



**HAL**  
open science

# Scolariser les élèves intellectuellement précoces : le regard de quatre enseignantes et d'un psychologue scolaire

Marion Gernigon

► **To cite this version:**

Marion Gernigon. Scolariser les élèves intellectuellement précoces : le regard de quatre enseignantes et d'un psychologue scolaire. Education. 2018. dumas-01834014

**HAL Id: dumas-01834014**

**<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01834014v1>**

Submitted on 10 Jul 2018

**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.

## **Master MEEF**

### **« Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation »**

*Mention Premier degré*

*Scolariser les Élèves Intellectuellement Précoces  
Le regard de quatre enseignantes et d'un psychologue scolaire*

**Mémoire présenté en vue de l'obtention du grade de master**

**soutenu par  
Marion Gernigon  
Le 26 Juin 2018**

en présence de la commission de soutenance composée de :  
Florence Lacroix, directrice de mémoire  
Aurélié Lainé, membre de la commission

## Engagement de non plagiat

Je, soussigné.e **GERNIGON Marion**

étudiant.e et/ou professeur.e-stagiaire en MEEF à l'ESPE Académie de Nantes

- déclare avoir pris connaissance de la [charte anti-plagiat de l'Université de Nantes](#),
- déclare être pleinement conscient.e que le plagiat de documents ou d'une partie d'un document publiés sur toutes formes de support, y compris l'internet, constitue une violation des droits d'auteur ainsi qu'une fraude caractérisée.

En conséquence, je m'engage à citer toutes les sources que j'ai utilisées pour rédiger ce mémoire / cet écrit réflexif.

Date : 21/06/18

Signature :



## **Remerciements**

Je tiens à remercier ma directrice de mémoire, Mme Florence Lacroix, pour ses conseils, sa disponibilité et ses encouragements lors de la rédaction de ce mémoire.

Mes remerciements vont également aux quatre enseignantes et au psychologue scolaire qui m'ont accordé leur confiance et leur temps pour la participation à ce travail de recherche.

## Sommaire

|   |    |
|---|----|
| Introduction.....   | 6  |
| 1. Définitions .....  | 8  |
| 1.1 Les EIP sous différents noms .....                                      | 8  |
| 1.2 L'intelligence.....   | 9  |
| 1.3 Le concept de dyssynchronie .....                                       | 10 |
| 1.3.1 Dyssynchronie interne .....   | 10 |
| 1.3.2 Dyssynchronie sociale.....  | 11 |
| 2. La scolarité des EIP dans les textes officiels .....                     | 13 |
| 2.1 Le rapport Delaubier (Janvier 2002) et la loi d'orientation (2005)..... | 13 |
| 2.2 Les circulaires de 2007, 2009 et 2013 .....                             | 15 |
| 3. Reconnaissance et identification.....                                    | 18 |
| 3.1 Caractéristiques des EIP .....  | 18 |
| 3.1.1 Les différents profils .....  | 18 |
| 3.1.2 Les points communs à différents niveaux .....                         | 21 |
| 3.2 Tests de Wechsler et QI.....  | 23 |
| 3.2.1 Quotient intellectuel .....   | 23 |
| 3.2.2 Test de WISC et WPPSI .....   | 24 |
| 3.3 La grille de Terrassier.....  | 26 |
| 4. Les protocoles mis en place.....   | 27 |
| 4.1 Différentes adaptations.....  | 27 |
| 4.1.1 Approfondissement / Enrichissement.....                               | 27 |
| 4.1.2 La Différenciation .....  | 28 |
| 4.2 L'accélération .....  | 28 |
| 4.2.1 Le saut de classe / passage anticipé.....                             | 29 |
| 4.2.2 L'effet Pygmalion négatif.....  | 30 |
| 4.3 Les différents acteurs .....  | 30 |
| 4.3.1 Les associations .....  | 30 |
| 4.3.2 Les enseignants.....  | 31 |
| 4.3.3 Le psychologue scolaire.....  | 32 |
| 5. Problématique .....  | 33 |
| 6. Méthodologie .....   | 34 |
| 7. Analyse des résultats .....  | 37 |
| 7.1 Les professeurs des écoles .....  | 37 |
| 7.1.1 Le repérage.....  | 37 |

|   |    |
|---|----|
| 7.1.2 L'accompagnement .....  | 42 |
| 7.1.3 Point de vue personnel des enseignantes .....                                       | 46 |
| 7.2 Le psychologue scolaire .....   | 49 |
| 8. Discussion .....   | 53 |
| 8.1 Principaux résultats .....  | 53 |
| 8.2 Apports et limites .....  | 55 |
| 8.3 Perspectives futures .....  | 56 |
| Conclusion .....  | 56 |
| 9. Bibliographie.....   | 57 |
| 10. Annexes .....   | 59 |
| Annexe 1 : Inventaire d'identification des enfants précoces, Jean-Charles Terrassier..... | 59 |
| Annexe 2 : Questionnaire pour les enseignantes du premier degré.....                      | 61 |
| Annexe 3 : Questionnaire pour le psychologue scolaire .....                               | 62 |
| Annexe 4 : Transcriptions des entretiens.....   | 63 |
| Annexe 5 : Tableau de résultat des enseignantes.....                                      | 94 |
| Annexe 6 : Charte anti-plagiat.....   | 97 |

## Introduction

Les élèves intellectuellement précoces sont des enfants à besoins éducatifs particuliers. Ce concept est né en Angleterre sous le terme de « special educational needs » par la loi sur l'éducation en 1981 (Caraglio, 2006). De plus, en 1996 l'OCDE donne une définition internationale des « besoins éducatifs particuliers ». Il s'agit d'enfants avec des besoins résultant d'une déficience, dus à une difficulté d'apprentissage ou dus à des difficultés socio-économiques ou culturelles.<sup>1</sup> Ces différents besoins liés à une situation particulière ont un impact sur la relation à l'école et aux apprentissages. Cette notion est apparue officiellement lors de la circulaire d'avril 2002 en France et est parfois déclinée sous le nom de « enfants à besoins éducatifs particuliers », « spécifiques » ou sous le sigle « BEP ». Une définition des enfants à besoins éducatifs particuliers est donnée par Carlos CRUZ (IEN depuis 2010) : « Les élèves à besoins éducatifs spécifiques ou à besoins éducatifs particuliers regroupent une grande variété d'élèves qui ont, de manière significative, plus de mal à apprendre que la majorité des élèves du même âge quand ils sont dans une situation particulière ou qu'ils souffrent d'un handicap qui les empêche ou les gêne dans leurs apprentissages. ». Ce sont « des enfants handicapés (physiques, sensorielles, mentaux), des enfants en situation familiale ou sociale difficile, des enfants intellectuellement précoces, des enfants nouvellement arrivés en France (ENAF), des enfants malades, des enfants du voyage ou des enfants mineurs en milieu carcéral. ».<sup>2</sup> Il s'agira de s'intéresser dans ce mémoire aux enfants intellectuellement précoces.

De plus, l'enseignant doit posséder certaines compétences présentes dans le « référentiel de compétences des métiers du professorat et de l'éducation ». Les professeurs doivent ainsi être « au service de la réussite de tous les élèves » tout en prenant en compte leurs diversités.

---

<sup>1</sup> [http://www.cndp.fr/crdp-reims/fileadmin/documents/cddp10/Y\\_Kerjean\\_inclusion/Animation\\_BEP.pdf](http://www.cndp.fr/crdp-reims/fileadmin/documents/cddp10/Y_Kerjean_inclusion/Animation_BEP.pdf)

<sup>2</sup> [http://www.versunecoleinclusive.fr/wp-content/uploads/2017/12/Publication\\_Handicap-BEP.pdf](http://www.versunecoleinclusive.fr/wp-content/uploads/2017/12/Publication_Handicap-BEP.pdf)

C'est pourquoi nous nous sommes intéressés à la question suivante : comment les enseignants repèrent et accompagnent les EIP ? Il s'agira dans une première partie de définir précisément le terme d'EIP et les concepts d'intelligence et de dyssynchronie. Mais également de faire le point sur ce qui est dit dans les textes officiels sur ce sujet. Dans un second temps, les caractéristiques de ces élèves seront développées ainsi que les différents tests possibles afin de reconnaître et d'identifier ces EIP. Puis, les différents protocoles pouvant être mis en place seront présentés ainsi que les acteurs qui peuvent intervenir afin d'aider enfants et parents. Enfin, la méthodologie nécessaire pour répondre à la problématique sera développée. Afin de répondre à celle-ci, la description des résultats obtenus avec l'analyse des entretiens sera effectuée.



## 1. Définitions

Pour commencer, il est nécessaire de définir le terme « d'élève intellectuellement précoce » qui possède aujourd'hui plusieurs dénominations. Ainsi que la notion d'intelligence qui est la principale caractéristique de ces élèves à besoins particuliers.

### 1.1 Les EIP sous différents noms

Afin de définir ces élèves, différentes expressions sont en vigueur. La première terminologie la plus connue est celle de « surdoué » et provient de la traduction française du terme anglais « gifted » (Lautrey, 2004). Ce terme « semble trop connoté par l'idée que l'intelligence serait un don » (Liratni & Pry, 2007, p.215). Cela suggère que cet enfant a reçu un cadeau que les autres n'ont pas eu. Cependant, ce cadeau est un don en excès et se trouve alors être quelque chose de négatif pour cet enfant ; surtout dans notre système éducatif qui promeut l'égalité des chances. (Lubart, 2006). Ce terme, a longtemps été retenu mais est maintenant inadapté du fait que cette appellation est incorrecte pour un tiers des EIP qui sont en situation d'échec scolaire. (Bléandonu, 2004).

Une autre expression est celle de « haut potentiel » qui exprime les aptitudes cognitives de l'enfant et le fait que ce potentiel puisse se manifester ou, au contraire, être freiné par les difficultés de l'enfant. Le problème avec cette désignation est que la notion de « potentiel » induit nécessairement l'idée de « sous-réalisation », c'est-à-dire qu'ils font moins bien que ce dont ils sont capables (Gauvrit, 2011). De plus, ce haut potentiel « désigne des capacités élevées qui ne sont pas forcément investies dans un domaine et ne le seront d'ailleurs peut-être jamais. » (Liratni & Pry, 2007, p.215). La psychologue Jeanne Siaud-Facchin donne une définition du Haut Potentiel Intellectuel : « c'est avoir fait ou faire des acquisitions avant l'âge habituel. » Cette même psychologue les nomme en utilisant le terme de « zèbre » parce qu'il s'agit « du seul animal sauvage que l'homme n'a pas pu domestiquer. » (Guilloux, 2016, p.47).

Il y a également le terme de « précocité embarrassante » car ces enfants intellectuellement précoces se retrouvent dans une situation particulière par le biais de dyssynchronies internes et sociales qu'ils doivent assumer.

Cependant, « précocité » met en évidence le fait que l'enfant est en avance dans son développement intellectuel, ce qui est vrai uniquement dans certains domaines. (Terrassier, 2016).

Enfin, la dénomination « d'élèves intellectuellement précoces » est celle retenue par l'Éducation nationale dans les textes officiels. Pourtant, ce terme est en partie biaisé car la précocité renvoie à ce qui est « en avance ». Cela implique alors que cette avance sera un jour ou l'autre rattrapée, or c'est faux car l'on reste intellectuellement précoce toute sa vie. C'est donc le terme d'EIP : « élèves intellectuellement précoces » qui sera utilisé pour ce mémoire.

## 1.2 L'intelligence

La notion d'intelligence est définie par les chercheurs comme une : « capacité d'adaptation, plus précisément comme capacité d'un organisme à s'automodifier pour adapter son comportement aux contraintes de son environnement ». (Liratni & Pry, 2007, p.215). Mais, le débat entre une intelligence ou des intelligences a toujours existé. C'est en 1993 que Carroll met en évidence un « modèle en trois strates » afin de synthétiser les données connues sur ce sujet. Les trois parties de son modèle sont les suivantes :

- Une partie attribuable à un facteur général de réussite, qui correspond au facteur g de Spearman ;
- Une partie qui correspond à huit grandes formes différentes d'intelligence
- Une partie qui correspond à la quarantaine de facteurs beaucoup plus spécifiques. (Lautrey, 2004).

Cette approche de Carroll est dite « multifactorielle hiérarchique » puisqu'elle « combine l'idée de facteur g et l'idée de plusieurs facteurs d'intelligence ». (Liratni & Pry, 2007, p.215). Cette approche permet donc d'aboutir à « la distinction de plusieurs formes d'efficience intellectuelle qui ne sont pas incompatibles avec l'existence d'un facteur plus général de performance. ». (Lautrey, 2004, p.224).

En ce qui concerne les EIP, Morelok considère en 1996 « le développement de l'intelligence des EHPI comme un processus asynchrone, reflété par des caractéristiques et comportementales uniques » (Besançon, Guignard & Lubart, 2006, p.491).

Cependant, il faut accepter que ces enfants à intelligence atypique rencontrent tout de même des difficultés autant dans leurs parcours scolaire que personnel.

Cette même psychologue ajoute également qu' « être surdoué ne signifie pas être quantitativement plus intelligent, mais disposer d'une forme d'intelligence qualitativement différente. ». (Siaud-Facchin, 2004, p.143).

De plus, ces enfants disposent d'une « intelligence émotionnelle ». Cette notion a été écrite par Salovey et Mayer en 1990 comme « une sorte d'intelligence sociale qui implique la capacité à identifier non seulement ses propres émotions (ou sentiments), mais aussi celles des autres individus, ainsi que la capacité à discriminer les différentes émotions et à les utiliser pour orienter les pensées et/ou les actions ». (Guignard & Zenasni, 2004, p.307). Par la suite, dans les années 2000 cette définition s'est précisée et est devenue « multidimensionnelle ». En effet, elle est constituée de quatre branches avec pour chacune une catégorie de compétence spécifique. (Guignard & Zenasni, 2004).

### **1.3 Le concept de dyssynchronie**

Afin de définir le profil particulier de ces enfants, Terrassier utilise le terme de « dyssynchronie ». Il s'agit d'un terme pour caractériser le développement hétérogène spécifique de ces EIP. Cette dyssynchronie ne concerne pas seulement l'enfant dans son individualité, elle renvoie également à des difficultés pour l'EIP dans sa relation à l'environnement.

#### **1.3.1 Dyssynchronie interne**

La dyssynchronie interne permet d'analyser les différents secteurs de la personnalité de l'enfant ayant un développement inégal entre eux. Le plus souvent, c'est entre le développement psychomoteur (et graphique) et le développement intellectuel de l'enfant. En effet, l'enfant est précoce pour apprendre à lire (certains savent même déjà lire avec de venir en classe de CP) mais dispose d'une grande difficulté au niveau de l'écriture. Cela est dû au fait que la main est encore malhabile et est alors incapable de suivre le rythme de la programmation mentale. Le niveau d'acquisition de l'écriture est atteint vers 6 ans avec une maturité motrice et un contrôle de la main. (Terrassier, 2016).

Un autre type de dyssynchronie fréquent concerne deux secteurs du développement intellectuel : le secteur des acquisitions verbales et celui du raisonnement verbal et non verbal.

Cette analyse est effectuée par le biais de tests d'Échelle d'intelligence de Wechsler pour enfants. (Terrassier, 2016). Enfin, le dernier de type de dyssynchronie relevé est le décalage entre le développement intellectuel de l'enfant et son niveau affectif. Cela développe chez eux une certaine anxiété par rapport à la nuit, c'est ce qu'on appelle « l'effet loupe » où une intelligence et une hypersensibilité ont tendance à fragiliser ces enfants. (Terrassier, 2016).

### 1.3.2 Dyssynchronie sociale

La dyssynchronie sociale est ce qui apparaît entre l'enfant et son entourage. L'un des aspects de cette dyssynchronie est l'existence d'un décalage entre la rapidité du développement mental chez les EIP et celle des autres enfants. Cependant, notre système éducatif aggrave les inégalités entre les élèves et prend difficilement en compte les difficultés particulières de nos élèves. Afin que l'école devienne inclusive, un changement d'état d'esprit est nécessaire car ce n'est pas aux enfants de s'adapter mais à l'école de proposer à chacun d'eux la réponse la plus appropriée en fonction de leurs besoins.<sup>3</sup> De plus, lors d'une table ronde à laquelle l'AFEP était présente, un point important sur les EIP a été souligné : « Les besoins spécifiques des enfants dits « intellectuellement précoces » doivent entrer dans la construction de l'école « inclusive », chose qui n'était donc pas encore réalisée en 2015. (AFEP, 2015). Ce qui permet alors d'expliquer l'échec dans l'éducation de certains de ces élèves à besoins particuliers. Cet aspect de décalage entre l'EIP et l'école est l'un des plus évidents. (Terrassier, 2016).

En effet, les enfants surdoués avec un QI de 125 à 200 ne représentent seulement que 2 à 5% de la population. Il est possible que cet élève soit remarqué par l'enseignant(e) de maternelle et sera alors accepté au CP avec quelques mois d'avance. Mais, sachant qu'un EIP possède un âge mental de 3 à 7 ans d'avance il ne peut donc plus bénéficier d'un aménagement de son cursus scolaire.

C'est dans cette situation que l'enfant va alors « mettre son esprit en état de dyssynchronie par rapport à l'environnement scolaire » (Terrassier, 2016, p.46). C'est ce qui est appelé « effet Everest » par E. De Bono : comme cet élève possède un développement mental plus rapide que ses camarades, il devient distrait afin d'échapper à l'ennui et va se concentrer uniquement sur les activités difficiles.

---

<sup>3</sup> <http://barbarapompili.fr/rapport-sur-lecole-inclusive-2/>

Ainsi, il va pouvoir réussir un problème complexe mais se trouver bloqué face à de simples tâches. (Terrassier, 2016).

Après avoir défini les termes d'EIP, d'intelligence et de dyssynchronie interne et sociale, nous remarquons que la scolarité de ces élèves peut alors être adaptée selon leur comportement. Ainsi, nous allons nous intéresser à ce qu'il en est dans les textes officiels liés à la scolarisation de ces élèves : lois d'orientation, rapport Delaubier et circulaires.

## 2. La scolarité des EIP dans les textes officiels

La problématique des enfants à besoins éducatifs particuliers est arrivée relativement tard dans le domaine scolaire.

En effet, c'est par la Loi d'orientation n°89-486 du 10 Juillet 1989 que la différenciation pédagogique et le centrage sur les besoins des enfants permettent à la notion de précocité d'apparaître. Et plus précisément par l'article 5 :

Art. 5. - Les programmes définissent, pour chaque cycle, les connaissances essentielles qui doivent être acquises au cours du cycle ainsi que les méthodes qui doivent être assimilées. Ils constituent le cadre national au sein duquel les enseignants organisent leurs enseignements en prenant en compte les rythmes d'apprentissage de chaque élève.

Cependant, jusqu'en 1999, aucune prise en compte généralisée des EIP est mise en place. Il faudra attendre la création d'un groupe de travail ministériel afin d'aboutir au rapport remis au ministre Delaubier en 2002.

### 2.1 Le rapport Delaubier (Janvier 2002) et la loi d'orientation (2005)

Ce rapport Delaubier est le premier document qui a marqué le tournant dans la reconnaissance des EIP comme étant des élèves à besoins éducatifs particuliers. Néanmoins, la question de vocabulaire à utiliser vis-à-vis des ces enfants est toujours présente.

Les différentes dénominations utilisées ne sont pas satisfaisantes, elles sont au nombre de trois. Celle de « surdoué » a été admise dans la communication courante et est très relayée par les médias. Mais, renvoyant à la notion de « don », ce terme reste très contesté et non scientifique.

L'expression « enfant à haut potentiel intellectuel » est utilisée par certaines associations mais pose question et admet un certain sens inégalitaire de la réussite scolaire.

Le terme d'« intellectuellement précoce » resterait sans doute le moins mauvais ; mais tout en acceptant le fait que les niveaux d'aptitudes correspondent à un QI élevé et donc une avance dans le développement de l'enfant. Il est alors préférable de donner une définition des aptitudes particulières de ces élèves plutôt que de les désigner comme « élèves à haut potentiel ».

La conclusion sur ce rapport formule trois propositions. Afin de prévenir les polémiques et les débats sur l'égalité des chances, les termes de « surdoués » et « haut potentiel » sont à exempter. De plus, l'expression « enfant intellectuellement précoce » reste acceptée provisoirement même si elle est contestable.

Enfin, la réflexion pour permettre de choisir la dénomination de ces élèves de manière objective sur la manifestation de leurs aptitudes particulières est à poursuivre (Delaubier, 2002).

Dans la circulaire de préparation de la rentrée 2002 (10/04/2002), un passage est consacré aux EIP : V.4 Accueillir des élèves « intellectuellement précoces » :

Il convient d'être attentif à la situation des élèves « intellectuellement précoces ». On pourra ainsi, envisager diverses modalités permettant d'adapter leur parcours scolaire à leur rythme d'apprentissage.

Entre janvier et avril 2002, l'expression caractérisant ces enfants à besoins éducatifs particuliers est passée de « enfant intellectuellement précoce » à « élèves intellectuellement précoces (EIP) » terme encore utilisé aujourd'hui par le ministère de l'Éducation nationale.

Par la suite, c'est la loi d'orientation et de programmation pour l'avenir de l'école de 2005 qui met en avant ces EIP. Et plus particulièrement dans l'article 27 :

Art. L. 321-4 - Dans les écoles, des aménagements particuliers et des actions de soutien sont prévus au profit des élèves qui éprouvent des difficultés, notamment les élèves atteints de troubles spécifiques du langage oral et/ou écrit, telle la dyslexie. Lorsque ces difficultés sont graves et permanentes, les élèves reçoivent un enseignement adapté. Des aménagements appropriés sont prévus au profit des élèves intellectuellement précoces ou manifestant des aptitudes particulières, afin de leur permettre de développer pleinement leurs potentialités.

La scolarité peut être accélérée en fonction du rythme d'apprentissage de l'élève. Des actions particulières sont prévues pour l'accueil et la scolarisation des élèves non francophones nouvellement arrivés en France.

Pour l'application des dispositions du présent article, des établissements scolaires peuvent se regrouper pour proposer des structures d'accueil adaptées.

On retrouve dans cet article la notion d'EIP mais également celle d' « aptitudes particulières » comme préconisé dans la conclusion du rapport Delaubier. Il est également mis en avant la présence d'aménagements particuliers pour ces élèves afin qu'ils puissent développer au maximum leurs potentialités tout en s'adaptant à leur rythme d'apprentissage.

