrai aujourd'hui qu'une très grande partie du corps éducatif ignore les particularités des enfants précoces. Le diagnostic ou le repérage d'élèves en échec scolaire comme EIP doivent être extrêmement rares puisque les enseignants n'ont pas conscience ou connaissance de tous les profils d'enfants précoces décrits par Betts et Neihart en 1988.

De plus, ANPEIP Caraïbes, en 2012, déclarait que les EIP étaient perçus comme des élèves insolents, provocateurs, rêveurs par leurs enseignants. Les données recueillies dans les questionnaires permettent de confirmer une partie de ce rapport. En effet, 60 % des enseignants qui ont eu un EIP dans leur classe ont répondu que leur élève avait un comportement perturbateur et était insolent. Par

contre, seulement 30 % des enseignants ont déclaré que les enfants précoces qui ont été scolarisés dans leurs classes étaient discrets et rêveurs ou avaient un comportement violent et provocateur (20 % pour ces derniers). De plus, si nous prenons l'ensemble des enseignants qui ont répondu au questionnaire, moins de 13 % perçoivent les EIP comme des élèves provocateurs avec des troubles du comportement. Il y a donc une différence entre les éléments d'ANPEIP Caraïbes et les résultats des questionnaires qui peut s'expliquer par la formulation de la question dans le questionnaire. En effet, la question « Quelle représentation avez-vous des élèves précoces ? » est ouverte et les enseignants ont répondu sans avoir de propositions. Il est possible que si des réponses avaient été proposées pour les profils d'EIP et où les enseignants n'auraient eu qu'à cocher celles-ci, certains profils comme ceux provocateurs avec un comportement violent, ceux rêveurs auraient peut-être été plus présents dans les résultats.

De plus, ANPEIP Caraïbes ajoutait que certains EIP étaient perçus comme isolés quelquefois. Les données recueillies permettent de confirmer ces éléments car selon les professeurs qui ont eu des enfants précoces dans leur carrière, 30 % d'entre eux ont souligné le fait que leur élève était mis à l'écart par ses camarades et mal intégré dans sa classe.

Vient alors le problème des formations trop peu nombreuses sur la précocité. En effet, comme les résultats l'ont montré, 3/4 des enseignants qui ont répondu au questionnaire n'ont jamais reçu ou participé à une formation sur les enfants précoces. Côte et Kiss en 2009 en faisaient déjà le constat. Il est donc normal qu'une très grande majorité des enseignants ignore les différents profils des EIP.

ANPEIP Caraïbes mentionnait en 2012 que les difficultés nombreuses de comportement des EIP laissaient les enseignants démunis face à des réactions immédiates et violentes. Aucune question n'était dirigée en particulier pour recueillir ce genre d'informations auprès des participants, il est donc très difficile de tirer des conclusions. Toutefois, la seule donnée recueillie, c'est à dire les deux enseignantes qui ont eu dans leur carrière un enfant précoce avec un comportement violent, ont fait part d'un épuisement dû au comportement de leur élève.

De plus, nous ne pouvons également pas commenter ce que rapportaient Sophie Côte et Ladislav Kiss en 2009 dans *L'épanouissement de l'enfant doué*, à savoir que certains enseignants vivaient mal le regard scrutateur que leur élève précoce pouvait porter sur eux. En effet, aucun enseignant qui a eu un EIP dans sa classe n'a déclaré avoir ressenti un vécu similaire à ce que disent Côte et Kiss. Ils ont tous mentionné avoir passé une bonne année. Toutefois, comme pour le cas précédent, aucune question ne portait sur la perception du regard des enfants précoces, c'est pourquoi, il est difficile de tirer des conclusions à ce sujet.