À la suite de la loi d'orientation et du rapport Delaubier en 2002, plusieurs circulaires ont été publiées afin d'améliorer la scolarisation des EIP.

## 2.2 Les circulaires de 2007, 2009 et 2013

En 2007, la circulaire : « Parcours scolaire des élèves intellectuellement précoces ou manifestant des aptitudes particulières à l'école et au collège » est mise en place.

Celle-ci indique que pour un certain nombre d'EIP leur scolarité se passe sans aménagements particuliers de leur parcours scolaire ; cependant la plupart du temps on ne sait pas qu'ils sont intellectuellement précoces. A l'inverse, certains de ces EIP possèdent des difficultés dans les apprentissages et ce dès la maternelle et encore plus à l'école élémentaire. Ainsi, suite à un dialogue avec la famille et le psychologue scolaire, des mesures peuvent être apportées par l'école sous trois conditions.

La première est « l'amélioration de la détection de la précocité intellectuelle dès qu'un enfant est signalé par l'école ou par sa famille comme éprouvant des difficultés ». La vigilance des enseignants est donc importante, notamment par les évaluations vérifiant les acquis des élèves, transmises par la suite aux parents. De plus, les psychologues scolaires doivent être présents afin d'analyser la situation de chaque enfant. Ensuite, « l'amélioration de l'information des enseignants et des parents sur la précocité intellectuelle » doit s'effectuer de plus en plus afin d'apporter des réponses sur cette question.

Enfin, une « organisation de systèmes d'information » doit se mettre en place pour permettre une certaine aide à ces enfants ainsi qu'à leur famille et aux enseignants. Concernant cette transmission de l'information aux enseignants, deux cas de figure sont évoqués dans la circulaire. Le premier concerne les enseignants en formation initiale : l'une des compétences professionnelles est « la capacité à prendre en compte la diversité des élèves », c'est-à-dire que la problématique de la précocité devra être abordée lors de la formation. Le second concerne les enseignants en formation continue : « des actions de formation des enseignants doivent être organisées de façon à les sensibiliser à cette problématique et à leur permettre de différencier leurs pratiques ».



Par la suite c'est en 2009 qu'un « guide d'aide à la conception de modules de formation pour une prise en compte des élèves intellectuellement précoces » a été mis en place. Ce guide est l'application de la circulaire de 2007-15 du 17-10-2007. Ces élèves sont définis comme « présentant de remarquables capacités intellectuelles qui ne réussissent pas dans les apprentissages scolaires ». Des difficultés importantes en classe peuvent atteindre certains de ces élèves, les conduisant ainsi jusqu'au redoublement voire même à un désinvestissement de l'école. Dans ce document officiel, quatre objectifs sont détaillés.

Le premier est celui de « conduire chacun à mieux connaître les élèves intellectuellement précoces pour développer à leur égard une attitude ouverte et positive ». C'est-à-dire qu'une attention particulière doit être portée sur la situation particulière de ces élèves ainsi que sur les potentialités et les difficultés qu'elle peut causer. De plus, ce besoin éducatif permet ainsi d'ouvrir plus largement à la diversité et à la complexité des profils des autres élèves. Ensuite, le deuxième objectif est de « faciliter le repérage et la compréhension des difficultés des élèves intellectuellement précoces ».

En premier lieu, c'est à l'enseignant d'être attentif à tous les signes pouvant faire penser à une précocité chez un enfant et de faire appel au psychologue scolaire. C'est par le biais de sa formation que l'enseignant est aidé afin de « comprendre ces profils particuliers ». Le troisième objectif est de « favoriser une prise en charge scolaire adaptée aux besoins des élèves intellectuellement précoces ». Les adaptations nécessaires pour permettre la réussite scolaire de ces élèves sont proposées lors de la formation de l'enseignant.

En effet, le premier acteur qui prend en charge ces EIP est l'enseignant au sein de sa classe. Pour cela, il met en place de la différenciation pédagogique ou mobilise les ressources de l'école comme de l'aide personnalisée. Enfin, le dernier objectif est d'aider les enseignants à établir des relations bienveillantes et constructives avec les parents des élèves intellectuellement précoces ». Effectivement, cette relation avec les parents est importante : ils doivent avoir confiance dans l'école où sera leur enfant afin que celui-ci soit « accepté, reconnu avec ses particularités et soutenu dans ses besoins. ». Le fait de travailler avec les parents en organisant des rencontres régulières est une démarche nécessaire à laquelle la formation doit préparer.

La circulaire d'orientation et de préparation de la rentrée 2013 évoque la situation des EIP. En effet, dans la partie III.3 : « Mieux scolariser les élèves en situation de handicap et les élèves à besoins éducatifs particuliers » il est question de ces élèves. De plus, « une attention particulière devra être accordée aux élèves intellectuellement précoces (EIP), pour qu'ils puissent également être scolarisés en milieu ordinaire. ». Afin de pouvoir accueillir un EIP dans sa classe, l'enseignant disposera d'un module de formation sur Éduscol. Enfin, depuis la loi du 11 Février 2005, la scolarisation des élèves en situation de handicap s'est de plus en plus développée en milieu ordinaire. Ce qui conduit aujourd'hui à la construction d'une école inclusive, ouverte à tous » avec un meilleur accompagnement des élèves et une meilleure formation des acteurs.

Après avoir étudié la scolarisation des EIP en théorie dans les textes officiels, voyons ce qu'il en est sur la réalité du terrain. En effet, intéressons-nous à la reconnaissance et l'identification de ces élèves à besoins particuliers.

### 3. Reconnaissance et identification

#### 3.1 Caractéristiques des EIP

Ces enfants, comme tous les autres sont différents entre eux, ils ne se ressemblent pas. En effet, plusieurs classifications de ces élèves existent. Celle retenue permet d'établir les différents profils d'enfants surdoués et donne la possibilité de développer des objectifs éducatifs adaptés à ces élèves.

Ainsi, six « profils » ont été identifiés afin d'aider les enseignants mais aussi les parents à considérer les besoins et comportements de ces élèves. Cela permet également de mettre en place une approche et un système de différenciation les plus efficaces possible.

##### 3.1.1 Les différents profils

Le premier profil est celui de « l'enfant brillant » (Kieboom, 2011, p.131). Il s'agit des enfants mis en avant par l'enseignant et défini comme « très intelligents », ils sont reconnus par celui-ci comme doués et bien adaptés à l'école. En effet, les tâches sont toujours terminées rapidement par ces élèves, ils sont travailleurs et participent activement à la classe. Ces élèves sont catégorisés par l'image du « premier de la classe », ne posant pas de problème et obtenant des résultats plus qu'honorables. Cependant, s'ils manquent d'accompagnement, la résilience : « faire face à une situation difficile ou génératrice de stress »<sup>4</sup> leur fera défaut et sera alors source de difficulté pour la vie future. Après leur parcours à l'école primaire, ces enfants pourront rencontrer des difficultés à leur entrée au collège. Enfin, pour aider ce type de profil, le rôle des parents est primordial ainsi que celui des enseignants afin d'accompagner et d'être bienveillant vis-à-vis de ces enfants. (Kieboom, 2011).

Un deuxième profil, est celui de « l'enfant décrocheur » (Kieboom, 2011, p.134). Il est nécessaire d'avoir une compréhension des raisons de cet état d'esprit afin de pouvoir y remédier au plus vite. L'enfant décrocheur est un enfant qui est en colère autant envers lui-même qu'envers les adultes car ses besoins n'ont pas été pris en compte par le système scolaire et il s'est alors senti exclu.

---

<sup>4</sup> <http://www.psychologies.com/Dico-Psycho/Resilience>

De plus, différentes raisons peuvent expliquer cette colère, notamment une incompréhension et une solitude souvent liées à une anxiété. Il n'est pas pertinent d'aller à l'école et le milieu scolaire est un environnement hostile pour lui. Le système scolaire traditionnel n'est alors pas adapté à ce profil d'élève. En effet, il peut s'agir d'un enfant qui a été détecté trop tardivement en tant qu'intellectuellement précoce et ressent donc un sentiment de rejet. Enfin, être bienveillant vis-à-vis de cet enfant, lui redonner l'estime de soi et de la reconnaissance sont des choses importantes. (Kieboom, 2011).

Un autre profil serait celui de « l'enfant provocateur » (Kieboom, 2011, p.132). L'enfant provocateur est un élève qui passe son temps à corriger les enseignants et remet en doute les propos de celui-ci en allant même parfois jusqu'à la provocation. De plus, leur grande spontanéité en classe est très perturbatrice et ne favorise pas de bonnes relations avec les enseignants. En effet, ces enfants remettent constamment en question l'autorité ou l'ordre établi et vont même jusqu'à contester ouvertement l'enseignant devant toute la classe. Ainsi, en provoquant leurs camarades, l'intégration sociale de ces enfants reste parfois difficile. Par ailleurs, une certaine frustration par rapport au système scolaire est ressentie par ces élèves, celui-ci n'exploite pas leurs talents et leurs capacités au mieux. Afin d'aider ces enfants, l'encouragement par les parents, la bienveillance, la vigilance mais surtout la reconnaissance sont nécessaires. (Kieboom, 2011).

Le quatrième profil est celui de « l'enfant autonome » (Kieboom, 2011, p.136). Ce type de profil est plutôt rare et représente une très faible minorité des EIP scolarisés. Ces élèves disposent de tous les éléments leur permettant d'assurer leur réussite et de devenir des adultes appréciés et épanouis. Ainsi, ils apprennent progressivement à travailler dans le système éducatif. Cependant, l'enfant autonome a compris qu'utiliser l'école pouvait être nécessaire pour réussir et se comporte tel un autodidacte. Ils possèdent aussi une très grande confiance en eux et savent réagir face à l'échec. Néanmoins, rien n'est acquis pour ces élèves parce qu'ils sont autonomes : l'hypersensibilité leur fait toujours prendre des risques. Ils ont besoin d'aide surtout avant l'adolescence, leur donner les outils est nécessaire pour qu'ils puissent avancer. En effet, il ne faut pas les laisser se livrer à eux-mêmes car ils sont autonomes. (Kieboom, 2011).

L'avant dernier profil est celui de « l'enfant à double-étiquette » (Kieboom, 2011, p.135). Ce type de profil correspond aux enfants qui ont des difficultés variées telles que porteur de handicap, troubles des apprentissages ou autisme de haut niveau. Leurs capacités intellectuelles sont masquées par leurs difficultés rencontrées en classe. En effet, ils ne possèdent pas le comportement habituellement attribué aux surdoués car ils peuvent avoir des problèmes d'écriture par exemple. Cependant, ils sont souvent ignorés car étant trop centré sur leurs faiblesses on ne peut pas combler leurs attentes sur les apprentissages. Certains de ces élèves présentent des troubles dys tels que la dyslexie ou la dyspraxie avec des problèmes de concentration et de l'hyperactivité ce qui engendre des problèmes d'écriture et de motricité fine. Afin de les aider, des aménagements individualisés comme des temps supplémentaires lors des examens peuvent être mis en place. (Kieboom, 2011).

Le sixième et dernier profil est celui de « l'enfant discret » (Kieboom, 2011, p.133). Ce sont des enfants qui font tout ce qu'ils peuvent afin de ne pas se faire remarquer et y arrivent. C'est-à-dire qu'ils ne bénéficient d'aucune attention particulière car ils ne sont pas identifiés comme des surdoués. En effet, il est très difficile de les détecter car ils possèdent des résultats moyens dans toutes les matières ou sont dans les derniers de la classe. Parfois, ces élèves nient leur talent afin d'être plus facilement intégrés dans les 'non surdoués' car ils possèdent une avance intellectuelle importante mais des compétences sociales en retard. De plus, il peut exister une différence entre une production faite à l'école considérée comme des gribouillis et celle réalisée à la maison comme étant une peinture très détaillée. Enfin, favoriser les activités d'enrichissement et de divertissement sans insister sur l'aspect scolaire et intellectuel serait d'une grande aide pour ces enfants. (Kieboom, 2011).

La connaissance sur le profil particulier de l'enfant précoce n'est pas nécessaire pour pouvoir l'accompagner. Cependant, ces informations peuvent permettre aux enseignants d'avoir un aperçu sur la diversité des enfants surdoués et d'adapter la différenciation la plus juste pour chacun de ces élèves. D'autant plus que des points communs peuvent exister pour ces élèves à besoins particuliers.

**Tableau 1 : Synthèse des différents profils de ces élèves**

| <b>Profil de l'élève</b> | <b>Caractéristiques</b>   | <b>Accompagnement</b>  |
|--------------------------|---|--|
| I- Brillant              | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Perfectionniste</li> <li>- Bons résultats</li> <li>- Recherche approbation de l'enseignant</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Accompagnement lors du parcours scolaire et professionnel</li> <li>- Bienveillance</li> </ul>           |
| II- Décrocheur           | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Sentiment d'exclusion</li> <li>- Isolement</li> <li>- Recherche des défis extrascolaires</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Redonner l'estime de soi et de la reconnaissance</li> <li>- Bienveillance</li> </ul>                    |
| III- Provocateur         | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Corrige l'enseignant allant même jusqu'à la provocation parfois</li> <li>- Grande spontanéité</li> <li>- Remise en question de l'autorité</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Encouragement par les parents</li> <li>- Bienveillance et reconnaissance</li> </ul>                     |
| IV- Autonome             | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Grande confiance en eux</li> <li>- Hypersensibilité</li> <li>- Se comporte tel un autodidacte</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Leur donner les outils nécessaires pour avancer</li> <li>- Besoin d'aide avant l'adolescence</li> </ul> |
| V- Double-étiquette      | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Difficultés variées : porteur de handicap, troubles des apprentissages ou autisme de haut niveau</li> <li>- Troubles dys et hyperactivité pouvant engendrer des problèmes d'écriture et de motricité fine</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Aménagements individualisés : temps supplémentaire pour les examens par exemple</li> </ul>              |
| VI- Discret              | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Ne se fait pas remarquer</li> <li>- Avance intellectuelle importante</li> <li>- Compétences sociales en retard</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Favoriser les activités d'enrichissement et de divertissement</li> </ul>                                |

### 3.1.2 Les points communs à différents niveaux

Les élèves intellectuellement précoces disposent souvent de points communs au niveau de l'affectivité. Certaines choses les distinguent des autres enfants comme le fait qu'ils soient hypersensibles, qu'ils s'isolent et que parfois ils aient un caractère capricieux. De plus, ils se sentent plus proches des adultes que des enfants de leur âge et recherchent donc la compagnie des adultes. Ces enfants ont également besoin d'une grande stabilité affective autour d'eux et sont très sensibles à l'injustice. (Terrassier & Guillou, 2016).

Pour Jean-Charles Terrassier « l'évolution affective de l'enfant précoce est davantage caractérisée par la richesse et par la complexité que par la précocité » (Terrassier & Gouillou, 2016, p.38). L'enfant devra donc accepter sa différence et se positionner vis-à-vis des autres avec celle-ci. Afin de s'accepter, il devra donc bénéficier des mêmes ressources affectives que les autres enfants mais probablement en plus grande quantité.

Des points communs sont également visibles au niveau de l'intellectuel. Le fait d'affirmer que l'EIP possède une avance intellectuelle mesurable en années sur les autres enfants est vrai et faux à la fois.

En effet, cela est vrai puisque l'enfant réussit des tests qui sont destinés à des enfants plus âgés que lui. Cependant, cela est faux car le surdoué comprend ce qu'un enfant normal ne sera jamais capable d'imaginer mais il le fait au présent et non en avance sur son temps. Les EIP possèdent des centres d'intérêts communs comme les « pourquoi ? » sur n'importe quel sujet, la lecture, chose qu'ils font beaucoup et rapidement. De plus, ils changent régulièrement leurs centres d'intérêts. Leur attitude peut être identique sur certaines caractéristiques : ils sont curieux et posent des questions sans arrêt, l'ennui les gagne très vite et ils rêvent beaucoup. Enfin, au niveau des apprentissages, des points sont communs à ces enfants. Ils sont souvent capables de lire seul avant le CP mais possèdent généralement des difficultés en écriture. Ils peuvent apprendre plus vite et plusieurs choses à la fois mais aussi retenir une chose qu'ils n'ont pourtant lu qu'une seule fois. (Terrassier & Gouillou, 2016).

En ce qui concerne leur niveau relationnel, ces enfants disposent également de points communs. En effet, lorsque deux enfants ne se connaissent pas ils vont pratiquer des gestes identiques avant de commencer à jouer ensemble. Il s'agit de plusieurs « tests de similarités » qui sont un passage obligé afin de créer une relation entre ces deux enfants. Ils permettent aux enfants de trouver leur miroir pour les aider à se construire. Cependant, pour un EIP, il est compliqué de réussir ces tests avec un enfant non précoce. Effectivement, si l'enfant précoce se retrouve le seul à être dans cette situation au sein de sa classe, il ne pourra pas trouver de « miroir » et n'aura donc pas de repère pour se construire et se stabiliser. De plus, la dyssynchronie entre l'affectif et l'intellectuel cause des difficultés à l'enfant surdoué dans ses relations avec les autres.

Par conséquent, ils se sentent isolé vis-à-vis des autres enfants de leur âge et ont des difficultés pour s'intégrer au sein des groupes d'enfants. Il est alors conseillé de permettre aux EIP de pouvoir se retrouver entre eux régulièrement (Terrassier & Gouillou, 2016).

Même si ces élèves disposent de points communs, leurs profils sont variés et compliquent ainsi le repérage pour l'enseignant. Cependant, un critère important est à prendre en compte pour les repérer, il s'agit du quotient intellectuel mesuré par des tests psychométriques.

### 3.2 Tests de Wechsler et QI

Une des manières d'identifier et de reconnaître ces élèves comme intellectuellement précoces est de calculer leur QI par la passation du test de WSSPI et WISC.

#### 3.2.1 Quotient intellectuel

Les premiers à observer le développement de l'enfant afin de mettre en place une échelle permettant de caractériser l'âge mental d'un enfant sont Binet et Simon en 1905 (Lautrey, 2004). Ce sont ces deux français qui créèrent les premiers tests de QI lors de la participation « à une commission sur les enfants anormaux et leurs problèmes en éducation » (Terrassier & Gouillou, 2016, p.31). Ils ont ainsi défini une « Échelle d'intelligence » et Binet nommait ça « des tests d'intelligence ». De plus, ils ne s'intéressaient pas aux causes potentielles de l'intelligence mais plutôt à ses conséquences. En effet, en observant a posteriori les caractéristiques de l'intelligence, deux règles étaient toujours valides :

L'intelligence évolue pendant l'enfance avec l'âge ; Cette évolution se fait naturellement sans qu'il soit besoin de stimuli ou d'entraînements particuliers. (Terrassier & Gouillou, 2016, p.31)

C'est cette approche construite sur les manifestations de l'intelligence et non sur les causes qui a mis en place les premiers tests qui sont toujours utilisés aujourd'hui : les Wechsler.

Le terme de quotient intellectuel, plus connu sous l'acronyme QI, est apparu en 1912 pour « désigner à la fois les tests psychométriques d'intelligence et les résultats à ces tests ». (Terrassier & Gouillou, 2016, p.30).



C'est l'allemand Stern, reprenant les résultats en âge mental de Binet qui proposa « de rapporter cet âge mental à l'âge chronologique » afin de calculer le QI. Celui-ci étant considéré « comme indice global du niveau de développement intellectuel d'un enfant ». (Lautrey, 2004, p.223). La formule de calcul du QI est donc la suivante :  $QI = 100 * (\text{résultat en âge mental au Binet-Simon}) / (\text{âge réel})$ . (Terrassier & Gouillou, 2016, p.32). Ainsi, le calcul du QI peut s'effectuer de plusieurs façons. Le QI dit « classique » est celui calculé par la formule de Stern. Il s'agit du QI en âge mental et n'est applicable que jusqu'à l'âge de 16 ans ; âge à partir duquel il n'y a plus de croissance des capacités intellectuelles.

Enfin, lors de la passation de tests, le QI moyen est 100 ; or ces enfants sont considérés comme des EIP à partir du moment où leur QI dépasse 125. Aujourd'hui, on estime entre 2.5% et 5% des enfants considérés comme EIP, ce qui équivaut à 1 ou 2 enfant(s) par classe. (Terrassier, 2016).

**Tableau 2 : Différents niveaux de précocité (Lubart, 2006)**

| Quotient intellectuel    | Définition <sup>a</sup>         |
|--------------------------|---------------------------------|
| Compris entre 115 et 129 | Niveau d'intelligence supérieur |
| Compris entre 130 et 144 | Haut potentiel modéré           |
| Compris entre 145 et 159 | Haut potentiel élevé            |
| Supérieur à 160          | Très haut potentiel             |

Depuis la circulaire de 2009, le QI est « considéré comme un simple indicateur parmi d'autres ». En effet, l'interprétation des tests d'intelligence par les psychologues scolaires s'effectue avec d'autres informations d'ordres psychologiques, pédagogiques et personnelles.

### 3.2.2 Test de WISC et WPPSI

Afin de vérifier la validation du surdouement et les aspects de la personnalité où l'enfant est plus sensible, la passation de tests est nécessaire. En effet, elle va permettre de décrire la construction de l'affectif et de l'intelligence chez cet enfant. Cette passation s'effectue auprès d'un psychologue diplômé et plus généralement un psychologue scolaire.

Le psychologue américain Wechsler a créé deux tests d'intelligence pour les enfants, largement utilisés en France : le WISC (Wechsler Intelligence Scale of Children) et le WPPSI (Wechsler Preschool and Primary Scale of Intelligence). Habituellement, les tests de QI sont composés de plusieurs subtests permettant de mesurer différents domaines intellectuels. Ceux de Wechsler comprennent « le subtest *Performance* et le subtest *Verbal* » (Terrassier & Gouillou, 2016, p.34). Ce qui permet la mesure de trois QI : performance, verbal et total.