Par ailleurs, lors de la distribution des questionnaires, certains collègues ont demandé s'il fallait que l'élève soit officiellement diagnostiqué précoce ou s'il fallait se baser sur ce que les parents disaient. En effet, certains ont eu, durant leur carrière, des parents qui venaient les voir pour leur dire que si leur enfant avait des difficultés c'est parce qu'il était précoce mais il n'y avait pas de reconnaissance officielle du diagnostic. Ces enseignants ne rejettent pas la faute sur les parents. Ils sont prudents car ils savent que ces informations sont à prendre « avec des pincettes » lorsqu'il n'y a pas de reconnaissance officielle de la précocité. Jeanne Siaud-Facchin, en 2002, déclarait que les professeurs refusaient le diagnostic de précocité et rejetaient la faute sur les parents pour qui la surdouance était un fantasme. Aujourd'hui, les mentalités semblent avoir évolué dans le bon sens avec une acceptation de la précocité si elle est reconnue. Les termes de Jeanne Siaud-Facchin sont forts et maintenant il n'est pas question de rejeter la faute sur les parents mais de réfléchir ensemble, parents et enseignants, pour aider au mieux les élèves qui ont des difficultés. Comme cela a été dit, si les professeurs connaissaient et savaient diagnostiquer les différents profils d'EIP, ils auraient alors plus d'arguments pour confirmer ou infirmer les hypothèses des parents sur leur enfant.

Concernant A., l'élève précoce de type perturbateur, des adaptations pédagogiques ont été mises en place cette année pour répondre aux besoins de cet élève. En effet, face à un comportement très gênant en classe voire dangereux à de nombreuses reprises pour lui-même et pour les autres, une relation personnalisée avec ses parents s'est créée et un système avec une carte de bons points/ mauvais

points a vu le jour. En effet, chaque soir, ma collègue et moi écrivions un mail pour relater ce qui s'était passé dans la journée, que ce soit des bonnes ou des mauvaises actions, de sorte que les parents soient au courant. Ce système, mis en place après les vacances d'octobre, a porté ses fruits assez rapidement avec un apaisement des tensions et de la violence physique envers les autres dans les mois qui ont suivi. Lorsque A. commençait à s'énerver, il avait le droit d'aller au coin lecture pour se calmer. De plus, si son énervement montait, j'allais le voir en lui chuchotant de se calmer en respirant tranquillement et la plupart du temps, cela fonctionnait. Afin de réduire la violence physique, A. a appris à venir voir les enseignants lorsqu'il y avait un conflit, plus particulièrement dans la cour lors des récréations. Au début, il venait après avoir réglé lui-même le conflit par la violence mais désormais il vient en amont lorsque la tension commence à monter. C'était un premier pas vers la reconnaissance de l'adulte comme une aide et vers le respect des règles de vie collective. Toutefois, aujourd'hui, si la violence physique a presque disparu, la violence verbale, quant à elle (l'insolence envers ses camarades et ses enseignants), s'est décuplée. A. continue de parler fort sans demander la parole et de faire des commentaires parfois blessants sur les autres. Face à cela, nous travaillons maintenant avec A. le fait de retenir ce que l'on dit parce que cela peut blesser les autres (il peut venir nous le dire en chuchotant), mais aussi la patience (il faut apprendre à attendre), et le fait de s'excuser. Pour la première fois, au début du mois de mai, A. est venu me voir pour s'excuser car ses paroles ont dépassé sa pensée et il a été insolent envers moi selon ses propres termes. C'est un énorme progrès pour la suite. Actuellement, la relation quotidienne que nous entretenons, ma collègue et moi, avec ses parents est devenue presque hebdomadaire car nous voulons lui montrer que nous lui faisons confiance et que nous sommes prêts à l'encourager dans ses progrès en lui laissant la possibilité de s'expliquer et de dire la vérité lorsqu'il rentre à la maison le soir. Seule la carte avec les bons points/mauvais points reste quotidienne pour que A. puisse justifier chaque point. D'ici la fin de l'année, nous espérons ne plus envoyer de mails car la violence verbale aura diminué mais également pour le préparer à l'année prochaine où l'enseignant(e) qui l'aura dans sa classe ne mettra pas forcément en place le même dispositif que nous.

Concernant le travail scolaire, les adaptations pédagogiques ont été moindres

car A. avait des progrès à faire en français et il pouvait apprendre des choses qu'il ne savait pas dans les autres disciplines. L'adaptation s'est plus faite au niveau des mathématiques où il est plus performant que la moyenne de la classe, en lui donnant des exercices plus compliqués.

Par ailleurs, il est intéressant de parler des limites de l'enquête que nous avons menée. En effet, comme cela a déjà été mentionné, les questions soumises aux enseignants étaient pour la plupart ouvertes, ce qui ne permet pas forcément d'avoir les résultats attendus puisque les professeurs n'ont peut-être pas pensé à toutes les difficultés des EIP par exemple. Toutefois, le fait de laisser les questions ouvertes et de ne pas avoir donné des cases à cocher permet de ne pas induire certaines réponses de la part des enseignants. Il en est de même avec les questions ouvertes posées lors de l'entretien avec A. De plus, l'élève s'est exprimé avec le vocabulaire d'un enfant – certes précoce – de 7 ans et n'a pas répondu avec les termes souhaités, ce qui oblige à des retranscriptions plus scientifiques de ses paroles.

Concernant les limites du questionnaire, il aurait été peut-être intéressant de demander aux enseignants interrogés s'ils étaient maîtres-formateurs puisque 3 écoles dans lesquelles les questionnaires ont été donnés sont des écoles d'application. Cela aurait permis de voir si les représentations des enseignants non formateurs et celles des maîtres-formateurs sur les EIP étaient identiques ou pas.

Il faut également mentionner les limites de l'échantillon interrogé, 24 pour les questionnaires, et un élève précoce de type perturbateur, avec lequel il est difficile de tirer des conclusions généralisables.

Ainsi, la précocité est un thème passionnant qui n'est pas encore totalement connu par l'ensemble du corps éducatif. Avoir un enfant précoce dans sa classe en début de carrière m'a permis de comprendre les spécificités de ces élèves et l'importance de mettre en place des pédagogies différenciées pour l'aider du mieux possible à progresser dans ses apprentissages et son comportement. Les résultats des questionnaires donnés aux enseignants sont particulièrement intéressants : les différentes formes de précocité sont encore trop méconnues. A l'avenir, il serait

intéressant que mes conclusions, aussi modestes soient elles sur le sujet, permettent à mes collègues de pouvoir diagnostiquer tous les profils d'enfants précoces, en attendant que des formations soient organisées sur ce thème. Cela est urgent car la méconnaissance de leurs caractéristiques et de leurs besoins spécifiques, alliée à des pédagogies non adaptées, entraînent de la souffrance et du décrochage scolaire pour une partie de ces élèves.

Bibliographie

ANPEIP CARAIBES. *Evolution et intégration de l'enfant à haut potentiel*. Fort de France : 2012. 15 pages.

Auclair, P. «Comment fonctionne le cerveau d'un enfant précoce ?» [en ligne]. Lyon : RA-SANTE, publié le 12 mai 2015. Disponible sur : <http://www.ra-sante.com/enfants-precoces-etude-pour-comprendre-cerveau-haut-potentiel-625974.html> (consulté le 11 janvier 2016).

Barret, V. «Le fonctionnement cognitif des enfants précoces et les signes de précocité en milieu scolaire» [en ligne]. Paris : ARBORESCENCES, publié en 2009. Disponible sur : <http://www.arborescences.org/documents/le-fonctionnement-cognitif-des-eip.pdf> (consulté le 16 février 2016).

Bert, C. (2012). Enfants surdoués : historique. *A.N.A.E.* Octobre 2012. N°119, pages 399 – 404.

Besancon, M. & Lubart, T. (2012). La créativité chez les enfants à haut potentiel. *A.N.A.E.* Octobre 2012. N°119, pages 425 – 430.

Betts, G. T. & Neihart, M. (1988). Profiles of the Gifted and Talented. *Gifted Child Quarterly*. Printemps 1988. Vol. 32, N°2, pages 248 – 253.

Bléandonu, G. (2004). *Les enfants intellectuellement précoces*. Paris : Presses universitaires de France. 127 p. 978-2-13-053925-4.

Chardon, N. & Gié, C. (2015). *Élèves précoces : agir et apprendre autrement*. Lyon : chronique sociale. 105 p. 978-2-36717-129-6.

Cote, S. (2003). *Petit surdoué deviendra grand. L'avenir de l'enfant précoce*. France : Albin Michel. 187 p. 2-226-13786-6.

Cote, S. & Kiss, L. (2009). *L'épanouissement de l'enfant doué*. Paris : Editions Albin Michel. 185 p. 978-2-226-18754-3.

D'agostino, F. & Bammatter, CH. (2001). Deuxième congrès de l'ASEP: *L'enfant à haut potentiel intellectuel : la reconnaissance à l'école et dans la famille*. Enquête ASEP.