Le premier test WISC a été édité en France en 1958, puis deux autres tests ont suivi avant d'arriver à celui encore en vigueur aujourd'hui : le WISC V (2016). Ce test est une échelle d'intelligence pour enfants de 6 à 15 ans. Ainsi, le WISC V permet de calculer le QI total à l'aide de cinq indices. Le premier est celui de « Compréhension verbale » avec trois subtests principaux. Ensuite, il s'agit de l'indice de « Raisonnement fluide » avec lui aussi trois subtests principaux. Puis, l'indice de « Mémoire de travail » qui comprend deux subtests principaux. Le quatrième indice est celui des « aptitudes visuospatiales » avec deux subtests principaux. Et enfin, l'indice de « Vitesse de traitement » comprenant également deux subtests principaux. De plus, des subtests complémentaires peuvent être ajoutés à chacun de ces indices si l'on veut approfondir la compréhension de l'un d'entre eux. Cependant, le QI total obtenu par la passation de ce test permet uniquement d'indiquer le rang atteint par cet enfant par rapport aux autres. Cela ne permet pas d'évaluer l'avance intellectuelle et la précocité de l'enfant.<sup>5</sup>

Le premier test WPPSI a été mis au point en 1967 et permet de mesurer l'intelligence des enfants pendant la période préscolaire et primaire (de 2ans à 6ans et 10 mois). Deux versions ont été mises en place par la suite avant d'obtenir la version utilisée aujourd'hui publiée en 2014. Le WPPSI IV utilisé auprès de jeunes enfants permet d'évaluer l'intérêt de l'admission précoce en classe de CP. Cependant, aucune évaluation de la graphie de l'élève n'est réalisée lors de la passation du test. Ce qui est regrettable car souvent la maîtrise graphique pour les EIP avant l'entrée au CP est en retard : « Il serait assez irresponsable de conseiller une prise d'avance sans avoir évalué cette dimension ». (Terrassier, 2016, p.73).

---

<sup>5</sup> <https://www.ecpa.fr/psychologie-clinique/test.asp?id=1391#>

Le QI, les tests WISC et WPPSI sont des outils utilisés par les psychologues scolaires afin de valider l'identification de l'élève comme EIP. Mais, un autre outil peut également être utilisé pour le repérage et l'identification des ces élèves, il s'agit d'une grille autant utilisable par les enseignants que les parents.

### 3.3 La grille de Terrassier

Le psychologue de l'enfance Jean-charles Terrassier a mis au point un « Inventaire d'identification des enfants précoces » en 1995. Cet inventaire aide ainsi parents et enseignants à établir l'hypothèse de la précocité chez les enfants de 6 à 12 ans. Cependant, celui-ci ne se substitue pas aux tests de QI mais permet de savoir s'il est souhaitable que cet enfant passe les tests. Il est composé de 21 items modérés selon un certain coefficient dépendant de la valeur diagnostique du comportement considéré. En effet, chez ces enfants, il y a une fréquence particulièrement élevée de certains comportements pouvant alors prendre la valeur d'indices de la précocité. Si quelques uns de ces indices sont détectés chez l'enfant, la probabilité qu'il soit EIP augmente. Ainsi, « à partir d'un score de 13 à 14 points, l'hypothèse de la précocité a plus d'une chance sur deux de s'avérer exacte » (Terrassier, 2016, p.90). De plus, il est possible d'utiliser cet inventaire afin d'identifier les EIP avec des difficultés scolaire. De ce fait, seulement les items avec un astérisque sont à retenir et si le score est supérieur à 10 alors des tests d'intelligence sont nécessaires pour vérifier l'hypothèse de la précocité. (Terrassier, 2016)<sup>6</sup>

Après avoir repéré et identifié ces élèves, il est nécessaire de les accompagner. C'est pour cela que différentes choses doivent être mises en œuvre afin de s'adapter au mieux à leurs besoins.

---

<sup>6</sup> Cf Annexe 1

## 4. Les protocoles mis en place

### 4.1 Différentes adaptations

Ces enfants disposent de capacités intellectuelles différemment des autres enfants. C'est pourquoi l'enseignant doit s'adapter en modifiant sa pratique. Et, cela n'en sera que meilleur pour ces enfants mais aussi pour le bon fonctionnement de la classe.

#### 4.1.1 Approfondissement / Enrichissement

Ces EIP doivent être éduqués différemment et avec un rythme différent des autres enfants. En effet, sinon cela serait « gâcher » leur potentiel et prendre le risque détruire cet enfant. De plus, il existe trois différences entre ces enfants et les autres : « le besoin de complexité, la profonde curiosité et la plus grande rapidité » (Terrassier & Gouillou, 2016, p.72). Ainsi, pour aider ces enfants dans leur épanouissement, l'accélération du rythme des acquisitions n'est pas suffisante. C'est pour cela que deux méthodes existent pour mettre en place des adaptations nécessaires : l'approfondissement et l'enrichissement.

La méthode dite d'enrichissement consiste à permettre un accès à un plus grand nombre d'informations pour ces enfants. En effet, il s'agit « d'augmenter le nombre de sujets du programme » afin de répondre « au besoin de curiosité de l'enfant » (Terrassier & Gouillou, 2016, p.72). Cela revient alors à une individualisation du parcours de l'élève. Il s'agit alors de « la réponse la mieux adaptée aux besoins des EIP par le ministère de l'éducation nationale » (Vrignaud, 2006, p.443). De plus, cette proposition est également exposée dans le rapport Delaubier.

La méthode de l'approfondissement quant à elle incite « l'enfant surdoué à aller plus au fond dans certains domaines limités et correspondants à ses intérêts » (Terrassier, 2016, p.103). Cette méthode permet donc de répondre au besoin de complexité de ces enfants en allant plus loin dans les différents domaines abordés par le programme.

### 4.1.2 La Différenciation

Dans une classe, tous les élèves ne peuvent pas apprendre de la même manière et au même rythme. En effet, différencier est alors « une démarche qui consiste à mettre en œuvre un ensemble diversifié de moyens et de procédures d'enseignement et d'apprentissage afin de permettre à des élèves d'âges, d'aptitudes, de compétence et de savoir-faire hétérogènes d'atteindre par des voies différentes des objectifs communs et, ultimement, la réussite éducative. »<sup>7</sup> De plus, selon P. Meirieu : « Évaluations diagnostique, formative et sommative sont des leviers essentiels pour mettre en place une pédagogie différenciée. »<sup>8</sup>

Cette différenciation est donc à destination des élèves présentant des difficultés mais également pour les élèves plus habiles avec un rythme de travail plus rapide tels que les EIP. Ainsi, ce travail différencié donné à ces élèves est une manière de les « nourrir intellectuellement » afin d'enrichir et d'approfondir la notion travaillée. Cela correspondra ainsi à son besoin de complexité qui le stimule.

Un exemple de différenciation pouvant être intégré dans une classe est celui de la « différenciation vers le haut ». Celle-ci est plus facilement applicable aux mathématiques qu'au français. En effet, en mathématiques les sujets y sont bien plus définis qu'en français (orthographe, nouveau vocabulaire, prononciation...). Il s'agit de donner à ces EIP des exercices avec des difficultés supplémentaires par rapport aux autres élèves car « le programme de base prend trop peu en compte les élèves précoces, ce qui les empêche trop souvent de franchir ce processus d'apprentissage » (Kieboom, 2011, p.71). L'objectif de l'enseignant est alors d'accompagner l'élève dans ce nouveau travail, afin qu'il ne perde pas son temps à faire des exercices dont il a déjà acquis la notion en jeu. Ainsi, ce type de différenciation implique un certain dynamisme et enthousiasme de la part de l'enseignant.

### 4.2 L'accélération

Afin de prendre au mieux en compte les besoins de ces élèves, une des solutions peut être celle du saut de classe ou passage anticipé. Cependant, s'ils ne sont pas identifiés ils peuvent subir ce qu'on appelle « l'Effet Pygmalion négatif ».

---

<sup>7</sup> [http://www.ac-grenoble.fr/ien.bourgoin3/IMG/pdf/La\\_pedagogie\\_differenciee.pdf](http://www.ac-grenoble.fr/ien.bourgoin3/IMG/pdf/La_pedagogie_differenciee.pdf)

<sup>8</sup> [http://www.ac-grenoble.fr/ien.g4/IMG/pdf/Diaporama\\_Atelier\\_Formation\\_differenciation\\_pedagogique.pdf](http://www.ac-grenoble.fr/ien.g4/IMG/pdf/Diaporama_Atelier_Formation_differenciation_pedagogique.pdf)

#### 4.2.1 Le saut de classe / passage anticipé

Les termes de « passage anticipé », « saut de classe » ou encore « accélération » définissent le même processus : l'élève « atterrit dans une classe où tout le monde a un an de plus » (Kieboom, 2011, p.89). Cette solution de saut de classe reste la seule offerte par l'Éducation nationale à ces enfants.

Mais, l'interrogation sur ce genre de pratique se pose de moins en moins car l'expérience a montré que généralement tout se déroule mieux que prévu. En effet, ces élèves qui ont ce besoin de sauter une classe, entretiennent plus facilement des liens avec des enfants plus âgés qu'eux. C'est pour cela qu'il est nécessaire que ces EIP soient en contact avec des « enfants semblables » (Kieboom, 2011, p.89). Ce passage anticipé peut être justifié par le fait que le respect du développement naturel de l'enfant est important. Il faut donc respecter quelques critères afin de permettre à l'élève d'effectuer ce passage anticipé : « Une maturité suffisante pour éviter un décalage trop grand avec le groupe de pairs ; une acquisition réelle des savoirs et savoir-faire qui constituent la base des nouveaux apprentissages qu'il va rencontrer ; une réalité des potentiels intellectuels et méthodologiques pour aborder ces apprentissages ; le saut de classe ne va pas augmenter les difficultés que peut rencontrer l'élève dans certains domaines d'apprentissage. » (Louis & Ramond, 2007, p.167-168). Ainsi, dans notre système actuel, « la classe à sauter sera soit le CE1, soit le CE2 » (Terrassier, 2016, p.123). Pour mettre en place cette mesure, il suffit simplement d'obtenir un accord de l'enseignant et du directeur de l'école.

De plus, selon P. Vrignaud deux types de parcours accélérés sont à distinguer. Le premier est celui qui fait parcourir un cycle d'études plus rapidement que ce qui est prévu : c'est le saut de classe. Ce type de parcours est prévu dans les textes en ce qui concerne la scolarité maternelle et élémentaire. Le passage anticipé est donc possible dans tous les cycles. Et, le deuxième est une scolarisation avec tous les éléments des programmes en un nombre d'années moindres : c'est le programme télescopé. Seulement quelques tentatives de ce type de parcours ont été menées en France sans vraiment de réussite (Vrignaud, 2006).

#### 4.2.2 L'effet Pygmalion négatif

Ce concept est ainsi défini par Jean-Charles Terrassier : « Un enseignant qui ignore la précocité intellectuelle d'un enfant va attendre de lui une efficacité scolaire normale, moyenne, et va l'inciter à une évolution bien inférieure à ses possibilités. Ici, le préjugé du maître constitue un frein majeur à l'expression du potentiel de l'enfant. La conséquence est le fait que celui-ci ne prend pas conscience de ses potentiels. » (Louis & Ramond, 2007, p.133). Ces enfants surdoués qui sont non identifiés représentent la plus forte proportion en France. Selon des études américaines : « seulement 10 à 20% des enfants surdoués sont identifiés par les enseignants à l'école maternelle et à l'école primaire. » (Terrassier, 2016, p.120). C'est-à-dire qu'environ deux tiers de ces enfants subissent l'effet Pygmalion négatif au sein du cadre scolaire. De plus, on peut également retrouver cet effet dans les familles ; plus élevé dans les familles qui restent peu attentives au développement de l'enfant que dans celles de bon niveau socioculturel.

En lien avec ces différents protocoles mis en place, plusieurs personnes sont présentes et peuvent intervenir auprès de ces enfants afin de les accompagner au maximum.

#### 4.3 Les différents acteurs

Pour répondre aux questionnements des parents et des enfants eux-mêmes, plusieurs acteurs sont présents. Les associations qui sont apparues et se sont développées pour venir en aide à ces enfants ainsi qu'à leurs parents. Les enseignants qui possèdent une formation pour faire face à ces enfants. Ainsi que les psychologues scolaires qui effectuent la passation de tests.

##### 4.3.1 Les associations

La première association à voir le jour concernant les EIP est l'ANPEIP : « Association Nationale Pour les Enfants Intellectuellement Précoces » (Terrassier & Gouillou, 2016, p.19). Elle a été créée en 1971 au niveau national et compte désormais 25 associations régionales en métropole et outremer.

Au début, elle est apparue afin d'attirer « l'attention de l'Éducation nationale sur l'inadaptation du système éducatif, et sur la nécessité d'une formation des maîtres et des psychologues. » (Terrassier & Gouillou, 2016, p.19). Elle est reconnue « Agrément Éducation nationale Associations Éducatives de l'Enseignement public depuis le 21/11/2005.»<sup>9</sup> Ces associations permettent ainsi d'aider les parents à être moins seuls, à trouver une école adaptée pour leur enfant et un psychologue compétent.

Il existe également l'AFEP : Association Française pour les Enfants Précoces<sup>10</sup> fondée en 1990. Puis en 1993 l'AFEP, initialement dénommée « ANPEIP-Vésinet » a été rattachée à l'ANPEIP France. C'est en janvier 1995 qu'elle s'en détache pour « affirmer sa vocation pédagogique ». L'objectif de cette association est d'offrir, aux parents et aux professionnels de l'enfance, des moyens afin d'identifier les particularités des EIP, pour les comprendre et ainsi favoriser leur intégration et leur réussite scolaire et sociale. Enfin, cette association a elle aussi reçu un agrément de l'Éducation nationale en 2003, renouvelé en 2008 puis 2013.

D'autres associations existent comme : l'AAREIP (Association d'Aide à la Reconnaissance des Enfants Intellectuellement Précoces), l'ALREP (Association de Loisirs, de Rencontres et d'éducation des Enfants Précoces) et FRACTALES (France Actions Talents et Surdouements). (Louis & Ramond, 2007).

#### 4.3.2 Les enseignants

Le système éducatif actuel est inadapté à ces élèves intellectuellement précoces. L'un des problèmes majeurs est que les « enseignants ne sont pas formés, ni à les détecter ni à s'y adapter » (Terrassier & Gouillou, 2016, p.50). L'enseignement effectué auprès de ces élèves correspondra rarement à ses besoins particuliers. Ce problème de formation est également évoqué dans les textes officiels comme le guide d'aide à la conception de modules de formation pour une prise en compte des élèves intellectuellement précoces de 2009 : « Tous les enseignants ont besoin d'une formation, ne serait-ce que pour reconnaître chez l'enfant intellectuellement précoce un élève à besoins éducatifs particuliers, pour être

---

<sup>9</sup> <http://www.anpeip.org/>

<sup>10</sup> <http://www.afep-asso.fr/>



partie prenante d'un projet personnalisé adapté à sa situation et pour engager un dialogue pertinent avec la famille. »

C'est alors à l'enseignant d'adopter une attitude positive face à cette situation. En effet, c'est en premier lieu les qualités humaines qui vont aider à la relation pédagogique avant le contenu des programmes. Cependant, il faut avant tout leur proposer des activités adaptées et basées le plus possible sur leurs centres d'intérêt tels que l'astronomie ou les volcans. (Terrassier, 2016).

### 4.3.3 Le psychologue scolaire

Le psychologue scolaire ne dispose pas de la même formation que les psychologues « classiques ». C'est une personne qui est recrutée au sein des personnels de l'enseignement du premier degré et est donc un ancien enseignant du primaire. Il dépend de l'inspecteur de l'éducation nationale comme les professeurs des écoles. En effet, la psychologie scolaire est considérée comme une spécialisation de la fonction enseignante. Cependant, il est désormais possible de passer le concours pour devenir psychologue de l'Éducation Nationale depuis la rentrée 2017.

C'est donc lui qui fait passer les différents tests afin de déterminer si un élève est intellectuellement précoce ou non. De plus, il est dans l'obligation de garder une trace écrite des tests passés. En effet, la circulaire n° 90-083 du 10 avril 1990 relative aux missions des psychologues scolaires prévoit que les examens cliniques et psychométriques « donnent lieu à la rédaction d'un document écrit ». Enfin, avec sa formation sur le dépistage des enfants intellectuellement précoces, le psychologue scolaire est présent pour accompagner les familles et apporter les informations nécessaires aux enseignants afin qu'ils proposent un parcours adapté à leurs élèves.<sup>11</sup>

---

<sup>11</sup> <http://www.education.gouv.fr/cid28645/la-scolarisation-des-eleves-intellectuellement-precoces.html>

## 5. Problématique

Les Élèves Intellectuellement Précoces sont des élèves à besoins éducatifs particuliers difficiles à identifier. En effet, leur identification est compliquée du fait de leurs caractéristiques comme l'intelligence ou la dyssynchronie. De plus, ils ont été pris en compte relativement tard dans les textes officiels et le système éducatif. Ces élèves se retrouvent donc scolarisés en milieu ordinaire mais n'y trouvent pas nécessairement leur place. En effet, ils peuvent ne pas être repérés comme EIP et ne se retrouvent donc pas dans le niveau correspondant à leurs capacités intellectuelles. Cependant, certains de ces élèves peuvent réussir à trouver leur place avec l'instauration de la différenciation par l'enseignant. Pour ce qui est de leur identification, celle-ci n'est pas évidente du fait de leurs nombreux profils. Ainsi, pour s'assurer que ces élèves soient précoces des tests de Quotient Intellectuel sont réalisés par un psychologue scolaire. Enfin, des adaptations peuvent être mises en place pour accompagner au mieux ces élèves comme le saut de classe. Et, la présence des associations, des parents, des enseignants et du psychologue scolaire est nécessaire et rassurante pour cet élève diagnostiqué EIP.

Ainsi, d'après tous ces éléments, l'intérêt de cette recherche porte sur la connaissance des professeurs des écoles à propos de ces élèves et le rôle du psychologue scolaire dans leur détection. En effet, cela permet ainsi de faire un état des lieux sur ce sujet et d'aider les futurs enseignants pouvant être confrontés à ces élèves à besoins particuliers. La problématique de ce mémoire est donc la suivante : comment les enseignants repèrent et accompagnent les Élèves Intellectuellement Précoces ?

## 6. Méthodologie

Afin de répondre à ce questionnaire, une démarche qualitative est mise en place. En effet, celle-ci est nécessaire pour obtenir des éléments sur le repérage et la prise en charge de ces enfants à besoins éducatifs particuliers. Les personnes interrogées pour obtenir des représentations sur ce sujet sont donc des professeurs des écoles et un psychologue scolaire.

En ce qui concerne les professeurs des écoles, quatre ont répondu à nos questions lors d'un entretien semi-directif (tableau 3). Ces enseignantes exercent en classe de cycle 2 ou cycle 3 et trois d'entre elles sont en poste dans la même école en milieu rural. La quatrième enseignante enseignait en région parisienne lorsqu'elle a rencontré des EIP.

**Tableau 3 : Profil des enseignantes interrogées**

| <b>Enseignantes</b> | <b>Ancienneté</b> | <b>Niveaux enseignés</b> | <b>EIP rencontrés</b>       |
|---------------------|-------------------|--------------------------|-----------------------------|
| E1                  | 18 ans            | CP au CM2                | Trois : CE1, CE2 et CM1     |
| E2                  | 10 ans            | Maternelle et CP/CE1     | Deux : GS et CP             |
| E3                  | 12 ans            | CP au CM2                | Un : CE1                    |
| E4                  | 28 ans            | CE1, CM1 et CM2          | Quatre : CE1 (1) et CM1 (3) |

Pour le psychologue scolaire, une personne a répondu à nos questions lors d'un entretien semi-directif. Elle a été professeur des écoles pendant une quinzaine d'années essentiellement en maternelle et est psychologue depuis 22 ans.

Ensuite, au niveau de l'outil utilisé, il s'agit de deux questionnaires différents puisque deux types de professionnels ont été interrogés. En effet, le professeur des écoles qui est l'interlocuteur principal de cet enfant au quotidien dans sa classe et le psychologue scolaire qui permet de détecter et valider le fait que l'enfant soit EIP.

Le premier guide d'entretien (annexe 2) s'adresse aux enseignants du premier degré et est composé de deux sous-thèmes élaborés à partir de nos lectures. Afin d'introduire l'entretien, le questionnaire commence par de simples questions permettant de catégoriser la population interrogée concernant leur ancienneté, le contact avec des EIP au cours de leur carrière et les caractéristiques de ces élèves.

Par la suite, une première série de questions permet d'évoquer le repérage de ces élèves dans les classes. C'est dans cette partie que les comportements de ces élèves seront abordés ainsi que les différents profils : « Quels genres de comportements avez-vous déjà remarqué chez un EIP ? », ou « Connaissez-vous les différents profils d'EIP ? ». Mais également, les difficultés observées et de ce fait les démarches mises en œuvre : « Observez-vous des difficultés au niveau de l'écriture ? » ou « Cet élève peut-il être en réussite dans tous les domaines ? ». Enfin, la dernière série de questions concerne l'accompagnement que ces enseignants peuvent mettre en place pour aider ces élèves à besoins éducatifs particuliers : « Comment différenciez-vous les choses pour cet élève ? » ou « S'il s'agit d'une classe à double niveau, feriez-vous faire à cet élève des choses du niveau supérieur ? ». De plus, plusieurs questions concernant leur réalité de terrain permettront une confrontation avec les textes officiels : « Vous sentez-vous formé pour faire face à ce type de profil ? » ou « Ces enfants sont-ils assez pris en compte dans notre système éducatif ? ».

Le second guide d'entretien (annexe 3) s'adresse au psychologue scolaire et est composé de deux sous-thèmes élaborés à partir de nos lectures. Afin d'introduire l'entretien, le questionnaire commence par des questions permettant de présenter la personne interrogée sur son ancienneté en tant que professeur des écoles et psychologue scolaire. Ensuite, une première partie est consacrée au repérage des élèves, notamment sur la passation des tests psychométriques : « Quels test passent l'élève ? ». Puis, la deuxième série de questions concerne l'accompagnement du psychologue par rapport à ces élèves : « Comment accompagnez-vous un élève qui est diagnostiqué EIP par les tests ? », mais aussi le lien avec l'enseignant qui a cet élève dans sa classe : « Est-ce que vous travaillez ensemble avec le professeur des écoles pour que l'enfant soit mieux accompagné ? ».

Enfin, en ce qui concerne la procédure réalisée, il s'agit d'une passation d'entretiens semi-directifs à l'aide du questionnaire élaboré précédemment. Ce guide a été envoyé en amont aux professeurs afin qu'ils réfléchissent aux différentes questions qui leur seront posées le jour de l'entretien. La prise de contact avec ces professeurs s'est effectuée sur les lieux de stage, en leur demandant simplement s'ils avaient rencontré des EIP au cours de leur carrière.

Lorsque la réponse était positive, nous leur avons demandé s'ils acceptaient que l'on se rencontre pour en parler plus longuement en précisant que nous leur enverrions le guide d'entretien par mail avant l'entretien. De plus, sur les quatre professeurs interrogés, l'un d'entre eux n'avait pas eu le temps de préparer l'entretien et n'était donc pas en connaissance des différentes questions qui allaient lui être posées. Deux de ces enseignantes avaient préparé l'entretien avec des prises de notes sur certaines des questions. Et, le dernier professeur avait parcouru rapidement le questionnaire avant l'entretien.

Les entretiens étaient individuels et toutes les conversations ont été enregistrées, ce qui n'a posé aucun souci aux enseignantes. Ils ont duré entre 15 et 40 minutes, cela était surtout en fonction du nombre d'EIP rencontrés au cours de la carrière de l'enseignante.

En ce qui concerne le psychologue scolaire, la prise de contact s'est effectuée par mail par le biais d'une enseignante interrogée. Nous n'avons pas envoyé le guide d'entretien avant la rencontre, mais le jour de l'entretien la personne avait apporté des dossiers des années précédentes sur ce type d'élèves pour nous donner des exemples concrets.

Par la suite, lors de la retranscription des entretiens, tous les prénoms ou lieux évoqués ont été indiqués par leur lettre initiale afin de préserver l'anonymat.

## 7. Analyse des résultats

Dans un premier temps, il s'agit de présenter les données obtenues à partir des entretiens réalisés auprès des professeurs des écoles. Cette analyse est effectuée à partir du tableau récapitulatif des quatre entretiens.

### 7.1 Les professeurs des écoles

Tout d'abord, au début des entretiens nous demandions aux enseignantes si elles utilisaient un autre terme qu'EIP pour définir ces élèves afin que nous soyons d'accord sur cette terminologie d'élèves intellectuellement précoces (tableau 4).

**Tableau 4 : Terminologie utilisée**

| <b>Enseignantes</b> | <b>Terme utilisé</b> |
|---------------------|----------------------|
| E1                  | EIP                  |
| E2                  | Élèves précoces      |
| E3                  | Précoces             |
| E4                  | Enfants précoces     |

En analysant ces différents entretiens, nous pouvons constater que trois de ces enseignantes utilisent un terme différent de la terminologie officielle d'EIP mais que cette dénomination prend tout de même en compte la précocité de ces enfants.

#### 7.1.1 Le repérage

Ensuite, la première partie de l'entretien concernait les indices sur lesquels pouvaient s'appuyer les enseignantes pour repérer ces élèves à besoins particuliers.

- Les caractéristiques

Un des éléments permettant de repérer ces élèves est celui des caractéristiques. Les enseignantes ont dû répondre à la question suivante : « Comment caractériseriez-vous ces élèves ? ». Leurs réponses figurent de manière synthétique dans le tableau 5.

**Tableau 5 : Les caractéristiques de ces élèves**

| <b>Enseignantes</b> | <b>Caractéristiques</b>  |
|---------------------|--|
| E1                  | <ul style="list-style-type: none"><li>- Grandes facilités dans certains domaines</li><li>- Ennui</li></ul>   |
| E2                  | <ul style="list-style-type: none"><li>- Rapidité dans le travail</li><li>- Compréhension rapide</li><li>- Intéressés et curieux</li><li>- Grande capacité à apprendre</li></ul>                        |
| E3                  | <ul style="list-style-type: none"><li>- Difficulté d'aller vers les autres</li><li>- Sensibilité au bruit</li><li>- Lent dans son travail</li><li>- Langage très élaboré</li></ul>                     |
| E4                  | <ul style="list-style-type: none"><li>- Un peu à part</li><li>- Impression qu'ils n'écoutent pas</li><li>- Problème gestion du matériel</li><li>- Pas très soigneux</li><li>- Fort caractère</li></ul> |

Par rapport aux différentes expériences vécues par ces enseignantes, on peut assister à une diversité dans leurs réponses. En effet, deux de ces enseignantes (E1 et E2) se rejoignent sur l'idée que ces élèves ont des facilités : « Grandes facilités dans certains domaines » et « Rapidité dans leur travail, compréhension rapide ». De plus, deux de ces enseignantes (E3 et E4) abordent une certaine solitude possible chez ces enfants : « Difficulté d'aller vers les autres » et « Un peu à part ».

Une seule des enseignantes (E1) évoque l'ennui comme caractéristique chez ces élèves alors que c'est un des points communs chez eux identifié par Terrassier : « l'ennui les gagne très vite ». L'enseignante E2 caractérise ces élèves par une grande rapidité et de la curiosité mais cela est notamment lié aux caractéristiques spécifiques des élèves qu'elle a rencontré car ils étaient très scolaires : « Ils sont très intéressés, très curieux en général Ce n'est pas toujours le cas, mais moi ceux que j'ai vu c'était plutôt des enfants scolaires ». Elle avait seulement 2 élèves en CP dont un qui était précoce, les adaptations étaient donc plus simples.

En ce qui concerne le milieu de l'école, cela peut-être différent même dans un milieu rural identique. En effet, l'enseignante E3 était aussi en milieu rural comme les enseignantes E1 et E2 et pourtant les caractéristiques sont différentes.

L'enseignante E3 évoque plus de difficultés, un travail également plus compliqué à réaliser par l'élève mais un langage très élaboré : « Dans l'écriture aussi c'était très compliqué et un langage très élaboré. » et une sensibilité à tous les bruits parasites. Enfin, l'enseignante E4 se trouvait en milieu urbain en région parisienne avec un public plutôt aisé donc les caractéristiques sont également différentes. Cela est plus visible au niveau de la gestion de leur matériel et du soin dans les travaux que les élèves effectuaient : « Ils ont un problème de gestion du matériel parfois. ».

- Les comportements

Un autre indice pouvant aider à identifier ces élèves est observable au niveau des comportements. Ainsi, pendant l'entretien les enseignantes ont dû répondre aux deux questions suivantes : « Comment avez-vous détecté que cet élève était un EIP ? » et « Quels genres de comportement avez-vous déjà remarqué chez un EIP ? » (tableau 6).

**Tableau 6 : Les comportements de ces élèves**

| <b>Enseignantes</b> | <b>Comportements</b>  |
|---------------------|---|
| E1                  | - Terminent le travail avant les autres<br>- Travail tout le temps correct<br>- Dans double niveau : écoute ce qu'il se passe dans le niveau supérieur                  |
| E2                  | - Choses qu'ils savent déjà faire<br>- Réussite dans ce qu'ils font<br>- Posent beaucoup de questions (le plus flagrant)<br>- Aide aux autres<br>- Autonomie            |
| E3                  | - Discussion avec les parents car l'un des deux était également précoce<br>- En retrait, pas à l'aise avec son corps<br>- Parlait plus avec les adultes que les enfants |
| E4                  | - Manipulation d'objets<br>- Se met sous la table<br>- Grande sensibilité<br>- Tient tête au PE parfois   |

Là aussi, les réponses dépendent des différentes situations particulières vécues par ces professeurs des écoles et de ce qu'ils ont pu observer.



Un point commun, celui de la réussite des élèves est énoncé par les enseignantes E1 et E2. « Le fait qu'ils aient tout le temps fini leur travail avant tout le monde et que c'était bon à chaque fois déjà. » est ce qui a permis à la première enseignante de détecter ces élèves. Pour l'enseignante E2 c'est par les comportements suivants: « Très vite on s'aperçoit qu'ils réussissent tout, qu'ils posent des questions, qu'ils vont plus loin que ce qu'on leur demande de base. ».

L'enseignante E1 a eu tous ces EIP en classe double niveau dans le niveau inférieur. Elle a donc pu observer auprès de ces élèves qu'ils écoutaient ce qu'il se passait dans le niveau supérieur : « Et puis, aussi dans un double-niveau ça va être un élève qui va écouter forcément ce qu'il se passe dans le niveau qui est au dessus. ». Quant à l'enseignante E2 elle a observé une grande curiosité et une aide auprès des autres élèves de la classe, ce qui facilite leurs apprentissages : « Ils étaient très dans l'aide aux autres je trouvais, c'était des enfants qui étaient facilement tuteurs, qui allaient expliquer aux autres pour les aider. ». Ces élèves posent également beaucoup de questions, ce qui est un point commun à ces élèves à besoins éducatifs particuliers évoqué par Terrassier : « Ils sont curieux et posent des questions sans arrêt. ».

Un des comportements observé par l'enseignante E3 est que cet enfant communiquait plus facilement avec les adultes qu'avec les enfants de son âge : « Il parlait avec les adultes avec beaucoup d'aisance presque comme si on était d'égal à égal. ».

Enfin, l'enseignante E4 rejoint la notion de sensibilité évoquée par l'enseignante E3 lors des caractéristiques. Elle ajoute également que ces élèves « tiennent tête au professeur des écoles parfois », ce qui est observable chez les enfants au profil provocateur décrit par Kieboom.

- Les difficultés

Le dernier élément pouvant permettre de détecter ces élèves est la présence de difficultés scolaires ou non. Afin de répondre à cette interrogation nous avons posé la question suivante aux enseignantes : « Suspectez-vous qu'un enfant avec des difficultés scolaires puisse être EIP ? ». Les réponses sont synthétisées dans le tableau 7.

**Tableau 7 : Les difficultés scolaires chez ces élèves**

| <b>Enseignantes</b> | <b>Difficultés scolaires</b>   |
|---------------------|--|
| E1                  | - Plus de mal, tendance à aller vers la difficulté que la précocité  |
| E2                  | - Au départ non, mais en rencontrant des élèves précoces on s'aperçoit que certains ne réussissent pas à l'école |
| E3                  | - Oui, il ne faut pas s'arrêter aux difficultés de l'élève   |
| E4                  | - Oui, mais ne sait pas si on peut le repérer en tant que PE   |

Selon ces enseignantes, la perception des difficultés scolaires chez les élèves ne relève pas nécessairement de la précocité. En effet, pour l'enseignante E1, elle aurait plus tendance à avoir une vision de difficultés que de précocité chez cet élève : « Mais spontanément, je pense qu'on penche plus vers de la difficulté que vers de la précocité quelque part quoi. ». L'enseignante E2, rejoint également ce discours mais précise tout de même qu'avec l'expérience et en rencontrant des EIP, certains ne réussissent pas à l'école donc il faut leur porter plus d'attention : « En apprenant, en rencontrant d'autres enfants, finalement on voit qu'effectivement certains sont précoces mais ne réussissent pas forcément à l'école. ».

Pour ce qui est des deux enseignantes E3 et E4, les difficultés scolaires peuvent résulter d'une précocité chez un enfant. Pour l'enseignante E3, il ne faut pas s'arrêter aux difficultés de l'élève et chercher afin d'essayer de trouver les raisons possibles de ces difficultés : « Je ne me serais pas arrêtée aux difficultés scolaires en disant non non il a des difficultés il ne peut pas être précoce ». Enfin, l'enseignante E4 précise qu'il est tout à fait possible qu'un EIP souffre de difficultés scolaires mais que ce n'est pas pour autant qu'un professeur des écoles est capable de le repérer au sein de sa classe : « Oui, après maintenant est-ce qu'on les voit je ne sais pas. ».

### 7.1.2 L'accompagnement

La deuxième partie des entretiens concernait l'accompagnement de ces élèves. En effet, différentes ressources peuvent être mobilisées par le professeur des écoles pour aider et accompagner au maximum ces élèves à besoins éducatifs particuliers.

- La démarche

Une des premières choses à faire pour attester que l'enfant est intellectuellement précoce est de prendre contact avec le psychologue scolaire afin que celui-ci s'entretienne avec lui et lui fasse passer les tests. Nous avons donc posé la question suivante aux différentes enseignantes interrogées : « Quelles démarches avez-vous effectuées ? » (tableau 8).

**Tableau 8 : Les démarches effectuées**

| <b>Enseignantes</b> | <b>Démarches</b>   |
|---------------------|--|
| E1                  | - Rencontre des parents et de l'enfant ; si accord intervention de la psychologue scolaire pour passer les tests qui fait un retour par la suite au PE   |
| E2                  | - Demande à la famille si l'enfant s'ennuyait et passation de tests par le psychologue scolaire plus tard (CE2)  |
| E3                  | - Demande RASED avec l'accord des parents puis la passation des tests confirme qu'il est dysharmonique   |
| E4                  | - Aucune car les enfants étaient détectés avant d'arriver dans sa classe<br>- En parler avec le psychologue, demander l'accord aux parents et ensuite passation des tests avec un retour après au PE |

L'ensemble de ces enseignantes ont tout d'abord pris contact avec la famille de l'enfant pour demander l'intervention du psychologue scolaire : « Rencontre des parents », « Demande à la famille » et « Accord des parents ».

Lors de ces rencontres avec les familles, l'une d'entre elles (E2) a demandé aux parents si l'enfant s'ennuyait et la réponse a été « non pas spécialement ». Elle n'a donc pas demandé l'intervention du psychologue scolaire et la passation des tests s'est donc effectuée plus tard dans la scolarité de l'élève.

Une seule des enseignantes (E3) a mentionné l'intervention du RASED lorsque nous avons abordé la question sur la démarche effectuée : « J'ai fais une demande RASED ». De plus, pour cette enseignante un diagnostic précis a été établi pour l'enfant, il est dysharmonique : « Il a fait des tests là en début d'année scolaire et c'est là que l'on a vu qu'il était dysharmonique. ».

L'enseignante E4, quant à elle n'a pas eu de démarche particulière à faire car les élèves intellectuellement précoces avaient été repérés avant leur arrivée dans sa classe : « Rien parce que c'était déjà fait. ». Cependant, elle évoque tout de même que c'est auprès du psychologue scolaire qu'il faut se diriger pour effectuer la démarche : « Il y a une demande déjà, tu en parles avec la psy, ensuite la psy elle va écrire un mot aux parents parce qu'il faut que les parents acceptent. ».

Enfin, deux enseignantes sur quatre (E1 et E4) ont précisé qu'un retour de la passation des tests était fait à l'enseignant pour qu'il puisse adapter sa pratique.

- Les aménagements en classe

Après avoir rencontré le psychologue scolaire, effectué les tests et été identifiés comme EIP, ces élèves peuvent bénéficier d'un accompagnement par la mise en place de plusieurs choses par les professeurs des écoles. Nous avons donc posé aux enseignantes interrogées les questions suivantes : « Comment différenciez-vous les choses pour cet élève ? » et « Quelles adaptations mettez-vous en place ? ». Les différentes réponses ont été synthétisées dans le tableau 9.

**Tableau 9 : Les aménagements en classe**

| Enseignantes | Aménagements  |
|--------------|---|
| E1           | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Classe double niveau, ce qui permet de passer l'élève précoce dans le niveau supérieur pour une matière comme la lecture</li> <li>- Responsabilité dans groupe d'exposé</li> <li>- Faire des recherches seul sur internet</li> <li>- Exercices du niveau supérieur et possibilité de faire plus (comme pour les dictées)</li> <li>- Travail de recherche</li> <li>- Un petit peu de tutorat</li> </ul> |
| E2           | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Aller plus loin dans les apprentissages (particularité d'avoir seulement deux élèves de CP)</li> <li>- Exercices supplémentaires ou différents</li> <li>- Se mettre au niveau où en sont les enfants</li> </ul>  |

|    |  |
|----|--|
|    | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Mise en place de tutorat</li> <li>- Un peu de travail de recherche</li> </ul>   |
| E3 | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Moins de choses en ce qui concerne la copie et les dictées</li> <li>- Moins exigeante par rapport à son travail écrit</li> <li>- Travail de groupe surtout</li> <li>- Un peu de tutorat</li> </ul>  |
| E4 | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Le contrat était surtout au niveau de l'écriture, du soin et du matériel</li> <li>- Les exigences étaient différentes mais sans différencier le travail</li> <li>- Le but est qu'ils ne s'ennuient pas</li> <li>- Travail de groupe tout le temps, ce n'est pas parce qu'ils sont précoces</li> <li>- Pas de tutorat</li> </ul> |

Un premier aménagement mis en place par 3 enseignantes sur 4 (E1, E2 et E3) est le tutorat afin que ces élèves puissent aider leurs camarades : « Oui, du travail de recherche, du tutorat un petit peu aussi. » (E1), « Du tutorat ça c'est sûr, il y avait du tutorat. » (E2) et « Le tutorat c'était plus d'aller demander à untel pour aider à copier ses leçons. » (E3). Cependant, le tutorat n'est pas mis en place pour ces élèves par l'enseignante E4 car selon elle : « Ils n'apportaient pas nécessairement de l'aide à d'autres parce que je pense que ces enfants-là ils ont déjà besoin de s'occuper d'eux et pas nécessairement de s'occuper des autres. ». De même pour le travail de recherche et le travail de groupe, les trois premières enseignantes donnent plus de responsabilités aux EIP et les mettent plus en situation de recherche. Alors que pour l'enseignante E4, ce n'est pas une adaptation mise en place particulièrement pour ces élèves à besoins éducatifs particuliers : « C'est pas parce qu'ils sont précoces, je mets tout le temps le travail de groupe. ». Pour cette même enseignante le but principal était qu'ils ne s'ennuient pas en classe : « Le but c'est qu'ils ne s'ennuient pas. ».

Pour les enseignantes E1 et E2, les adaptations et la différenciation se traduisent par du travail supplémentaire et des exercices différents : « Je leur donnais les exercices du niveau au dessus. » (E1) et « Souvent, c'était des exercices en plus ou des exercices différents. » (E2). Alors que pour les enseignantes E3 et E4 ces adaptations se font par rapport à leur propre exigence sur le travail donné à ces élèves.

Ces exigences étaient soit moindres : « J'étais moins exigeante par rapport à son travail écrit. » (E3) soit plus orientées sur le soin apporté au travail : « Le contrat avec eux c'était le soin. » (E4).

Enfin pour l'enseignante E1, la particularité d'avoir une classe à double-niveau lui permettait de faire passer cet élève dans le niveau supérieur seulement pour quelques matières comme la lecture par exemple : « Je propose à un enfant de CE1 de venir faire la lecture avec les CE2 parce qu'elle s'ennuie en CE1. ». Ce qui ne serait pas possible de faire avec une classe en simple niveau.

- Les liens avec le psychologue scolaire

Après avoir mis différentes adaptations en classe pour ces élèves, il est possible de parler des améliorations avec le psychologue scolaire. C'est pour cela que nous avons posé la question suivante aux différentes enseignantes : « Comment travaillez-vous en lien avec le psychologue scolaire ? » (tableau 10).

**Tableau 10 : Les liens avec le psychologue scolaire**

| <b>Enseignantes</b> | <b>Liens avec psychologue scolaire</b>  |
|---------------------|---|
| E1                  | - Contact pour passation de tests, une fois le passage anticipé validé par le conseil des maîtres il n'y a pas de contacts sauf si besoin de la part du PE<br>- Possibilité de faire appel à des psychologues extérieurs, contacts téléphoniques pour faire le point et aider à la démarche mise en œuvre pour s'adapter à l'enfant |
| E2                  | - Contact uniquement pour la passation des tests  |
| E3                  | - Demande d'un bilan sur l'enfant avant la passation des tests  |
| E4                  | - Pas plus que ça   |

Dans les différentes réponses données par ces enseignantes, les liens avec le psychologue scolaire ne sont pas nombreux.

Pour les enseignantes E1 et E2, elles ont eu contact avec le psychologue scolaire uniquement pour demander la passation des tests : « Souvent le psychologue rencontre la famille, rencontre l'enfant, lui fait passer des tests et après me fait un retour sur les tests. » précise l'enseignante E1.

L'enseignante E2 explique : « La psychologue scolaire qui faisait passer les tests, elle nous faisait toujours un bilan juste après. ». En ce qui concerne l'enseignante E3, la psychologue lui a demandé de faire un bilan sur l'enfant avant de lui faire passer les tests : « Elle m'a demandé un bilan sur l'enfant, ce que moi j'en pensais au niveau du comportement, des acquis et puis des difficultés. ». L'enseignante E4 n'a pas eu nécessairement de contact avec le psychologue scolaire car les élèves étaient déjà détectés comme EIP.

Enfin, l'enseignante E1 évoque que l'appel au psychologue scolaire est tout de même possible si le professeur des écoles en ressent le besoin : « Il n'y a pas de contacts sauf si besoin je demande mais autrement il n'y en a pas plus que ça. ». C'est également la seule enseignante qui a mentionné la possibilité par les familles de faire appel à un psychologue privé, extérieur à l'éducation nationale : « Et ils nous arrivent aussi d'avoir des contacts avec des psychologues extérieurs ; quand les enfants sont suivis par un psychologue extérieur. ».

### 7.1.3 Point de vue personnel des enseignantes

Après avoir recueilli les propos des ces quatre enseignantes sur le repérage et l'accompagnement de ces élèves, nous leur avons posé des questions permettant d'avoir leur ressenti personnel sur certains éléments.

- La formation

Dans les textes officiels, il est indiqué explicitement que les enseignants sont formés pour faire face à ces élèves à besoins éducatifs particuliers. Nous avons donc posé la question suivante : « Vous sentez-vous formées pour faire face à ce profil d'élève ? » Leurs réponses sont synthétisées dans le tableau 11.

**Tableau 11 : La formation**

| <b>Enseignantes</b> | <b>Formation</b>   |
|---------------------|--|
| E1                  | - Pas formée du tout ; autant pour les enfants en grandes difficultés que les précoces |
| E2                  | - Non on n'est pas formé, on bidouille pour faire au mieux                             |
| E3                  | - Non mais renseignements auprès des collègues et du RASED                             |
| E4                  | - La seule formation est celle acquise avec les années d'expérience                    |

Ces 4 enseignantes se rejoignent sur l'idée qu'elles ne sont pas formées par rapport à ces élèves à besoins éducatifs particuliers. L'enseignante E1 précise qu'elle ne sent pas formée autant pour les élèves en grandes difficultés que pour les EIP : « Non, c'est comme l'inverse, comme si on a un enfant qui est très en difficultés on n'a pas trop de formation là-dessus. ». Alors que l'enseignante E4 trouve qu'elle est un peu formée pour les élèves en difficultés mais pas pour les élèves précoces : « On n'est pas formé pour ces enfants là, on est plus formé pour les enfants en difficultés et encore même pas. ».