Dark, V.J. & Benbow, C.P. (1994). Type of stimulus mediates the relationship between working-memory performance and type of precocity. *Intelligence*. Novembre-Décembre 1994. Vol. 19, N°3, pages 337–357.

Dufour, D. (2012). *Précocité intellectuelle entre souffrance et surdouance*. Montpellier : Filosphère. 221 p. 978-2-918566-25-0.

Éducation nationale « Élèves intellectuellement précoces » [en ligne]. Paris : MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE, publié le 17 octobre 2007. Disponible sur <http://www.education.gouv.fr/bo/2007/38/MENE0701646C.htm> (consulté le 13 janvier 2016).

Grubar, J.C. (1997). *Sommeil et efficience mentale : sommeil et précocité intellectuelle*. In: Grubar, J.C., Duyme, M.S., Côte (Eds.). « La Précocité intellectuelle, de la mythologie à la génétique ». Mardaga, Bruxelles, pages 83 – 90.

Jachet, D. (2003). *Le paradoxe de la précocité intellectuelle*. Mont-Saint-Aignan : CRDP de Haute-Normandie. 101 p. 2-86635-198-3.

Jankech, C. (2002). Les caractéristiques de l'enfant intellectuellement précoce. *A.N.A.E.* Juin 2002. N°67, pages 112 – 119.

Lieury, A. (1997). *Mémoire et réussite scolaire*. Paris : Dunod. 154 p. 2100033271.

Lieury, A. (2015). *Psychologie cognitive : 4ème édition*. Paris : Dunod. 427 p. 978-2-10-072502-1.

Louis, J-M. (2002). *Mon enfant est-il précoce ?* Paris : Dunod. 151 p. 2-10-006436-3.

Perrodin, D. (2009-2011) « Les différents profils des enfants intellectuellement précoces ». In : ANPEIP Fédération. *Pédagogie, Neuropsychologie, Psychologie, Orthophonie*. Réédition, pages 2 – 4.

Quinchon, D. (2012). *Dossier de l'académie de Nice pour la scolarisation des enfants intellectuellement précoces*. 27 p.

Ramond, F. (2010). *L'élève intellectuellement précoce : protocole d'accompagnement des scolarités difficiles*. Dijon : CRDP de Bourgogne. 124 p. 978-2-86621-600-9.

Siaud-Facchin, J. (2002). *L'enfant surdoué. L'aider à grandir, l'aider à réussir*. Paris : Odile Jacob. 252 p. 2-7381-1159-9.

Siaud-Facchin, J. (2008); *Trop intelligent pour être heureux ? L'adulte surdoué*. Paris : Odile Jacob. 320 p. 978-2-7981-2087-8.

Terman, L.M. (1925). *Genetic studies of genius*. Vol. 5 : *Mental and physical traits of a thousand gifted children*. Standford : Standford Univ. Press.

Terrassier, J.C. (1979). *Le syndrome de dyssynchronie*. *Neuropsychiatrie de l'Enfance et de l'Adolescence* 27 (10), pages 445 – 450.

Terrassier, J-C. & Guillou, P. (1998). *Guide pratique de l'enfant surdoué*. Issy-les-Moulineaux : ESF éditeur. 143 p. 2-7101-1623-5.

Terrassier, J-C. (2012). L'ANPEIP. 40 ans d'action en faveur des enfants intellectuellement précoces. *A.N.A.E.* Octobre 2012. N°119, pages 405 – 408.

Vaivre-Douret, L. (2012). Spécificités développementales du jeune enfant à «hautes potentialités». *A.N.A.E.* Octobre 2012. N°119, pages 445 – 455.

Annexes

Annexe 1 : Questionnaire pour les camarades de l'élève précoce

1) Est-ce que tu sais pourquoi A. est différent ?

.....

2) Qu'est-ce que tu penses de son niveau en classe ?

.....

.....

3) Est-ce que c'est un ami avec qui tu peux jouer ?

.....

4) As-tu déjà joué avec lui pendant la récréation ? Que s'est-il passé ?

.....

5) Quel est son comportement en classe ? Donne des exemples.

.....

.....

6) Comment se passe un travail de groupe avec lui ?

.....

7) Est-ce qu'il est déjà venu t'aider pour faire un travail ?

.....

8) Comment se comporte-t-il avec toi ? (gentil, méchant, violent, aide...)

.....

9) Est-ce que c'est un enfant calme en classe ?