Pour l'enseignante E2, elle n'est pas nécessairement formée pour ce profil d'élèves : « On n'est pas formé pour ça non. Clairement je pense que l'on bidouille. ». L'appui sur l'équipe de l'école et le RASED est évoqué par l'enseignante E3 : « On a le RASED sur qui on va s'appuyer si on veut avoir un résultat ou quand on a des questions. ». Enfin, pour l'enseignante E4, la seule formation qu'elle a est celle acquise par les années d'expériences : « Non, non la seule formation que j'ai eu c'est la mienne, ma propre formation. ».

- Le saut de classe

Une solution possible pour ces élèves pouvant être en avance sur certaines connaissances est de sauter une classe. Nous avons alors demandé aux enseignantes : « Êtes-vous favorable au saut de classe des ces élèves ? ». Leurs avis ont été synthétisés dans le tableau 12.

**Tableau 12 : Le saut de classe**

| <b>Enseignantes</b> | <b>Saut de classe</b>   |
|---------------------|---|
| E1                  | - Cela dépend de la situation, le plus important est d'être à l'écoute des enfants  |
| E2                  | - Pas la seule solution, amis de leur âge donc difficile de faire sauter une classe pour eux<br>- Plutôt non, il faut laisser les enfants grandir |
| E3                  | - Pas favorable, c'est du cas par cas mais par rapport au cas qu'elle a eu la question ne se posait pas   |
| E4                  | - Oui si l'enfant à la maturité mais après c'est au cas par cas   |



Ces différentes enseignantes ont un avis différent sur la question. Cependant, elles évoquent toutes que cette solution pose le problème de maturité de l'élève qui se retrouve dans une classe avec des camarades plus âgés que lui.

Pour trois enseignantes sur quatre (E1, E3 et E4), cela se décide en fonction de la situation de chaque enfant et se fait au cas par cas. Les enseignantes E1 et E4 seraient plutôt favorables au saut de classe ; mais il faudrait « être à l'écoute des enfants » pour l'enseignante E1 et « prendre en compte la maturité de l'enfant » pour l'enseignante E4.

Les enseignantes E2 et E3 ne sont pas favorables au saut de classe pour ces élèves à besoins éducatifs particuliers. L'enseignante E2 précise que « le CP et le CE1 il y a quand même pas mal de choses à apprendre et je trouve que ce n'est pas forcément la classe le plus facile à sauter. ».

- La relation avec les parents

Le profil différent de ces élèves peut induire une relation différente avec les parents. La question suivante a donc été posée aux enseignantes interrogées : « Quelle relation avez-vous avec ces parents d'EIP ? » (tableau 13).

**Tableau 13 : La relation avec les parents**

| <b>Enseignantes</b> | <b>Relation aux parents</b>   |
|---------------------|---|
| E1                  | - Bonnes relations sans forcément de différence avec les autres parents<br>- Rencontre les parents un peu plus que les autres |
| E2                  | - Dialogue avec eux, discussion lors de rendez-vous parents<br>- Relations plutôt faciles                                     |
| E3                  | - Rencontre les parents un peu plus que les autres  |
| E4                  | - Parfois plus compliquée que d'autres  |

Les réponses de ces enseignantes sont différentes suite aux situations qu'elles ont vécues.

Pour les enseignantes E1 et E2, elles entretiennent de bonnes relations avec les parents sans forcément de différences par rapport aux autres parents : « De bonnes relations. » (E1) et « C'est plutôt facile comme relation » (E2). Alors que pour l'enseignante E4, ces relations sont parfois plus compliquées avec certaines de ces familles : « Ca ne s'est pas très bien passé avec cette maman. ».

En ce qui concerne la fréquence des rencontres des familles, les enseignantes E1 et E3 ont rencontrés plus souvent les parents de ces élèves à besoins éducatifs particuliers : « Je les ai peut-être vus un peu plus en début de passage pour les rassurer » (E1) et « Tu les vois un peu plus enfin pour ma part » (E3). L'enseignante E2 était beaucoup plus dans le dialogue avec ces parents afin qu'ils comprennent au mieux comment leur enfant se sentait dans la classe : « Je suis beaucoup dans la discussion avec les parents. ».

Enfin, avec ces différents entretiens, les quatre enseignantes avaient connaissance de l'existence des associations pour ces EIP mais sans avoir de noms précis. Cependant, les différents profils de ces élèves et la grille d'identification des enfants précoces de Terrassier n'étaient pas connus par ces professeurs des écoles.

Dans un second temps, il s'agit de présenter les données obtenues à partir de l'entretien réalisé auprès du psychologue scolaire.

## 7.2 Le psychologue scolaire

Lors de la passation de cet entretien, plusieurs éléments abordés concernaient également des points sur lesquels nous avons questionné les enseignantes. Cela a été synthétisé dans le tableau 14.

**Tableau 14 : Le psychologue scolaire**

| Interviewer                                       | Psychologue scolaire  |
|---|---|
| - Qui fait la demande pour que vous interveniez ? | - Comme pour tous les autres enfants, la demande elle peut venir de l'enseignant et c'est souvent lui. Elle peut venir des parents, alors dans le cas des enfants précoces ça vient quelques fois des parents parce que c'est gratuit pour eux quand on le fait |

|   |  |
|---|--|
| <p>- Quelle procédure mettez-vous en place pour ces élèves ?</p>                        | <p>- Je rencontre toujours l'enseignant, la famille avec l'enfant en premier pour les prises en charge</p> <p>- L'enfant avec ses parents, il écoute, il dessine souvent mais il est toujours différent de quand on le voit tout seul. Moi j'aime bien faire la comparaison</p> <p>- On discute, je lui demande de dessiner sa famille parce que je trouve que c'est intéressant de voir comment l'enfant représente ça</p> <p>- J'en fais deux parce que je trouve qu'une seule passation c'est vraiment long et pour moi, pour les connaître, se voir deux fois à une semaine d'intervalle je trouve ça intéressant.</p> |
| <p>- Est-ce qu'il y a des classes à sauter à privilégier ?</p>                          | <p>- Je pense que c'est en fonction de l'enfant</p> <p>- On fait toujours enfin on essaie toujours de ne pas sauter la classe ; justement de faire des essais et des transitions</p>   |
| <p>- Est-ce que la formation des professeurs est suffisante pour aider ces élèves ?</p> | <p>- ça dépend des gens, il y en a qui y arrivent très bien et puis d'autres moins.</p> <p>- Ils ont un regard qui est juste mais ça les rassure d'avoir un autre regard</p>   |

- Démarche

Le premier élément est celui de la démarche effectuée pour repérer ces élèves à besoins éducatifs particuliers. Comme évoqué par les enseignantes, c'est elles qui intervenaient auprès des familles pour leur proposer de passer les bilans avec le psychologue scolaire. C'est également ce que mentionne le psychologue scolaire en précisant que c'est le plus souvent l'enseignant qui fait appel à lui, même s'il arrive quelques fois que ce soit les familles : « Alors nous, comme pour tous les autres enfants, la demande elle peut venir de l'enseignant et c'est souvent lui. Elle peut venir des parents, alors dans le cas des enfants précoces ça vient quelques fois des parents parce que c'est gratuit pour eux quand on le fait. ».

- Procédure

Ensuite, en ce qui concerne la procédure, les enseignantes faisaient appel au psychologue scolaire qui par la suite prenait en charge l'enfant concerné.

Avant de faire passer un bilan à l'enfant, la psychologue se renseigne en premier lieu auprès de l'enseignant : « on en discute avec l'enseignant. ». Puis, elle rencontre les parents avec l'enfant pour se renseigner sur la situation, comment cela se passe à l'école mais aussi à la maison. Et enfin, une fois qu'elle accepte de réaliser un bilan, elle rencontre l'enfant seul car il est toujours différent de l'entretien avec les parents : « De toute façon, l'enfant avec ses parents, il écoute, il dessine souvent mais il est toujours différent de quand on le voit tout seul. Moi j'aime bien faire la comparaison. ».

Le bilan commence toujours par différentes questions afin de faire connaissance avec l'enfant puis la réalisation d'un dessin concernant sa famille : « On discute, je lui demande de dessiner sa famille parce que je trouve que c'est intéressant de voir comment l'enfant représente ça. ». Par la suite, c'est la passation de tests qui est effectuée en deux séances afin que ce ne soit pas trop long mais aussi « pour les connaître, se voir deux fois à une semaine d'intervalle je trouve ça intéressant. ». La constitution des tests est différente selon l'âge des enfants : « Donc l'échelle de Wechsler, il y a une échelle pour les tous petits de 2 ans 3 mois à 7 ans. Elle est séparée en deux échelles, une pour les 2-3 ans et une à partir de 4ans. ». Ces tests sont de WPSII pour la période préscolaire et primaire. Après, à partir de 7 ans et jusqu'à 16 ans il s'agit du WISC-V avec « dix épreuves qui sont regroupées dans des indices. ».

- Saut de classe

L'avis de ce psychologue scolaire rejoint celui des enseignantes interrogées : « Je pense que c'est en fonction de l'enfant. ». Il est donc important et nécessaire de s'adapter au cas par cas à chacune des situations. Mais lors de cet entretien, ce psychologue a précisé « On fait toujours enfin on essaie toujours de ne pas sauter la classe. ». Elle explique que l'élève qui est en GS par exemple va aller en CP de temps en temps le matin en début d'année puis progressivement tous les matins pour arriver en fin d'année à y aller toute la journée : « Donc, quand il va finir l'année il sera au même niveau que tous les CP et il aura fait un glissement au cours de l'année entre la GS et le CP. ». Il ne s'agit donc pas vraiment d'un saut de classe pour cet élève mais plutôt d'un « glissement ». Et pour elle, le saut de classe « n'est pas toujours la solution ».

- Formation des professeurs des écoles

Enfin, pour terminer cet entretien, nous avons demandé au psychologue : « est-ce que la formation des professeurs est suffisante pour aider ces élèves ? » afin d'avoir un autre avis. Pour elle, ce n'est pas nécessairement qu'une question de formation, cela dépend également de la personne, elle relève souvent que les enseignants sont : « Très démunis ou angoissé de ça. ». C'est vraiment une certaine angoisse que manifestent les professeurs des écoles : « Je vois que ça les angoisse en tout cas. ». Le besoin d'avoir l'avis du psychologue scolaire leur permet d'avoir : « Un regard multi-professionnel qui les rassure en fait. ».

## 8. Discussion

### 8.1 Principaux résultats

L'objectif de cette recherche est sur le repérage et l'accompagnement des enseignants concernant les Élèves Intellectuellement Précoces. Par la réalisation de quatre entretiens auprès d'enseignantes du premier degré et d'un entretien avec un psychologue scolaire plusieurs éléments des différents thèmes de l'entretien peuvent-être mis en avant.

Tout d'abord, les enseignantes interrogées ont connaissance de la présence dans leur classe de ces élèves à besoins éducatifs particuliers même si elles n'utilisent pas le même terme pour les définir. Cependant, les termes « d'intelligence » ou le « concept de dyssynchronie » n'ont pas été évoqués lors de ces entretiens.

En ce qui concerne le repérage de ces élèves, la première personne à pouvoir apercevoir des différences par rapport aux autres est l'enseignant dans sa classe. En effet, ces élèves peuvent avoir des comportements différents par rapport à leurs camarades ou dans l'exécution de leur travail qui pourra être terminé plus rapidement et sans erreurs. Ces élèves se caractérisent également par une grande sensibilité et un problème de maturité quand la question du saut de classe se pose. Après avoir identifié ces différents éléments, le professeur des écoles peut se diriger vers le psychologue scolaire afin qu'il prenne en charge cet enfant. En effet, c'est le rôle du psychologue scolaire de faire passer les tests de QI à ces élèves pour attester ou non qu'ils sont précoces.

L'accompagnement des ces élèves en classe passe par différentes adaptations mises en place par le professeur des écoles. Comme évoqué lors des entretiens auprès des enseignantes, le tutorat et la différenciation sont les principales choses installées dans les classes. Cet accompagnement peut également être effectué par le psychologue scolaire qui propose à ces élèves des temps de paroles pour exprimer ce qu'ils ressentent, leurs souffrances pour certains d'entre eux. Enfin, les liens entre l'enseignant et le professeur des écoles sont réduits une fois que l'enfant a été identifié comme EIP.

Ensuite, concernant l'accélération du parcours de ces élèves, Vrignaud (2006) se posait la question d'enseignantes réfractaires au saut de classe. Nous avons donc souhaité vérifier si cette réticence était bien présente chez les enseignants. Les enseignantes interrogées ont des avis divergents tout en justifiant qu'il faut décider cela au cas par cas et notamment en fonction de la maturité de l'élève. C'est également ce qui est évoqué par le psychologue scolaire, celui-ci préférant même ne pas parler de saut de classe mais de glissement entre deux classes.

Différents acteurs sont nécessaires pour accompagner au mieux ces élèves à besoins éducatifs particuliers. Comme évoqué en théorie, les associations peuvent venir en aide à ces parents ; cependant lors de la réalisation des entretiens nous avons réalisé que la connaissance des ces associations étaient très floue pour ces enseignantes. Un autre acteur est important et nécessaire pour le soutien de ces enfants, il s'agit de la famille. En effet, ils peuvent apporter aux enseignants des éléments sur ce qu'il se passe à la maison pour ainsi mieux comprendre leurs comportements au sein de la classe.

Enfin, la circulaire parue en 2007 concernant le parcours scolaire des élèves intellectuellement précoces ou manifestant des aptitudes particulières à l'école ou au collège préconise une amélioration de la détection et une amélioration de l'information des enseignants. Elle stipule que l'une des compétences professionnelles des enseignants doit être « la capacité à prendre en compte la diversité des élèves », ce qui est aujourd'hui présent dans le référentiel de compétences du professeur des écoles de 2013. Ainsi, il est important de les sensibiliser à cette problématique afin de leur permettre de différencier leurs pratiques. L'opinion des enseignantes sur cette question est plutôt convergente, malgré la grande quantité de ressources disponibles à ce sujet elles pensent manquer de formation au sujet de la précocité intellectuelle. Le psychologue scolaire interrogé précise que certains enseignants se sentent démunis face à la précocité intellectuelle, ce qui pourrait se traduire par le manque d'outils donnés aux enseignants. De plus, la passation d'entretiens avec des enseignantes et un psychologue scolaire a permis une complémentarité dans les propos recueillis. Nous avons pu remarquer que les liens entre enseignants et psychologues restaient peu nombreux après l'identification de l'élève comme EIP.

## 8.2 Apports et limites

Cette recherche comporte plusieurs limites. Tout d'abord, trois des entretiens ont été réalisés dans une même école et donc dans le même milieu rural. Et, le dernier entretien concernait une enseignante en région parisienne où le milieu social était très élevé donc cela induisait un biais lors de la détection de ces élèves.

De plus, nous pouvons remarquer que la plupart de ces enseignantes ont rencontré que peu d'EIP dans leurs classes. Nous avons même eu des professeurs qui ne pouvaient pas réaliser l'entretien car elles n'avaient jamais eu d'EIP au cours de leur carrière. Le refus de certains enseignants reflète l'idée que certains de ces élèves dans nos classes sont EIP mais ne sont pas identifiés comme tel du fait de leurs difficultés.

L'élaboration du guide d'entretien pour les professeurs des écoles qui était assez précise, permettait de dérouler l'entretien facilement. Cependant, en ce qui concerne celui du psychologue scolaire il n'était pas assez détaillé et plusieurs questions ont donc été ajoutées au cours de l'entretien notamment sur la passation concrètement des tests aux élèves. Ce guide d'entretien avait été envoyé au préalable aux enseignantes afin qu'elles puissent réfléchir en amont aux différentes questions qui lui seront posées. Cela ne semble pas avoir apporté de biais dans leurs réponses et elles étaient ainsi plus spontanées. Et, le fait de rencontrer deux professionnels travaillant auprès de ces élèves à besoins éducatifs particuliers a ainsi permis d'enrichir cette recherche.

Ainsi, avec cette recherche nous pouvons montrer que ces élèves à besoins éducatifs restent des élèves plutôt effacés au sein de notre système éducatif. En effet, les adaptations à mettre en place pour les intégrer au mieux dans les classes sont mises en place par l'enseignant sans qu'ils aient nécessairement de formation. Cela nous a également permis de développer des compétences de recherches qui seront utiles et au service de notre future pratique enseignante. Nous pourrions ainsi porter attention à ces élèves en difficultés qui pourraient être des Élèves Intellectuellement Précoces.



### 8.3 Perspectives futures

Cette recherche concerne les enseignants et leur repérage et accompagnement de ces élèves. Il serait intéressant de s'intéresser aux ressentis de ces EIP au sein de la classe, notamment en ce qui concerne l'échec scolaire. De plus, l'aide apportée par les parents mais aussi par les associations serait intéressante à étudier pour améliorer au mieux la scolarité de ces élèves au primaire mais aussi au collège et au lycée.

### Conclusion

La meilleure prise en compte des Élèves Intellectuellement Précoces à l'école est nécessaire. En effet, certains élèves peuvent éprouver des difficultés dans leur travail ou avoir un comportement différent de celui des autres élèves. Ce constat ne relève pas nécessairement d'un élève en difficulté mais peut aussi être celui d'un élève précoce que l'on n'arrive pas à détecter. Certains de ces EIP se retrouvent en échec scolaire car ils n'ont pas été identifiés au cours de leur scolarité. Ainsi, une fois repéré par le professeur des écoles et identifié comme EIP par le psychologue scolaire ces élèves peuvent bénéficier d'adaptations afin d'être accompagné au maximum et réussir au mieux.

## 9. Bibliographie

AFEP. (2015) L'école inclusive. Repéré à : [http://www.afep-asso.fr/index.php?option=com\\_content&task=view&id=244&Itemid=135](http://www.afep-asso.fr/index.php?option=com_content&task=view&id=244&Itemid=135)

BESANCON, M., GUIGNARD, J-H. & LUBBART, T. (2006). Haut potentiel, créativité chez l'enfant et éducation. *Bulletin de psychologie*, 485, 491-504. Doi : 10.3917/bupsy.485.0491.

BLÉANDONU, G. (2004). *Les enfants intellectuellement précoces*. Paris : PUF

CARAGLIO, M. (2006). Situation de handicap et besoin éducatif particulier, changement lexical ou bouleversement conceptuel ? *Les temps modernes*, 637-638-639, 444-478. Doi : 10.3917/ltn.637.0444.

Circulaire n° 90-083 du 10-04-1990, Missions des psychologues scolaires, BO n°16 du 19 avril 1990

Circulaire n° 2007-158 du 17-10-2007, *Parcours scolaire des élèves intellectuellement précoces ou manifestant des aptitudes particulières à l'école et au collège*, BO n°38 du 25 octobre 2007

Circulaire n° 2009-168 du 12-11-2009, *Guide d'aide à la conception de modules de formation pour une prise en compte des élèves intellectuellement précoces*, BO n°45 du 3 décembre 2009

Circulaire n° 2013-060 du 10-4-2013, *Circulaire d'orientation et de préparation de la rentrée 2013*, BO n° 15 du 11 avril 2013

DELAUBIER Jean-Pierre, *La scolarisation des élèves intellectuellement précoces*, Rapport à Monsieur le ministre de l'éducation nationale, janvier 2002

ECPA. (2005) WISC-IV Échelle d'intelligence de Wechsler pour enfants et adolescents – Quatrième édition. Repéré à : <https://www.ecpa.fr/psychologie-clinique/test.asp?id=1391>

GAUVRIT, N. (2011). La reproduction scolaire des inégalités sociales en France : Le cas des enfants précoces. *HAL*.

GUIGNARD, J-H. & ZENASNI, F.F. (2004). Les caractéristiques émotionnelles des enfants à haut potentiel. *Psychologie française*, 49, 305-319

GUILLOUX, R. (2016). *Les élèves à haut potentiel intellectuel*. Paris : Retz.

KIEBOOM, T. (2011). *Accompagner l'enfant surdoué*. Bruxelles : De Boeck.

*La scolarisation des élèves intellectuellement précoces*, 2017, repéré à : <http://www.education.gouv.fr/cid28645/la-scolarisation-des-eleves-intellectuellement-precoces.html>

- LAUTREY, J. (2004). Hauts potentiels et talents : la position actuelle du problème. *Psychologie française*, 49, 219-232.
- LEFÉBURE, A. & DOUGNY F. (2017). Les concepts de Handicap et de Besoins Educatifs Particuliers. Repéré à : [http://www.versunecoleinclusive.fr/wp-content/uploads/2017/12/Publication\\_Handicap-BEP.pdf](http://www.versunecoleinclusive.fr/wp-content/uploads/2017/12/Publication_Handicap-BEP.pdf)
- LIRATNI M. & PRY Y. (2007). Psychométrie et WISC IV ; quel avenir pour l'identification des enfants à haut potentiel intellectuel. *Neuropsychiatrie de l'enfance et l'adolescence*, 55, 214-219.
- Loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école*, n°2005-380 du 23-4-2005. JO du 24-4-2005
- LOUIS, J-M. & RAMOND, F. (2007). *Scolariser l'enfant intellectuellement précoce*. Paris : DUNOD.
- Sous la coordination de LUBART, T. (2006) *Enfants exceptionnels : Précocité intellectuelle, haut potentiel et talent*. Paris : Bréal.
- POMPILI, B. (2015) Rapport sur l'école inclusive. Repéré à : <http://barbarapompili.fr/rapport-sur-lecole-inclusive-2/>
- Référentiel de compétences des métiers du professorat et de l'éducation*, BO du 25 Juillet 2013
- SIAUD-FACCHIN, J. (2004). Comprendre les difficultés d'apprentissage de l'enfant surdoué : un fonctionnement intellectuel singulier. *Neuropsychiatrie de l'enfance et l'adolescence*, 52, 142-147.
- TERRASSIER, J-C. (2016). *Les enfants surdoués ou la précocité embarrassante*. Paris : ESF éditeur.
- TERRASSIER, J-C. & GOUILLOU, P. (2016). *Guide pratique de l'enfant surdoué*. Paris : ESF éditeur.
- VRIGNAUD, P. (2006). La scolarisation des enfants intellectuellement précoces en France : présentation des différentes mesures et de résultats de recherches. *Bulletin de psychologie*, 485, 439-449. Doi : 10.3917/bupsy.485.0439

## 10. Annexes

Annexe 1 : Inventaire d'identification des enfants précoces, Jean-Charles Terrassier

### INVENTAIRE D'IDENTIFICATION DES ENFANTS PRECOCES

Jean-Charles Terrassier

| L'enfant :   | Points  | Résultats |
|--|---|-----------|
| 1) a été capable d'apprendre à lire avant le cours préparatoire (6 ans)  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• seul ou presque 7pts</li> <li>• aidé 5pts</li> </ul> |           |
| 2 - lit beaucoup et rapidement des livres (les illustrés n'ont pas à être pris en compte)  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Oui 2pts</li> <li>• Non 0pt</li> </ul>               |           |
| 3 - manifeste un grand intérêt pour les encyclopédies et les dictionnaires 2pts  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Oui 2pts</li> <li>• Non 0pt</li> </ul>               |           |
| 4 - a appris rapidement à lire mais a eu des difficultés pour l'écriture (valable surtout pour les garçons)  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Oui 1pt</li> <li>• Non 0pt</li> </ul>                |           |
| 5* - choisit des camarades plus âgés que lui pour des activités d'intérieur  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Oui 2pts</li> <li>• Non 0pt</li> </ul>               |           |
| 6* - aime beaucoup dialoguer avec les adultes  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Oui 2pts</li> <li>• Non 0pt</li> </ul>               |           |
| 7* - pose beaucoup de questions variées et originales  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Oui 2pts</li> <li>• Non 0pt</li> </ul>               |           |
| 8* - veut toujours savoir le « pourquoi » de tout  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Oui 1pt</li> <li>• Non 0pt</li> </ul>                |           |
| 9* - quoique parfois distrait, est capable, quand quelque chose ou quelqu'un l'intéresse (un film, la télévision, une personne), de faire des observations d'une étonnante perspicacité  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Oui 2pts</li> <li>• Non 0pt</li> </ul>               |           |
| 10* - juge volontiers les gens   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Oui 1pt</li> <li>• Non 0pt</li> </ul>                |           |
| 11* - est ennuyé par les activités de routine (tout ce qu'il faut recommencer indéfiniment de la même façon : la toilette quotidienne, par exemple, mais aussi les exercices scolaires qui lui paraissent faciles et dépourvus de variété) | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Oui 1pt</li> <li>• Non 0pt</li> </ul>                |           |
| 12* - est très sensible à l'injustice, même s'il n'en est pas lui-même la victime  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Oui 2pts</li> <li>• Non 0pt</li> </ul>               |           |
| 13* - a le sens de l'humour  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Oui 2pts</li> <li>• Non 0pt</li> </ul>               |           |
| 14- a souvent un très large vocabulaire, mais c'est surtout le niveau de ses réflexions qui étonne   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Oui 2pts</li> <li>• Non 0pt</li> </ul>               |           |

|   |   |  |
|---|---|--|
| 15* - aime les jeux compliqués (échecs, Mastermind, jeux de stratégie en général) et y réussit  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Oui 2pts</li> <li>• Non 0pt</li> </ul> |  |
| 16 - s'il est déjà au collège, a été populaire auprès de ses camarades à l'école, mais l'est moins maintenant auprès de ses condisciples collégiens | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Oui 1pt</li> <li>• Non 0pt</li> </ul>  |  |
| 17* - préfère travailler seul   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Oui 2pts</li> <li>• Non 0pt</li> </ul> |  |
| 18* - est intéressé par l'univers, par le problème de l'origine de l'homme et par la préhistoire  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Oui 2pts</li> <li>• Non 0pt</li> </ul> |  |
| 19 - est en tête de classe sans effort apparent   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Oui 2pts</li> <li>• Non 0pt</li> </ul> |  |
| 20* - a un sens esthétique développé (musique, arts plastiques, mais aussi l'environnement) il est sensible à l'harmonie de ce qui l'entoure        | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Oui 2pts</li> <li>• Non 0pt</li> </ul> |  |
| 21* - est passionné par un ou plusieurs hobbies et il en change assez souvent   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Oui 1pt</li> <li>• Non 0pt</li> </ul>  |  |

## La scolarisation des EIP

### I- Présentation

- Depuis combien de temps êtes-vous PE ?
- Dans quel niveau de classe avez-vous enseigné ?
- Combien de fois avez-vous rencontré des EIP au cours de votre carrière ? Dans quel(s) niveau(x) ?
- Comment caractériseriez-vous ces élèves ?
- Utilisez-vous un autre terme qu'EIP pour définir ces élèves à besoins particuliers ?

### II- Repérage

- Comment avez-vous détecté que cet élève était un EIP ?
- Quelles différences voyez-vous entre cet élève et les autres ?
- Quels genres de comportements avez-vous déjà remarqué chez un EIP ?
- Constatez-vous plus d'anxiété chez un EIP ?
- Apprennent-ils plus facilement et plus de choses que les autres enfants ?
- Connaissez-vous les différents profils des EIP ?
- Suspectez-vous qu'un enfant avec des difficultés scolaires puisse être EIP ?
- Cet élève peut-il être en réussite dans tous les domaines ?
- Connaissez-vous l'échelle d'inventaire d'identification des enfants précoces utilisée par les psychologues scolaires ? Pourquoi oui / non ? Est-elle conseillée aux PE ? L'avez-vous déjà utilisée ?
- L'enfant savait-il déjà lire avant de venir au CP ?
- Observez-vous des difficultés au niveau de l'écriture ?
- Quelles démarches avez-vous effectuées ?

### III- Accompagnement

- Comment différenciez-vous les choses pour cet élève
- Quelles adaptations avez-vous mis en place ?
- Faites-vous faire à ces élèves du « hors programme » ?
- S'il s'agit d'une classe double niveau, feriez-vous faire à cet élève des choses du niveau supérieur ?
- Vous sentez-vous formé pour faire face à ce type de profil ? Et vis-à-vis des parents ?
- Ces enfants sont-ils assez pris en compte dans notre système éducatif ?
- Êtes-vous favorable au saut de classe pour ces élèves ? Pourquoi ?
- Êtes-vous au courant de l'existence des associations pour aider ces élèves et leurs parents ?
- Quelle relation avez-vous avec ces parents d'EIP ?

### **La scolarisation des EIP**

#### I- Présentation

- Depuis combien de temps êtes-vous psychologue scolaire ?
- Avez-vous été PE avant ? Combien de temps ? Quel (s) niveau(x) ?

#### II- Repérage

- Qui fait la demande pour que vous interveniez auprès de cet élève ?
- Quelle procédure mettez-vous en place ? Toujours la même ?
- Allez-vous en classe voir cet élève avant de décider de lui faire passer les tests ?
- Comment présentez-vous la procédure aux parents ? à l'élève ? au PE ?
- Quels tests passent l'élève ?
- Quel retour faites-vous des tests ? à qui ?
- Comment communiquez-vous votre bilan au PE ?
- Vous est-il déjà arrivé qu'un élève refuse de faire les tests ? Ou les parents ?
- Utilisez-vous la grille d'identification des enfants précoces de Terrassier ?

#### III- Accompagnement

- Comment accompagnez-vous un élève qui est diagnostiqué EIP par les tests ?
- Est-ce que vous travaillez ensemble avec le PE afin que l'enfant soit mieux accompagné ?
- Donnez-vous votre accord pour que l'élève saute une classe ? Est-ce une bonne solution pour vous ?
- Avez-vous des rendez-vous réguliers avec les parents pour suivre l'évolution ? Avec le PE ?
- Est-ce que la formation des PE est suffisante pour aider ces élèves ?

Annexe 4 : Transcriptions des entretiens

| <i>Codage des transcriptions</i> |                        |              |
|----------------------------------|------------------------|--------------|
| Code                             | Signification          | Durée        |
| I                                | Interviewer (moi-même) |              |
| ...                              | Temps de réflexion     |              |
| E1                               | Enseignante 1          | 20 minutes   |
| E2                               | Enseignante 2          | 20 minutes   |
| E3                               | Enseignante 3          | 15 minutes   |
| E4                               | Enseignante 4          | 40 minutes   |
| P                                | Psychologue scolaire   | 1H10 minutes |

- Transcription 1

I : Cela fait combien de temps que tu es professeur des écoles ?

E1 : 18 ans.

I : D'accord ; et tu as enseigné déjà dans quels niveaux ?

E1 : Alors, CP, CE1, CE2, CM1 et CM2.

I : D'accord, et combien de fois tu as rencontré des EIP, des enfants intellectuellement précoces ?

E1 : Alors... une fois, deux fois, trois fois !

I : Ok, et c'était dans quels niveaux de classe ?

E1 : Alors, en CM1 et en CE2. Et cette année potentiellement en CE1 mais pas de certitude.

I : Ok d'accord, et du coup comment tu caractériserais ces élèves ?

E1 : Euh ce serait des enfants qui auraient des grandes grandes facilités dans certains domaines et du coup, pourraient facilement s'ennuyer s'ils restaient dans le niveau dans lequel ils sont.

I : D'accord

E1 : C'est pas forcément de la précocité partout mais il y a au moins un domaine qui prédomine.

I : D'accord, et est-ce que tu utilises un autre terme qu'EIP pour définir ces élèves ?

E1 : Euh... non, non.

I : Du coup, maintenant on va passer au repérage. Donc comment tu as détecté que cet élève était intellectuellement précoce ?

E1 : Par l'ennui, en fait, le fait qu'ils aient tout le temps fini leur travail avant tout le monde et que c'était bon à chaque fois déjà. Et puis, aussi dans un double-niveau ça va être un élève qui va écouter forcément ce qu'il se passe dans le niveau qui est au dessus.

I : D'accord, donc c'est surtout l'ennui et le comportement du coup ?

E1 : Ouais

I : Ok, et du coup quelles différences tu vois entre cet élève et les autres qui sont dans le même niveau que lui ?

E1 : ... Bah, lui il va pas être trop stimulé en fait, ça va tourner un petit peu, ça va être des choses tellement faciles que...



I : Ca va pas forcément l'intéresser ?

E1 : Ca va pas l'intéresser non, ça peut être du désintérêt justement, il n'écoute pas, il fait autre chose, il n'est pas attentif

I : Ouais, du coup c'est le genre de comportement que tu peux remarquer ?

E1 : Ouais

I : Et est-ce qu'il y a plus d'anxiété chez ces élèves là ?

E1 : Chez certains oui, euh j'en ai eu un où effectivement il avait un haut potentiel dans tout ce qui était : histoire, sciences etc. Mais il manquait un peu de maturité donc il pouvait paniquer rapidement, il pouvait avoir peur de pas réussir certaines choses alors qu'il était capable d'y arriver. Il y a conflit dès fois entre leurs domaines de précocité et puis les autres domaines.

I : Et du coup, est-ce qu'ils apprennent plus facilement et plus de choses que les autres enfants ?

E1 : Plus facilement, ça dépend s'ils sont vraiment stimulés, certains ne vont pas apprendre en matière traditionnelle en classe, en méthode traditionnelle mais ils vont apprendre en s'intéressant à beaucoup d'autres choses en dehors de l'école en fait. Si, en général ceux que j'ai eu, fin ça dépend, il y en a qui sont très scolaires donc pour eux ça va être très facile et puis ils y en a qui ont de la précocité mais ils ne sont pas scolaires du tout donc ils peuvent être perdus aussi si on les passe dans une autre classe par exemple.

I : Oui d'accord, et est-ce que tu connais les différents profils qu'il existe de ces enfants ?

E1 : Non je ne les connais pas.

I : D'accord, et est-ce que tu suspecterais un enfant avec des difficultés qu'il puisse être un EIP ?

E1 : J'aurais plus de mal, maintenant je sais que ça peut arriver. Justement un enfant qui s'ennuie vraiment beaucoup en classe, il peut tomber avec du désintérêt et peut devenir en difficulté parce qu'il ne va pas faire... S'il n'est pas scolaire, il ne va pas faire ce qu'on lui demande ça ne va pas l'intéresser donc il peut abandonner. Mais spontanément, je pense qu'on penche plus vers de la difficulté que vers de la précocité quelque part quoi.

I : Et du coup, cet élève peut-il être en réussite dans tous les domaines ?

E1 : Euh, bah il y en a oui. Il y a des enfants qui peuvent être en réussite dans tous les domaines et puis il y en a d'autres où ça peut être qu'un domaine qui va être exceptionnel et les autres domaines un peu plus ordinaires quoi.

I : Et est-ce que tu connais l'échelle d'identification des enfants précoces ?

E1 : Non

I : Et est-ce qu'elle vous est conseillée par le psychologue ?

E1 : Non, c'est le psychologue qui fait le diagnostic et qui nous explique après, qui nous fait une analyse des tests qui ont été effectués et nous indique par exemple si la précocité elle est au niveau du langage ou quel domaine est vraiment en avant.

I : D'accord et est-ce que tu as déjà eu des élèves précoces en CP ?

E1 : Bah... Non.

I : Parce que sinon est-ce que ça arrive dès fois en CP et qu'ils savent déjà lire du coup ?

E1 : Ca arrive je pense que dans la classe d'à côté il y en a. Alors il y en a qui savent déjà lire mais qui peuvent manquer de maturité aussi pour qu'on les fasse avancer plus vite quoi. Et puis même s'ils savent lire et qu'on arrive à les nourrir suffisamment, s'ils sont bien dans leur niveau on ne va pas les changer. Mais oui, ça peut arriver dès le CP.

I : Et est-ce que tu as observé des difficultés au niveau de l'écriture pour ces enfants ?

E1 : Euh... Non, pas spécialement, je pense que ça peut mais pas ceux que j'ai vu non.

I : D'accord ; et quelles démarches tu as effectuées quand tu as suspecté que ces élèves étaient précoces ?

E1 : J'ai d'abord rencontré les parents pour en parler avec eux et avec l'accord des parents on a fait intervenir la psychologue scolaire qui leur a fait passer des tests. Et en fonction de ces tests, on en a discuté avec les parents et l'enfant pour savoir si on faisait un passage anticipé dans la classe supérieure ou si on maintenait les choses telles qu'elles étaient.

I : D'accord.

E1 : Et voilà, avec l'accord de tout le monde ou pas, une fois j'ai eu une élève qui ne voulait pas, c'était elle qui ne voulait pas passer plus vite. Quand on en a parlé, au mois de mai/juin, et puis à la rentrée d'après cela avait muri dans sa tête et elle se sentait prête quoi.

I : D'accord donc cela dépend vraiment de la situation et des enfants.

E1 : Mais de toute façon, ce sera toujours avec la psychologue scolaire, on ne décide pas tout seul.

I : Oui plus la famille ?

E1 : Oui et la famille évidemment, il faut l'accord de la famille.

I : Du coup, après au niveau de l'accompagnement ; comment est-ce que tu différenciais les choses pour ces élèves là ? Si tu le fais ?

E1 : Alors là actuellement, je propose comme j'ai la chance d'avoir un double niveau, je propose à un enfant de CE1 de venir faire la lecture avec les CE2. Parce qu'elle s'ennuie en CE1, donc quand je peux je fais glisser pour une matière.

I : Oui, pour une matière pas pour tout ?

E1 : Non, pas pour tout parce que si l'on fait glisser pour tout, c'est carrément le passage et ça il faut l'avoir travaillé avant avec la psychologue, avec les parents. Alors que là ça peut être un aménagement juste dans la classe quoi.

I : Ok, donc c'est la seule chose que tu mets en place ou tu as déjà fait d'autres choses ?

E1 : Avec les autres enfants, il m'est arrivé de les mettre en responsabilité dans un groupe d'exposé ou leur laisser la possibilité de faire des recherches sur internet à côté. On a fait des essais aussi une fois avant de décider si on passait vraiment dans la classe supérieure, on a dit on va tester. On va tester sur le français, les maths et si ça se passe bien on basculera complètement. Pour s'autoriser à dire non ça ne marche pas.

I : Oui, pour avoir le droit à l'erreur ?

E1 : Voilà, pour avoir le droit à l'erreur et puis pour les rassurer aussi. Leur dire que ce n'est pas définitif, et le fait d'avoir le double-niveau dans la classe permet de faire ça facilement.

I : Oui c'est l'avantage du double niveau pour ça du coup.

E1 : Ouais, et à chaque fois que j'ai eu des enfants précoces dans ma classe j'avais des doubles-niveaux.

I : D'accord.

E1 : Et c'était un enfant précoce dans le petit niveau.

I : Oui donc il pouvait facilement s'adapter. Et quelles adaptations tu as mis en place ? Du tutorat entre élèves ? Ou du travail de recherche comme tu disais ?

E1 : Oui, du travail de recherche, du tutorat un petit peu aussi.

I : Et après au niveau des exercices tu leur donnais la même chose ou pas ?

E1 : Bah, je leur donnais les exercices du niveau au dessus. Ou la possibilité de faire un peu plus, comme quand on faisait des dictées, il y a un groupe qui s'arrêtait à un niveau et je leur donnais la possibilité d'aller plus loin s'il voulait quoi.

I : D'accord.

E1 : C'est des dictées à rallonge en fonction du niveau des enfants.

I : Et est-ce que tu fais faire à ces élèves du « hors programme » ?

E1 : Non

I : Il n'y a pas d'intérêt forcément ?

E1 : Ah si, il doit y en avoir un intérêt mais on a tellement de choses à faire déjà !! Après, je les impliquais aussi dans d'autres projets. Comme quand on a fait le Vendée Globe l'année dernière par exemple, c'est des enfants qui sont moteurs pour ça quoi. Il faut leur permettre de travailler différemment que du scolaire, il y en a qui ne sont pas scolaires du tout et qui ont besoin de faire des recherches et d'apprendre les choses différemment.

I : Du coup, s'il s'agissait d'une classe double-niveau tu faisais faire du niveau supérieur ?

E1 : Ouais c'est ça.

I : Et est-ce que tu te sens formée par rapport à ces élèves ? Pour s'adapter à ce type d'élèves ?

E1 : Pas du tout ! C'est comme l'inverse, comme si on a un enfant qui est très en difficultés on n'a pas trop de formation là-dessus. On se débrouille, on en discute avec les psychologues pour voir ce qu'on peut faire au mieux et avec les parents et puis voilà. On essaie, si ça marche on continue et si ça ne marche pas on essaie autre chose.

I : Ok, et du coup tu penses qu'il faudrait insérer ce module de formation ?

E1 : Oui, je pense fin je sais que nous on avait une formation en psychologie mais qui était vraiment minime et ça pourrait être renforcé. C'est important, dans un cas comme dans l'autre, que ce soit pour des précoces ou des enfants en difficultés ou des enfants qui ont des gros soucis autre c'est important de savoir les gérer.

I : Et même vis-à-vis des parents, tu n'arrives pas forcément à leur expliquer ?

E1 : Bah non, je n'ai pas les mots donc ; avec le psychologue c'est plus facile. Mais ici ça va, ce sont des parents qui suivent très bien et qui comprennent il n'y a pas de problème mais il y a des familles avec qui ça peut-être compliqué quoi.

I : Oui, et est-ce que tu penses que les enfants ils sont assez pris en compte dans le système éducatif ?

E1 : Non, parce qu'il y a beaucoup d'enfants qui auraient besoin d'un système à part en fait. De travailler différemment, plus en ateliers ou en plan de travail que eux décident. Et je pense que pour certains enfants ça pourrait être bien qu'eux choisissent ce qu'ils veulent. Et souvent, il y a des écoles pour enfants surdoués c'est un petit peu ça quoi, on adapte en fonction de leur envie d'apprendre. Parce que si nous on leur impose la multiplication alors que c'est un truc qu'ils maîtrisent, ils ne vont pas y voir l'intérêt.

I : Oui.

E1 : Il y en a un qui m'a dit ça « je ne vois pas l'intérêt de faire les exercices ».

I : Ah oui, et là du coup comment tu réagis ?

E1 : Je lui dis que si, que moi j'y vois un intérêt et que tant il n'est pas arrivé à 100% de réussite, il y a un petit intérêt à les faire. Puis qu'à l'école on est obligé d'en faire un petit peu quoi !!

I : Oui c'est ça !! Et du coup est-ce que tu es favorable au saut de classe pour ces élèves ?

E1 : Cela dépend, je pense vraiment il y en a pour qui c'est profitable. Et puis il y a des enfants qui sont très bien dans leur niveau et même s'ils sont précoces dans un domaine, ils n'ont pas forcément envie de faire plus je pense, il faut vraiment être à leur écoute en fait.

I : Oui, autant dans un sens que dans un autre, s'ils veulent ou s'ils ne veulent pas ?

E1 : Voilà autant dans un sens que dans l'autre. Après, il ne faut pas que le fait qu'il y ait un précoce dans la classe ouvre la possibilité à dix autres de vouloir faire la même chose. Mais il peut être précoce et ne pas avoir envie du tout d'aller dans la classe au dessus. Je crois qu'il ne faut pas que ce soit automatique le passage anticipé, s'ils sont bien dans leur classe il faut les laisser. Et puis dès fois, ils ne sont pas prêts d'un point de vue maturité à être avec des plus grands aussi. Parce qu'à l'arrivée ça veut dire la sixième un an plus tôt c'est compliqué.

I : Oui c'est sûr ! Après, est-ce que tu es au courant des différentes associations qui existent pour aider ces élèves ?

E1 : Oui, oui.

I : Tu connais lesquelles ?

E1 : Euh... Je ne sais plus le nom mais je suis au courant parce que j'en ai entendu parler par des mamans. Après, je n'ai pas la liste, je ne peux pas te donner de noms.

I : D'accord.

E1 : Mais j'en ai déjà entendu parler, je sais qu'il y en a.

I : Et du coup quelles relations tu as avec ces parents justement ?

E1 : De bonnes relations !!

I : Oui, mais est-ce que tu as une différence par rapport à celle avec les parents des autres enfants ?

E1 : Non, il n'y a pas de différences. Je les ai peut-être vus un peu plus en début de passage pour les rassurer, les tenir au courant de comment ça se passait mais autrement non.

I : Et du coup, comment tu travailles en lien avec le psychologue scolaire ? C'est toi qui le contacte ?