.....

10) Est-ce que tu peux travailler tranquillement ou est-ce qu'il perturbe ton travail quelquefois ?

.....

.....

11) Est-ce que tu trouves que le maître/la maîtresse le sanctionnent souvent ?

.....

12) Est-ce que tu trouves que les sanctions données par le maître/la maîtresse sont tout le temps justes ?

.....
.....

13) Au contraire, est-ce que le maître/la maîtresse ne le sanctionnent pas assez à chaque fois qu'il ne respecte pas les règles de vie de la classe ?

.....

14) Est-ce que son comportement s'est amélioré depuis le début de l'année ?

.....

15) Quels sont les efforts qu'il a faits selon toi depuis le début de l'année ?

.....

16) Si tu penses qu'il doit faire encore des efforts, donne des exemples d'efforts qu'il pourrait continuer à faire.

.....
.....

Annexe 2 : Questionnaire pour les enseignants et enseignantes sur la précocité

1) Que savez-vous des élèves précoces ? Quelle représentation avez-vous de ces élèves ?

.....
.....
.....

2) Quel type de formation avez-vous reçu pour répondre aux besoins de ces élèves ?

- formation initiale (ESPE, anciennement IUFM)
- formation continue
- auto-formation (livres, sites internet)

3) Avez- vous déjà eu un(e) élève diagnostiqué(e) précoce dans votre classe ? (Si vous n'avez jamais eu d'élèves précoces, passez directement à la question 17)

- oui
- non

4) Quel a été votre ressenti à ce moment ?

.....
.....

5) Avez-vous cherché des informations sur ces élèves ? (Si oui, précisez où)

.....
.....

6) Quels sont/étaient les résultats de cet(te) élève au niveau scolaire ? (Précisez les matières où il/elle réussit/réussissait et/ou celles où il/elle a/avait des difficultés)

.....
.....

7) Quel est/était son comportement en classe ? (Précisez avec des exemples si besoin)

.....

8) Est/ Etait-il/elle intégré(e) au sein de la classe ? (Précisez pour le travail en classe et en récréation)

.....

9) Quel est/était son comportement avec les autres élèves (aide, dénonciation, méprisant ...) ?

.....

10) Si cet(te) élève a/avait des difficultés ou pose/posait des difficultés, qu'avez-vous mis en place pour l'aider (différenciation, aménagement matériel...) ?

.....

.....

11) Avez-vous eu besoin de faire une déclaration au RASED ?

.....

12) Une équipe éducative a-t-elle été constituée ?

.....

13) Est-ce qu'un lien avec la famille a été mis en place ? Si oui, par quel biais et sous quelle forme ?

.....

.....

14) Quel est/était votre rapport avec la famille ?

.....

15) Comment avez-vous vécu/vivez-vous cette année ?

.....

.....

16) Votre représentation des enfants précoces a-t-elle changé depuis ? (Précisez)

.....

.....

Si vous n'avez jamais eu d'élèves précoces dans votre classe, merci de compléter les questions qui suivent.

17) Selon vous, est-ce qu'un(e) élève précoce peut avoir des difficultés scolaires ? Si oui, de quelle sorte ?

.....

.....

18) Quel type d'adaptation pensez-vous mettre en place si vous rencontrez des élèves précoces dans votre carrière ?

.....
.....

19) Est-ce qu'avoir un(e) enfant précoce dans votre classe signifie un challenge, une crainte ou rien de spécial par rapport à d'habitude ?

.....
.....

Informations socio-démographiques :

- Sexe : masculin féminin

- Age :

- Nombre d'années d'enseignement :

Annexe 3 : Questionnaire posé à l'élève précoce A.

- 1) Comment te sens-tu le plus souvent en classe ? De manière générale ? (triste, heureux, en colère, fatigué ...)

« Bien, j'aime bien les maths et la géographie, j'aime bien les matières. Il y a des conflits, ça me met en colère, ça ne me rend pas triste. Rien ne me rend triste ».

- 2) Comment te sens-tu quand tu viens à l'école? Pourquoi ?

« Je suis bien à l'école ».

- 3) As-tu des amis dans la classe ? Comment se comportent les autres élèves avec toi ?

« Oui. Bien. Non, pas tout le temps parce que parfois ils me disent des choses que j'aime pas, comme me taire et j'ai pas envie moi ».