E1 : Oui, c'est moi qui le contacte pour demander des tests, souvent le psychologue rencontre la famille, rencontre l'enfant, lui fait passer des tests et après me fait un retour sur les tests. Et ils nous arrivent aussi d'avoir des contacts avec des psychologues extérieurs ; quand les enfants sont suivis par un psychologue extérieur et que les parents sont d'accord, on peut avoir des contacts téléphoniques pour faire le point. Parce qu'eux aussi peuvent nous aiguiller un peu sur la démarche à suivre et comment adapter avec les enfants en classe.

I : D'accord, et après au cours de l'année scolaire tu as régulièrement contact avec le psychologue scolaire ou pas ?

E1 : Avec le psychologue scolaire ? Non, à partir du moment où le passage est décidé par le conseil des maîtres il n'y a pas de contacts. Sauf si besoin je demande mais autrement il n'y en a pas plus que ça.

I : D'accord merci pour ces réponses.

- Transcription 2

I : Alors du coup ça fait combien de temps que tu es professeur des écoles ?

E2 : Euh... J'ai eu le concours en 2002, en gros ça fait 10ans que j'enseigne vraiment parce que j'ai été 3 ans en congé parental.

I : Ok, et dans quels niveaux tu as déjà enseigné ?

E2 : J'ai commencé... Beaucoup de maternelle, maternelle CP c'est le principal ; j'ai été jusqu'au CP/CE1 l'année dernière. Je n'ai pas fait beaucoup de cycle 3.

I : D'accord, et combien de fois tu as eu des élèves intellectuellement précoces au cours de ta carrière ?

E2 : Oh, je dirais... au moins deux fois.

I : Et du coup, c'était plus en ville ou en campagne ?

E2 : Euh plutôt en campagne, puis ici c'est quand même plus proche de la ville quand même.

I : Et c'était dans quel niveau ?

E2 : EN GS/CP ou CP.

I : D'accord ; et comment tu caractériserais ces élèves ?

E2 : Alors, c'est des élèves qui sont très rapides dans leur travail, qui comprennent tout tout de suite, on a besoin de leur expliquer une fois et ça y est ils ont compris les choses. Ils sont très intéressés, très curieux en général. Voilà, ils ont une capacité à apprendre phénoménal.

I : Ouais, et après au niveau de l'ennui ?

E2 : Moi, je n'ai pas forcément noté d'ennui, dans les deux cas en tous cas pas forcément. C'était des enfants plutôt scolaires. Ce n'est pas toujours le cas, mais moi ceux que j'ai vu c'était plutôt des enfants scolaires ; donc qui avaient envie de bien faire, qui faisaient très bien et très vite. Ils étaient contents d'eux, dans le sens où ce n'était pas ennuyeux non plus quoi.

I : Et du coup, quel terme tu utilises pour définir ces élèves comme EIP ?

E2 : Euh... Des élèves, comment je dirais ça... Des élèves précoces quand même oui, ouais je dirais qu'ils sont précoces.

I : D'accord, et comment tu as détecté que c'était un élève précoce justement ?

E2 : Très vite on s'aperçoit qu'ils réussissent tout, qu'ils posent des questions, qu'ils vont plus loin que ce qu'on leur demande de base. Donc, ils posent des questions en plus et puis on s'aperçoit qu'il y a des choses qu'on est en train d'apprendre qu'ils savent déjà faire.

I : Oui, qu'ils ont appris déjà à la maison ?

E2 : Oui, alors on ne sait pas dès fois, même les parents parfois ne savent pas comment ils ont appris clairement.

I : Et au niveau des comportements aussi, ça t'a aidé pour les repérer ? Surtout parce qu'ils posaient des questions ?

E2 : Ouais, c'est ça qui est le plus flagrant.

I : D'accord, et quelles différences tu vois entre ces élèves et les « autres » ?

E2 : Euh... Scolairement, ce que je te disais, la rapidité pour faire le travail et très peu d'erreurs, vraiment très rarement d'erreurs. Et moi, j'ai eu la chance que c'était des élèves très scolaires à chaque fois donc même au niveau qualité c'était quelque chose d'excellent.

I : Et quels genres de comportements tu as pu remarquer chez eux ?

E2 : Alors, ils étaient très dans l'aide aux autres je trouvais, c'était des enfants qui étaient facilement tuteurs, qui allaient expliquer aux autres pour les aider. Et puis, une certaine autonomie aussi. C'est des enfants qui tout seul pouvait aller faire tel ou tel exercice ou telle activité en autonomie.

I : Que tu n'aurais jamais laissé faire aux autres élèves ?

E2 : Ouais peut-être ouais.

I : D'accord, et est-ce que tu constatais plus d'anxiété chez eux ?

E2 : Non, c'était deux garçons et c'était des enfants qui étaient vraiment bien dans leurs baskets ouais.

I : Donc est-ce qu'ils apprenaient plus rapidement et plus de choses ?

E2 : Ils apprenaient plus facilement ça c'est certain. Plus de choses oui, si si, parce que voilà parfois juste en leur expliquant une fois une chose qu'est par exemple hors programme pour eux quoi, on leur montrait une fois une chose et ils avaient compris comment faire oui.

I : D'accord, et du coup est-ce que tu connais les différents profils qui existent chez ces enfants là ?

E2 : Non ça je ne connais pas.

I : Et est-ce que t'aurais suspecté qu'un enfant avec des difficultés scolaires puissent être précoce ?

E2 : Pour moi c'était un peu, non. Ça n'allait pas ensemble, un enfant qui a des difficultés scolaire n'était pas précoce pour moi. Après, en connaissance, en apprenant, en rencontrant d'autres enfants, finalement on voit qu'effectivement certains sont précoces mais ne réussissent pas forcément à l'école. Mais voilà, moi ce n'est pas comme ça que les aurais appelés.

I : Oui d'accord, et du coup est-ce que cet élève est en réussite dans tous les domaines ?

E2 : Ouais, moi ils étaient vraiment en réussite dans tous les domaines.

I : Ouais, il n'y avait pas un domaine qui était mis de côté ?

E2 : Non.

I : D'accord, et est-ce que tu connais l'échelle d'inventaire et d'identification de ces enfants ?

E2 : Non.

I : Elle est utilisée par les psychologues scolaires, peut-être qu'ils t'en ont parlé ?

E2 : Oui, alors j'ai vu les psychologues scolaires faire passer les tests. Donc, effectivement il y a plusieurs domaines. Alors je ne m'en souviens pas, mais après ils m'ont expliqué qu'ils doivent être dans une certaine fourchette. Et que voilà, s'ils sont au dessus dans tous ces types de domaines et bien effectivement on peut dire que ce sont des enfants précoces. Mais, parfois il y a des enfants qui sont précoces que dans certaines parties de ces tests.

I : Mais toi, c'était dans tous du coup ?

E2 : Ouais.

I : D'accord. Et est-ce qu'ils savaient déjà lire avant de venir au CP ?

E2 : Oui.

I : Donc ils ont appris en GS ou tu ne sais pas forcément ?

E2 : Je ne sais même pas, c'est plus en arrivant au CP que l'on s'en aperçoit. J'avais toute la maternelle et le CP avant et je n'avais pas forcément vu en GS qu'il savait lire. J'avais vu qu'il commençait à déchiffrer, qu'il avait compris mais de là à dire qu'il savait complètement lire, je ne l'aurais pas forcément dit avant d'arriver au CP quoi.

I : D'accord, et du coup est-ce que tu observais des difficultés au niveau de l'écriture ?

E2 : Non, ces deux là non.

I : Même au niveau de la formation des lettres etc ?

E2 : Non, en général non ; c'est vrai que ces deux là pas de soucis sur ça.

I : Et du coup, quelle démarche tu as effectuée pour valider qu'ils étaient précoces ?

E2 : Alors, quand j'étais à N. on n'a rien fait de spécial sauf qu'on allait beaucoup plus loin dans les apprentissages. Alors c'était très spécial car j'avais que deux élèves de CP cette année là. Donc, on est allé beaucoup plus vite, on a fait plus de choses cette année là, parce que l'autre enfant suivait bien aussi, on ne peut pas dire qu'il était précoce mais voilà, c'était une bonne élève, elle suivait très bien aussi. Donc, on est allé vraiment plus loin sur des exercices de compréhension que je n'aurais jamais fait avec des CP x ou y.

I : Oui d'accord. Et du coup en CP tu m'as dit que tu en as eu un autre ?

E2 : Oui, et bien il est passé en CE1 classique, il n'y a pas eu de saut de classe. Et c'est plus tard, qu'il est passé du CE2 au CM1.

I : D'accord, et c'est le psychologue scolaire qui a fait les tests ?

E2 : Ouais là le psychologue a fait les tests donc après. J'en avais parlé avec la maman, je lui avais demandé s'il s'ennuyait et elle m'a dit que non pas spécialement. Voilà, ils n'étaient pas dans la demande, moi je trouvais qu'il était bien dans sa peau, qu'il était bien donc voilà. Après le CP et le CE1 il y a quand même pas mal de choses à apprendre et je trouve que ce n'est pas forcément la classe la plus facile à sauter. Parce qu'en CE1, il y a beaucoup de notions de grammaire, de conjugaison que l'on aborde. Et donc, le CE2 c'est peut-être le plus facile à sauter après c'est mon avis, je n'en sais rien. Parce que l'on revoit quand même pas mal de choses du CE1. Donc du coup, lui il était prêt à apprendre des nouvelles choses déjà parce que c'était déjà acquis.

I : D'accord. Et du coup, comment tu différenciais les choses pour ces élèves ?

E2 : Souvent, c'était des exercices en plus ou des exercices différents. En lecture, on fait beaucoup moins de syllabique, de travail de repérage de sons avec ces enfants là parce que voilà ils n'en ont plus besoin. Et, on fait beaucoup plus de travail de compréhension, on leur demande de rédiger des réponses avec des phrases des choses comme ça, on va plus loin.

I : Oui ok. Et du coup, quelles adaptations tu as mis en place ? Du tutorat ? Du travail de recherches ?

E2 : Alors... Du tutorat ça c'est sûr, il y avait du tutorat.

I : Entre CP et GS ?

E2 : Non non, entre les CP. Il aidait les CP qui avaient du mal. Et puis, pour l'autre petit garçon on a fait un peu de travail de recherches oui mais je n'ai pas ; voilà comme ils avançaient tous les deux, ils étaient deux, ils avançaient à un rythme différent, je n'ai pas forcément adapté que pour lui finalement. J'ai fait des choses différentes pour les deux enfants.

I : D'accord, et est-ce que tu leur faisais faire du « hors programme » ?

E2 : Bah oui clairement, on faisait des choses qu'ils ne pouvaient voir qu'en CE1 tout à fait.

I : Mais après, c'est du fait du nombre aussi ?

E2 : Oui, c'est par le petit nombre clairement.

I : Oui, parce que si tu avais eu une classe complète est-ce que tu l'aurais fais ?

E2 : Je ne sais pas. Mais voilà, là dans les élèves que j'ai ce n'est pas des élèves précoces mais qui avancent bien. Je ne vais pas leur donner la même chose, je vais pouvoir leur donner plus de choses de compréhension déjà. Même si ce ne sont pas des élèves précoces, il faut aussi se mettre au niveau où ils sont. Donc effectivement ça peut être des choses, bon ce n'est pas du hors programme mais c'est un peu plus poussé.

I : Comme tu t'adapterais à un enfant qui a des difficultés, tu lui donnerais des choses moins difficiles, là tu pousses un peu plus ?

E2 : Voilà c'est ça. Avec les enfants de CP actuels, je vais leur demander de plus écrire des mots avec les syllabes qui sont dans le désordre des choses comme ça où on est vraiment sur du déchiffrage pur. Alors que ces enfants qui lisent déjà bien là au mois de février, je vais leur demander beaucoup plus de compréhension, des exercices de compréhension.

I : Et si c'était un classe double niveau, est-ce que tu ferais faire les choses du niveau supérieur ? Par exemple, si t'avais eu un CP/CE1 ?

E2 : Oui, ça peut arriver mais après, ce n'est pas forcément facile.

I : Et quand t'avais un GS/CP, si t'avais eu un GS qui était un peu plus avancé ?

E2 : Ca peut, sur certaines choses c'est bien ; après moi je ne suis pas forcément pour. C'est bien d'adapter mais faire les choses comme le niveau supérieur c'est pas forcément facile. Parce que ça veut dire qu'ils ne sont plus jamais avec leur groupe, faut les mettre avec l'autre groupe et dès fois il ne faut pas forcément ... Fin c'est un peut-être un peu trop la difficulté, voilà d'un an après est ce que c'est vraiment ce qu'il faut faire quoi. Parfois ce n'est pas forcément l'idéal. Après je sais que pour les deux enfants que P. avait, elle leur a fait faire des exercices de CM1 quand ils étaient en CE2 et ça a bien fonctionné donc.

I : Mais c'est parce qu'elle avait la classe qui le permettait.

E2 : Oui voilà, mais on peut effectivement parfois donner des exercices du niveau supérieur.

I : Oui d'accord. Et est-ce que tu te sens formée pour faire face à ce type d'élève ?

E2 : On n'est pas formé pour ça non. Clairement je pense que l'on bidouille, on voit qu'il y a une différence et on voit qu'on devrait leur apporter plus ou différemment mais ce n'est pas forcément facile avec un groupe classe quoi.

I : Et vous n'avez pas de possibilité de formation continue sur ça ?

E2 : Sur ce thème là, non je ne pense pas non je n'ai pas vu.

I : Ok, et du coup pareil vis-à-vis des parents comment tu fais ?

E2 : Eh bien, il faut aller dans le dialogue, voir ce qu'eux en pense. Moi je commence toujours les rendez-vous de parents en demandant ce que l'enfant, comment l'enfant se sent à l'école. S'il vient avec le sourire, s'il est content de venir, s'il trouve que c'est facile ou difficile et je trouve que déjà c'est une base de réflexion. Si l'enfant dit qu'il n'est pas content de venir à l'école, il y a sans doute un problème. S'il vous dit que c'est trop facile et j'aimerais bien avoir ça, après il faut en discuter et voilà. Moi, je suis beaucoup dans la discussion avec les parents et eux ils peuvent nous dire aussi ce que dit l'enfant à la maison, voilà on peut toujours discuter. Ce n'est pas forcément la seule solution de sauter de classe pour moi, à mon avis.

I : Qu'est ce que ce serait ? De s'adapter à lui ?

E2 : Ouais, pour moi il faut que, ils sont dans un groupe aussi, souvent ils se font des amis dans leur âge finalement et les faire sauter une classe parfois c'est compliqué pour eux. Puis, ils n'ont pas forcément tous la maturité, dès fois c'est un peu dur.



I : Oui, du coup comment tu travailles avec le psychologue scolaire ?

E2 : Alors, le psychologue scolaire, enfin nous la psychologue scolaire qui faisait passer les tests, elle nous faisait toujours un bilan juste après. Elle nous écoutait, elle nous demandait comment il était dans la classe, ce qu'il se passait, ce qu'on observait de différent. Et après, elle nous faisait le bilan, par exemple sur ce point là j'ai vu ça et c'était riche comme discussion ; c'était intéressant de voir que c'est telle chose qui fonctionne ou telle chose justement qui ne fonctionne pas quand c'est des enfants en difficulté. Et bah, c'est super intéressant.

I : Oui, tu comprends mieux pour t'adapter au maximum à leurs besoins ?

E2 : Ouais ouais tout à fait.

I : Et du coup, est-ce qu'au cours de l'année scolaire tu avais d'autres contacts avec elle pour voir l'évolution des enfants ?

E2 : Non, en général elle fait un test puis pour les enfants précoces il n'y a pas plus de choses à faire.

I : Oui et au cours de l'année elle ne demande pas plus l'évolution ?

E2 : Non, en général elle fait un test ; alors c'est un test comme tu dis sur les compétences mais aussi elle leur parle, 'Comment tu te sens ? ', 'Est-ce que tu as envie ?'. Enfin voilà, il y a toute une partie psychologie aussi, ce n'est pas que les tests intellectuels quoi. Parce que c'est super important de savoir ce qu'ils ont envie, de passer une classe, d'avoir un travail plus difficile.

I : De perdre leur copains de classe aussi.

E2 : Oui voilà.

I : Et est-ce pour toi, ils sont assez pris en compte dans le système éducatif aujourd'hui ?

E2 : Assez, non sans doute pas, ce n'est pas simple, il y a des choses à améliorer clairement. Après, on fait ce qu'on peut même si ce n'est pas toujours simple.

I : C'est ça !! Et est-ce que tu es favorable au passage de classe ?

E2 : Alors, au départ je dirais plutôt non moi personnellement. Après, j'ai l'impression beaucoup que les gens ils veulent que leurs enfants sautent des classes, gagnent du temps. On les pousse beaucoup, j'ai l'impression qu'on pousse beaucoup les enfants. Et alors, parfois ça se justifie et c'est bien, tant mieux, ils s'y retrouvent. Mais je pense, qu'il ne faut pas essayer à tout prix de pousser les enfants, il faut les laisser grandir. Moi là, j'ai GS/CP et je vois bien qu'il y a des GS qui commencent à regarder, j'en ai vu qui commençaient à lire mais je ne me vois pas faire de la pré-lecture trop vite quoi. Ils ont besoin de jouer, ils me disent toujours qu'ils n'ont pas eu le temps de jouer et voilà pour les enfants de cet âge là en tout cas je trouve que faut leur laisser le temps de grandir. Enfin, c'est mon avis de maman aussi quoi.

I : Oui c'est sûr. Et du coup, est-ce que tu es courant qu'il existe des associations pour ces enfants ?

E2 : Oui.

I : Et est-ce que tu en connais ?

E2 : Alors, il y a une maîtresse remplaçante qui est venue l'année dernière qui fait partie d'une association sur les enfants précoces sur A. je crois. Et puis, elle nous en a parlé un petit peu, après moi je ne connais pas plus que ça, je ne sais pas ce qu'elles peuvent apporter aux familles et aux enfants qui ont besoin.

I : Ok. Et sinon, quelles relations tu as avec les parents de ces élèves ?

E2 : En général, c'est plutôt facile comme relation, moi en tout cas ce que j'ai vu c'est des choses qui se passent bien. Donc, l'enfant il réussit et même mieux que ce qu'il peut donc les parents sont plutôt dans le positif. C'est plutôt facile et ils sont contents quand on leur dit qu'on lui fait faire des choses différentes.

I : Ouais, il n'y avait jamais d'oppositions ?

E2 : Non, je n'ai jamais eu ça non.

I : Très bien. Tu as d'autres choses à ajouter ?

E2 : Non pour moi c'est bon.

I : Merci !

E2 : Il n'y a pas de soucis !

- Transcription 3

I : Alors, ça fait combien de temps que tu es professeur des écoles ?

E3 : Donc ça fait 12 ans maintenant.

I : D'accord, et dans quels niveaux de classe tu as déjà enseigné ?

E3 : J'ai tout fait du coup, j'ai enseigné principalement en CP, en CE2 et pas mal de CM ; mais autrement je suis passée dans tous les niveaux.

I : D'accord, et c'était plutôt en ville ou en campagne ?

E3 : Les deux, j'ai fait les deux, j'ai fait 5 ans en ville et puis le reste en campagne.

I : Ouais, et est-ce que tu as fait de la REP ?

E3 : Oui, une journée par semaine.

I : Et il y a vraiment une grande différence ?

E3 : J'en ai fait pendant deux ans, et oui il y a une différence, pour moi ce n'est pas le même métier.

I : D'accord, et du coup combien de fois tu as rencontré des EIP au cours de ta carrière ?

E3 : Alors un, peut-être un qui était un petit garçon dysharmonique.

I : Et dans quel niveau ?

E3 : En CE1.

I : D'accord, et comment tu caractériserais ces élèves ?

E3 : Alors, de ce que j'ai mis, c'est une difficulté d'aller vers les autres, il était très sensible aux bruits et aux remarques des autres ou à une grossièreté qui pouvait être dite à un quelconque moment. Il n'était pas toujours très concerné par ce qu'on faisait, il était très lent, dans l'écriture aussi c'était très compliqué et un langage très élaboré.

I : D'accord, pour un élève de CE1 c'était très élaboré ?

E3 : Ah oui oui, très élaboré. C'est un petit garçon qui a commencé à parler, à vraiment dire des mots en arrivant à l'école à 3 ans ; avant il n'avait jamais prononcé un seul mot.

I : Ah oui, donc il y a eu une évolution très rapide ?

E3 : Au niveau du langage oui, et puis quand il a commencé à parler c'était tout de suite des très belles syntaxes. Il n'a jamais parlé bébé, il enregistrait tout et puis il a ressorti ses premiers mots en étant très cohérent.

I : D'accord, et est-ce que tu utiliserais un autre terme qu'EIP pour ces élèves ?

E3 : Oui, nous on disait précoce.

I : D'accord. Alors pour le repérage, comment tu as détecté que c'était un élève intellectuellement précoce ?

E3 : Alors, déjà en parlant un petit peu avec les parents, car un des deux parents l'était. Puis, par rapport à toute la culture qu'il avait, il s'intéressait à des choses très particulières. Il n'était pas du tout scolaire, il était toujours en retrait, pas à l'aise avec son corps, pas du tout à l'aise. Pas à l'aise avec les autres, dans son relationnel et puis des comportements parfois un peu bizarre ou un peu dans sa bulle. Il pouvait pleurer, pleurer et rester prostré pour quelqu'un qui a fait tomber ses lunettes, il se met à hurler au milieu de la cour parce qu'on lui a fait tomber ses lunettes. Enfin, c'est des petites choses comme ça quoi.

I : Ouais d'accord. Et du coup quelles différences tu vois entre ces élèves et les autres ?

E3 : Entre ces élèves et les autres, eh bien du mal à passer à autre chose, à prendre du recul. Et puis, par rapport à un élève en difficulté, c'est le fait de rester dans sa bulle et puis d'un autre côté d'avoir une grosse culture générale. C'était principalement ça.

I : Ouais, et du coup quels genre de comportements, d'actions tu as pu voir ?

E3 : Donc c'est ce que je te disais, vocabulaire très élaboré, il parlait avec les adultes avec beaucoup d'aisance presque comme si on était d'égal à égal.

I : Ouais, plus avec les adultes qu'avec les enfants ?

E3 : Oui, beaucoup plus ouais.

I : D'accord. Et du coup, est-ce qu'il était plus anxieux ?