- 4) Si tu devais te comparer à tes camarades, tu dirais que tu es pareil qu'eux ou différent ? Explique pourquoi.

« Je suis différent parce que je travaille plus vite et quand on me dit d'arrêter quelque chose, j'arrête pas ».

- 5) Est-ce que tu penses que tu apprends des choses à l'école ? Dans toutes les matières ?

« Pas trop. Oui, j'apprends en maths. Le français si, la géographie un peu et l'histoire ».

- 6) Est-ce que tu travailles beaucoup à la maison ? C'est à dire, tu travailles combien de temps ?

« Je fais juste mes devoirs. Non, pas beaucoup de temps. Un quart d'heure quand j'ai beaucoup de devoirs sinon 5 minutes. 5 minutes quand j'ai pas beaucoup de devoirs et 15 minutes quand j'en ai beaucoup ».

- 7) Est-ce que tu as de bons résultats dans toutes les matières ? Si oui ou si non, pourquoi à ton avis ?

« Non, en histoire j'ai pas des bons résultats et en français non plus. En dessous de 7/10, c'est pas bon ».

- 8) Est-ce que tu vas aider tes camarades s'ils en ont besoin (en mathématiques par exemple) ?

« Oui. Leur dire un peu ce qu'il faut faire pour qu'ils retournent sur la bonne voie. Je les aide en maths, les autres matières un peu mais le français non parce que je suis moins bon en français. Rien, ça m'amuse de leur dire ce qu'il faut faire, ça m'occupe ».

- 9) Comment se passent les récréations (tu t'amuses avec tes camarades, tu te disputes ou tu te bagarres avec tes camarades, tu es en colère, tes copains ne veulent pas jouer avec toi ...)?

« Bien mais parfois elles se passent moins bien des fois parce que parfois on se tape et on a des conflits quand on n'a pas raison, qu'on n'a pas les mêmes idées. Ça peut aller jusqu'à taper ».

- 10) Comment te comportes-tu avec tes camarades (en classe, ou/et pendant la récréation)? Pourquoi as-tu répondu cela ?

« Pas très bien parce que je parle en classe. Bien en leur adressant la parole. En récréation : bien mais pas tout le temps parce que parfois il y a des conflits alors je tape. C'est un peu que j'aime taper ».

- 11) Comment décrirais-tu la relation que tu as avec ton maître/ta maîtresse ? Explique pourquoi.

« Je fais pas les choses que vous dites tout le temps. Un peu que vous êtes fâchés tout le temps parce que je fais presque tout le temps des bêtises ».

- 12) Que penses-tu des sanctions qu'ils te donnent en classe quand tu fais des bêtises ?

« J'en ai eu des plus fortes dans d'autres classes (des lignes à copier, quand il me mettait dans le couloir, ou dans le bureau du directeur dans l'autre école). C'est pas justifié parce que je comprends pas ce que j'ai fait quand on me punit. Je pense que je me comporte bien alors il faudrait m'expliquer que ce n'est pas bien (retranscription de la question).

- 13) Selon toi, que doivent faire ton maître/ta maîtresse dans la classe avec tous les élèves ? Doivent-ils faire des choses avec toi ? Penses-tu qu'ils sont là pour t'aider ? Explique pourquoi tu as répondu cela.

« Pour la justice et faire classe. Parfois c'est pas juste parce que j'ai envie de faire des choses et je peux pas parce qu'il y en a d'autres qui veulent les faire et c'est un seul. Un peu là pour m'aider parce que vous faites classe car ça m'aide dans le français et dans l'histoire ».

- 14) Que penses-tu de la relation qu'ont tes parents avec le maître/la maîtresse ? Que penses-tu du système de la carte de bons/mauvais points ?

« Vous leur dites tout ce que je fais. Pas trop bien. Le garder et pas le dire comme à Auron A. Parfois quand je faisais des bêtises ils me mettaient juste dans le couloir et ils mettaient pas de mot dans le cahier et ils le disaient pas à mes parents. Je préférerais qu'on fasse ça parce qu'après, je suis tout le temps puni à la maison et ici quand je fais des bêtises, du coup je suis puni deux fois. Ça c'est bien, parce qu'ils me punissent pas avec la carte des bons points mais après quand vous leur dites je suis puni. Ils me sanctionnent pas quand il y a des mauvais points mais quand je fais quelque chose de pas bien. Non, ils me félicitent juste ».

15) Quelle est la réaction de tes parents quand tu ne te comportes pas bien à l'école ?

« Ils se fâchent pas trop mais ils me punissent. Non pas d'émotions ressenties ».

16) Est-ce que tu t'es amélioré depuis le début de l'année ? Si oui, où as-tu fait des efforts ?

« Oui. Avant je tapais plus et j'allais moins le dire, et il y avait plus de conflits parce que j'allais pas le dire souvent ».

17) Est-ce que tu penses que tu dois t'améliorer encore ? Si oui, où dois-tu faire des efforts ?

« Oui. Dans le comportement. Je dois le dire quand il y a des conflits ou ne pas me fâcher quand on me dit des insultes ou qu'on me tape ».

18) Qu'est-ce que tu aimerais faire à l'école ? (cela peut être des choses qu'il n'est pas possible de faire parce que c'est interdit ou cela peut être des choses que tu ne fais pas parce que le maître et la maîtresse ne te proposent pas de les faire)

« Apprendre sur l'ordinateur à jouer à des jeux vidéos en mangeant des choses qui sont bonnes comme des pop corns ou du poisson pané. Et faire plus de sport ».

19) Qu'est-ce que cela te fait d'être plus jeune que tes camarades ? Pourquoi ?

« Rien parce que j'ai les mêmes capacités. Je suis aussi fort en cours et je cours aussi vite qu'eux. Je suis pas aussi grand mais je saute plus haut qu'eux. Bien intégré dans la classe ».

Comment les EIP sont-ils perçus par les enseignants du 1er degré et par eux-mêmes ?

Résumé :

La précocité touche 2,3 % des enfants scolarisés en France. Betts et Neihart (1988) distinguent 6 profils variés d'enfants précoces qui ne présentent pas les mêmes caractéristiques. Les Élèves Intellectuellement Précoces (EIP) ou Enfants à Haut Potentiel (EHP) sont donc différents et nécessitent des pédagogies différenciées. Cependant, ils ne sont reconnus par l'Éducation Nationale que depuis le rapport Delaubier de 2002 et la pratique en classe est rarement adaptée à ces élèves aux besoins spécifiques en raison d'une méconnaissance de leurs particularités. La plupart des représentations les concernant, sont qu'ils sont surdoués ou qu'ils réussissent scolairement. Ainsi, les objectifs de ce mémoire sont doubles : (1) approfondir l'étude des représentations des enseignants concernant les EIP et (2) comprendre les propres représentations d'un EIP de profil perturbateur. La passation de questionnaires auprès de 24 enseignant(e)s du primaire et l'entretien d'un EIP de profil perturbateur, ont révélé que la majorité des enseignants pense qu'un EIP est un élève surdoué qui réussit, ignore que ces élèves peuvent avoir des troubles des apprentissages ou être en échec scolaire et qu'elle n'avait jamais assisté à une formation sur la précocité. Concernant l'élève de profil perturbateur, l'entretien a révélé qu'il a du mal à coopérer avec les autres et qu'il entre dans la provocation sans le savoir.

Mots clés : enfants précoces, représentations des EIP

How are precocious children perceived by primary school teachers and by themselves ?

Summary :

Precocity concerns 2.3 % of France's school children. Betts and Neihart (1988) distinguished 6 different profiles of precocious kids which do not have the same characteristics. Thus, Gifted Children or High Potential Children are different and need to have differentiated pedagogies. However, they have only been recognized by the Ministry of National Education since the Delaubier report in 2002 and classroom exercises don't suit to specific needs of the pupils because of a lack of knowledge of their specific aspects. Most representations of precocious kids are that they are gifted or they succeed at school. The memoir's goals are double : (1) to deepen the study of the teachers' representations about gifted children and (2) to understand a disruptive precocious child's own representations. The distribution of questionnaires to 24 primary school teachers and an interview of a disruptive precocious child revealed that the majority of teachers think a precocious child is a successful gifted child, don't know that these pupils can have learning disorders or can be in school failure and have never been trained about precocity. Regarding the disruptive precocious kid, the interview revealed that he has trouble cooperating with others and that he provokes others without knowing it.

Keywords : precocious children, precocious children's representations