E3 : Alors, plus anxieux je ne sais pas mais en tout cas très anxieux oui, plus qu'un autre enfant. Parce que c'était un enfant qui avait besoin d'être rassuré de toute façon.

I : D'accord. Et est-ce qu'il apprenait plus facilement ?

E3 : Non non pas du tout.

I : Et n'y plus de choses ? Enfin plus de choses mais tout seul ?

E3 : Ouais, ce n'était pas ce qu'on faisait en classe quoi. Quand on faisait quelque chose en classe qui l'intéressait, là il pouvait nous raconter pleins de choses si c'était un domaine de prédilection chez lui. Mais autrement non, ce n'est pas plus facile pour lui, même au contraire.

I : Oui, il peut avoir des difficultés ?

E3 : Ouais voilà.

I : Et est-ce que tu connais les différents profils ?

E3 : Non, j'ai juste vu dysharmonique car je suis allée voir sur internet comme c'est ce qu'il est ce petit garçon là mais c'est tout.

I : D'accord, et est-ce que tu aurais suspecté un enfant avec des difficultés scolaires qu'il puisse être EIP ?

E3 : Euh... Oui du coup c'est possible, maintenant on sait qu'un enfant qui a des difficultés scolaires peut être un enfant précoce. Donc, oui je ne me serais pas arrêtée aux difficultés scolaires en disant 'non non il a des difficultés il ne peut pas être précoce'.

I : D'accord, et du coup est-ce qu'il peut être en réussite dans tous les domaines ?

E3 : Alors ça, je n'ai pas de réponse.

I : Tu ne sais pas ?

E3 : Non.

I : D'accord, ce n'est pas grave. Et est-ce que tu connais l'échelle d'identification de ces élèves ?

E3 : Non plus.

I : D'accord, et après il n'était pas en CP mais peut-être que tu le sais s'il savait lire avant le CP ?

E3 : Non, je n'ai pas eu l'enseignante. Il était dans une autre école, l'apprentissage n'a pas été évident. Donc non non, il ne savait pas lire en arrivant en CP.

I : D'accord. Et du coup, tu m'as parlé des difficultés au niveau de l'écriture ?

E3 : Ouais, il était très détaché et très lent dans ce qu'il faisait, dans son écriture aussi, une graphie assez anguleuse on va dire. Et puis, il n'écrivait pas forcément sur les lignes, c'était difficile à lire, en orthographe beaucoup de difficultés aussi.

I : D'accord ; et du coup les démarches que tu as effectuées ?

E3 : J'ai fais une demande RASED, j'ai vu les parents puis j'ai demandé au RASED d'intervenir pour savoir, pour avoir leur avis et savoir ce qu'il en était. Et puis, il était arrivé qu'au mois d'octobre dans ma classe, donc le temps que j'apprenne à la connaître et qu'on fasse les démarches et que le RASED le prenne finalement il a été pris au mois de juin. Puis, il a fait des tests là en début d'année scolaire et c'est là que l'on a vu qu'il était dysharmonique.

I : D'accord ok ; et comment tu différenciais les choses pour cet élève ?

E3 : Alors, c'était plus par rapport à ce qu'il avait du mal à faire, donc la dictée et la copie je lui en donnais moins. J'étais moins exigeante par rapport à son travail écrit, après j'essayais d'être bienveillante par rapport à ce qu'il faisait, de l'enlever un peu de sa bulle aussi pour pas qu'il soit tout le temps renfermé et puis de le secouer un petit peu aussi par moment parce qu'il en jouait aussi. Mais non non, je lui donnais moins mais je ne lui donnais pas différent.

I : D'accord, est-ce que tu as mis en place des adaptations comme du tutorat ou du travail de groupe ?

E3 : Parfois, un tout petit peu. Alors, travail de groupe oui ça fonctionnait bien avec lui ; par contre le tutorat c'était plus d'aller demander à untel pour aider à copier ses leçons, à ranger son casier ou des petites choses comme ça.

I : D'accord

E3 : Parce qu'après il n'était pas en grosse difficulté scolaire non plus.

I : Oui, et est-ce que tu lui faisais faire du hors programme ?

E3 : Non non non, parce qu'il n'était pas assez bon, il avait des lacunes quoi donc du hors programme non.

I : D'accord, et si t'avais eu une classe à double niveau ?

E3 : Non, mais toutes les notions n'étaient pas acquises.

I : Oui, donc tu ne pouvais pas faire plus ?

E3 : Non, je ne pouvais pas aller plus loin, que ce soit en mathématiques ou en étude de la langue il allait à son niveau, il était bien dans son niveau et c'est tout je ne l'aurai pas mis plus haut.

I : D'accord, et est-ce que tu te sens formée pour faire face à ce type de profil ?

E3 : Non non.

I : Et est-ce que cela t'as posé des difficultés ?

E3 : Après, on a le fait d'en parler en équipe parce que certains en ont déjà connu des enfants précoces et puis on sait que l'on a le RASED sur qui on va s'appuyer si on veut avoir un résultat ou quand on a des questions. Donc voilà je ne me suis pas formée comme ça mais je me suis renseignée comme ça quoi.

I : D'accord ; et comment tu travaillais avec le psychologue scolaire, enfin ce n'était pas toi du coup ?

E3 : Ah non ce n'est pas moi qu'il voyait, c'est lui qui a tout fait de son côté, il a rencontré les parents tout seul et il a rencontré l'enfant tout seul. Et puis voilà, ça s'est fait principalement comme ça. Moi, j'ai fait toute la démarche avant, elle m'a demandé un bilan sur l'enfant, ce que moi j'en pensais au niveau du comportement, des acquis et puis des difficultés. Et puis après elle a fait son rendez-vous et la suite a été vue avec ma collègue. Il a fait tous ses tests et après voilà, on parle de nos difficultés au RASED et puis c'est là qu'elle a dit à ma collègue qu'il était dysharmonique, mais là ça ne fait pas longtemps que ça a été dit.

I : D'accord, et est-ce que ces enfants sont assez pris en compte dans notre système éducatif ?

E3 : Alors, je ne sais pas si dans le public il y a des choses pour les enfants précoces, je sais qu'il y en a dans le privé. Je sais qu'ils sont pris en charge dans le privé mais dans le public je n'en ai pas entendu parler.

I : Est-ce que pour toi justement il y a assez de prise en charge dans le public pour les enfants précoces ?

E3 : Euh... Je ne peux même pas te répondre à cette question.

I : Parce que l'on met des choses en place pour les enfants qui ont des dys ou qui sont autistes, mais pour ces enfants là, ils sont quand même en difficulté.

E3: Bah, on met de la différenciation dans les classes quoi.

I : Principalement c'est ça ?

E3 : Oui, enfin pour moi c'est comme ça que je l'ai vécu en tout cas.

I : D'accord. Et est-ce que tu serais favorable au saut de classe ?

E3 : Non, pas forcément non. Non parce que tu vois par rapport à ce que je te disais du petit garçon il ne pouvait pas. Enfin après c'est du cas par cas je suppose, tu ne peux pas dire oui ou non je suis pour ou je suis contre. Si c'est vraiment nécessaire, si ça se justifie mais après tu as des problèmes de maturité. Donc, dire que je suis pour non, que je suis contre non ; mais par rapport au cas que j'ai eu la question ne se posait même pas. Mais, c'est vrai que ça arrive des enfants précoces qui sautent des classes. J'ai une collègue qui a travaillé en sixième précoce et il y a effectivement des enfants qui ont un an d'avance mais après c'est dans le privé.

I : D'accord, et du coup est-ce que tu es au courant des différentes associations qui existent ?

E3 : Alors, j'ai appris il y a quelques semaines que ça existait oui ; une maman d'enfant précoce que je ne savais pas qu'elle avait un enfant précoce, elle m'a dit qu'elle avait rencontré d'autres parents justement et que ça permettait de relativiser aussi et de se dire que l'on n'est pas tout seul. Mais c'est tout, je n'ai pas le nom des associations.

I : D'accord, et est-ce que tu as une relation différente avec ces parents ?

E3 : Tu les vois un peu plus enfin pour ma part, parce qu'ils venaient me voir parce que l'enfant était un petit peu en souffrance par moment, une souffrance par rapport aux autres parce qu'il n'osait pas aller vers les autres. Il n'était pas dans une classe évidente, qui était parfois un peu moqueuse donc ce n'était pas facile. Donc, je voyais les parents assez régulièrement, j'ai dû les voir une dizaine de fois peut-être que ce soit en entretien formel ou informel.

Et puis, du coup les parents, enfin j'ai vu beaucoup la maman, elle était assez ouverte et elle écoutait beaucoup ; puis finalement elle disait que c'était pareil à la maison. Et puis, ils étaient conscients de ces difficultés quoi car l'un des deux parents l'était lui aussi. Ils avaient vécu les mêmes difficultés que leur enfant.

I : Ok, du coup sur le suivi scolaire de cet élève tu sais juste qu'il est dysharmonique, et pour l'instant ça se passe bien ?

E3 : C'est difficile, il ne fait plus de crises et ne se met plus dans sa bulle apparemment. Mais après il venait d'arriver dans l'école quand moi je l'ai récupéré après les vacances de la Toussaint. Donc voilà, je sais que c'est encore difficile même si ça l'est moins niveau relationnel, enfin relationnel avec l'adulte, avec l'enseignant en tout cas.

I : D'accord très bien ; est-ce que tu as d'autres choses à ajouter ?

E3 : Non c'est bon j'ai dit tout ce que j'avais à te dire

I : D'accord, merci !

- Transcription 4

I : Alors, ça fait combien de temps que tu es professeur des écoles ?

E4 : Professeur des écoles depuis pas si longtemps que ça mais enseignante depuis 28 ans. Avant on ne disait pas professeur des écoles mais institutrice, j'ai été nommée professeur des écoles plus tard quoi.

I : Ah oui d'accord, et est-ce que tu as été plutôt en ville ou en campagne ?

E4 : En ville, région parisienne.

I : D'accord, et dans quels niveaux de classes tu as enseigné ?

E4 : Plutôt, bah CM1/CM2.

I : D'accord en cycle 3 du coup.

E4 : Ouais.

I : Et combien de fois tu as rencontré des EIP au cours de ta carrière ?

E4: Alors, j'ai essayé de comptabiliser et je pense qu'il y en a eu quatre.

I : Quatre, d'accord.

E4 : Alors, moi je ne connaissais pas ce nom EIP ça veut dire quoi ?

I : C'est Élèves Intellectuellement Précoces, c'est le terme officiel, ils sont appelés comme ça dans les textes.

E4 : D'accord ; alors moi je ne dis pas ça, je dis des enfants précoces.

I : D'accord, et du coup comment tu caractériserais ces élèves ?

E4 : Euh... un peu à part.

I : Ouais, au niveau de leur comportement ?

E4 : Du comportement surtout en fait ouais.

I : Ils ont quoi comme comportements différents ?

E4 : Alors, certains ils manipulent des objets, crayons, règles et ils font des espèces de construction. Je pense essentiellement à J. que j'ai eu, enfin parce que j'ai eu aussi des petites classes, en CE1 et qu'avait deux ans d'avance. Et en fait, il était, il y avait un gros problème entre l'affectif et la réalité, sa réalité intellectuelle. C'était un gros bébé, je le retrouvais souvent sous les tables et il faisait des constructions voilà. Alors, le grand frère était en échec scolaire et lui on avait l'impression qu'il n'écoutait jamais.

I : Ah oui ?

E4 : Ouais.

I : Et du coup, ils étaient dans quels niveaux les différents élèves que tu as eu ?

E4 : Alors J. il était en CE1, C. je l'ai eu en CM1 et CM2, D. je l'ai eu en CM1 et G. je l'ai eu en CM1 aussi.

I : D'accord, et comment tu as détecté que ces élèves étaient en avance ?

E4 : Alors, la seule chose que je peux dire c'est qu'ils ont tous été détectés avant.

I : D'accord.

E4 : Ces enfants là.

I : Avant qu'ils arrivent dans ta classe ?

E4 : Avant qu'ils arrivent. Alors même J. parce que j'ai l'impression que c'était une fratrie comme ça et J. c'était très très très précoce. Je ne sais plus, mais il me semble qu'il avait été mesuré à 180.

I : D'accord.

E4 : Après, je t'en reparlerai. Mais dans les caractéristiques de ces enfants là, alors ils manipulent, on les retrouve souvent sous les tables. Ils ont l'air de ne pas écouter.

I : Oui mais c'est juste une impression du coup ?

E4 : Bah oui je pense. Ils ont un problème de gestion du matériel parfois.

I : C'est-à-dire ?

E4 : Ils ne savent pas... Bah ils s'en moquent un peu en fait de savoir où ça se range parce que de toute façon ils savent.

I : Oui, donc ils n'en ont pas besoin ?

E4 : Ils n'en ont pas besoin non. Et c'est pareil avec l'orthographe ; c'est-à-dire qu'ils savent les règles mais bon pourquoi écrire voilà. Et c'est souvent le problème. Et puis, il y a parfois aussi, ils ne sont pas très soigneux. Et puis... ah oui alors les deux derniers que j'ai eu C. et G. étaient extrêmement exclusifs en amitié. Donc ils trouvaient des enfants un peu comme eux, et puis c'était l'exclusivité quoi.

I : D'accord.

E4 : C'est à dire que les enfants en face avaient à peine le droit de respirer. Il y a des conflits, il y avait des conflits. C. c'était catastrophique et en fait je m'étais aperçue que G. il avait une telle relation exclusive avec son copain que la mère du copain était venue me voir en disant vous savez mon fils il aimerait bien avoir d'autres copains que G. quoi.

I : Et du coup, ce n'était pas possible parce qu'il devait rester avec G. ?

E4 : Oui, pour G. c'était son copain et intellectuellement c'était celui qui lui ressemblait le plus.

I : D'accord, donc forcément il voulait l'avoir que pour lui.

E4 : Ouais.

I : Et quelles différences tu vois entre ces élèves et les autres ?

E4 : Alors, la différence c'est un peu ce que je viens de te dire. Alors, maintenant moi j'ai enseigné pendant 25 ans dans la même école, une école à L. dans un niveau social très élevé avec des enfants qui sont très... Enfin des parents qui s'occupent énormément des enfants.

I : Oui donc il y a du suivi.

E4 : Un énorme suivi avec des parents aussi qui les poussent. Donc, entre l'enfant qui est précoce et l'enfant qui est extrêmement bon à l'école, parfois il n'y a pas beaucoup de différences. Donc les enfants précoces je pense qu'ils s'y retrouvaient un peu, plus que par exemple dans le milieu dans lequel je suis maintenant.

I : D'accord.

E4 : Parce que, intellectuellement ils avaient quand même une nourriture apportée par les autres, même si les autres n'avaient pas la même intelligence.

I : Oui, c'était proche quand même ?

E4 : Oui, parce qu'il y avait des parents qui étaient persuadés que leur enfant était précoce. Et moi j'ai toujours dit, vous savez quand on est parents d'enfant précoce c'est terrible, pour moi c'est terrible voilà c'est pas du tout drôle. Un enfant qui est très très bon à l'école, c'est pas un enfant précoce et un enfant très bon à l'école oui c'est génial mais un enfant qui est précoce c'est pas toujours génial.

I : Pourquoi ?

E4 : Parce que c'est des enfants qui sont pas heureux, qui ont un décalage souvent entre leur capacité au travail et puis leur affectif, il y a un gros écart souvent. Voilà, donc les parents qui ont vraiment des enfants précoces, je pense qu'ils souffrent, parce qu'ils voient leur enfant qui n'est pas toujours très bien.

I : D'accord, et est-ce que tu constates plus d'anxiété chez ces élèves ?

E4 : Il peut en effet oui. En tout cas, une grande sensibilité.

I : D'accord, et après est-ce qu'ils apprennent plus facilement et plus de choses ?

E4 : Ils savent plus de choses.

I : Oui, mais pas forcément apportées par le professeur ?

E4 : Pas nécessairement non je pense pas.

I : Ils ont une culture

E4 : Ils ont une culture oui, je pense à G. que j'avais avant de quitter L. donc il y a deux ans. G. c'était le savant quand il ouvrait la bouche tout le monde l'écoutait. J'avais un CM1/CM2, il était en CM1 et quand G. prenait la parole il y avait un silence de mort dans la classe parce qu'il savait et il savait des choses que je ne savais pas. C'était des enfants... Enfin, par exemple G. c'était un grand scientifique, il aimait tout ce qui était sciences, il faisait des expériences à la maison voilà.

I : D'accord.

E4 : Alors, après à L. comme je disais même ces enfants là ils sont hyper protégés parce que les parents sont très conscients, c'est pas rigolo pour les parents mais ils font très attention voilà. Et puis, la nourriture qu'on peut leur apporter à l'école, c'est difficile pour ces enfants là parce qu'on ne peut pas non plus dépasser, leur donner toujours la nourriture en plus. Et parfois, il ne faut pas voilà.

I : D'accord, et du coup est-ce que tu connais les différents profils qui existent ?



E4: Non, pas du tout.

I : D'accord, c'était également le cas des autres professeurs interrogés.

E4 : En même temps, on n'est pas formé pour ça.

I : Oui.

E4 : Alors en fait, on n'est pas formé pour ces enfants là, on est plus formé pour les enfants en difficultés et encore même pas. On parle beaucoup des enfants en difficultés mais pas des enfants qui sont précoces et en difficultés.

I : Oui c'est ça.

E4 : Et d'ailleurs, on oublie souvent ceux qui sont bons à force de toujours s'occuper de ceux qui sont en difficultés. Il y a aussi des enfants qu'ont besoin d'être nourri et ceux là on oublie, les normaux hein je parle même pas des enfants qui sont précoces. Mais, en effet je sais qu'il y a des enfants qui sont précoces et qui sont en grosses difficultés.

I : Et du coup, pour toi est-ce qu'un enfant avec des difficultés peut être précoce ?

E4 : Oui, après maintenant est-ce qu'on les voit je ne sais pas.

I : C'est ça le problème, on pense qu'il est en difficulté.

E4 : Après... Il faudrait qu'ils puissent être testés ; le problème c'est qu'on a une psychologue. Alors, où j'étais à L. la psychologue elle était, quand on voyait des enfants en difficultés on les faisait tester avec l'accord évidemment des parents.

I : D'accord.

E4 : Et ici en fait, elle ne bouge pas beaucoup et puis elle est sur de nombreuses écoles, après ce n'est pas mon métier mais c'est vrai qu'elle ne réagit pas tout de suite. Après, c'est vrai qu'elles ont une grosse charge de travail et je pense que voilà ici il y a des enfants qui devraient être testés. Il y a beaucoup d'enfants qui devraient être testés mais si on ne les teste pas on ne sait pas quoi.

I : Dans ta classe par exemple ?

E4 : Dans ma classe, je ne pense pas que j'en ai là non.

I : Et dans l'école ?

E4 : Il peut oui, il pourrait.

I : Ok.

E4 : Maintenant, tant qu'ils ne sont pas testés on ne sait pas.

I : C'est ça le problème.

E4 : Alors, à L. c'est quand même une ville qui a de l'argent, les parents payent des psy à l'extérieur. Mais, nous on se méfie de ça aussi, mais voilà ils payent des psy privés alors qu'ici il faut attendre la psy scolaire. Et il y a déjà des problèmes de comportement qui sont pas liés à la précocité, qui ne sont pas liés nécessairement non plus à des échecs scolaires ; ces enfants là déjà c'est la priorité parce qu'il peut mettre le feu à la classe quoi. Donc, il y a des priorités qu'on met en avant et c'est peut-être pas celles-ci voilà. Il faudrait qu'il y ait plus de psy, qu'on soit plus d'enseignants.

I : Oui voilà ; et est-ce que cet élève il peut être en réussite dans tous les domaines ?

E4 : Non, en sport non. G. il était pas bon en sport, ah G. c'était terrible. Euh, J. je ne m'en souviens pas... Mais G. il n'était pas du tout sportif, il était en véritable échec en sport.

I : D'accord et est-ce que ça lui posait problème ?

E4 : Ah, il aimait pas mais il le savait, alors il savait qu'il était bon ailleurs quoi. Et comme encore une fois c'était dans un milieu très favorisé, il était très protégé cet enfant donc il n'y avait pas un mal être chez lui comme on peut avoir peut-être chez d'autres.

I : D'accord.

E4 : Ah oui, je n'ai pas parlé de D. lui aussi alors, il parlait trois langues. J'avais eu le grand frère qui était très fort hein mais D. il l'était encore plus. Alors, il avait été testé, j'avais vu la maman et une fois je lui ai dit ' mais vous l'avez testé votre fils ? ' ; Elle m'avait dit ' oui et quand j'ai su le numéro, je ne veux même pas en parler. ' Donc je pense qu'il était très haut.

I : D'accord.

E4 : Et c'était un enfant très particulier aussi

I : Au niveau de ?

E4 : De... Ah je sais pas, il parlait l'allemand, il parlait l'anglais, il avait un problème relationnel avec les autres ça c'est évident. Comme les autres, ils ont tous des problèmes relationnels. Et puis, parfois quand il était sûr d'avoir raison, il tenait tête.

I : D'accord.

E4 : Mais c'était compliqué. C'était pas pour des connaissances, mais je ne sais plus il avait perdu sa pochette et je l'avais retrouvée et ce jour là il m'a tenu tête mais pendant hyper longtemps. C'est des enfants qui ont des caractères hyper forts.

I : D'accord, et est-ce que tu connais l'échelle qui est utilisée par les psychologues scolaires pour identifier ces élèves ?

E4 : Non je ne connais pas.

I : D'accord, et du coup est-ce qu'il savait déjà lire au CP ?

E4 : Ah bah oui, oui oui oui. Alors, G. il lisait des super livres, C. elle lisait des romans d'adultes sur Louis XIV en CM1, J. il savait lire. Alors, tous les quatre et je pense à un autre élève qu'avait un an d'avance aussi il y a trois ans dans ma classe, je ne sais pas s'il était précoce mais alors lisait des livres de 1000 pages. C'est des enfants qui lisent et qui aiment lire, qu'ont besoin d'être nourri.

I : C'est ça, donc ils se nourrissent eux-mêmes ?

E4 : C'est ça et ils ont tous appris à lire avant. C. elle savait lire avant le CP ça c'est sûr, G. aussi, D. aussi et J. aussi ouais. Les quatre là que je te nomme oui j'en suis sûre. Et celui dont je t'ai parlé et que je ne pensais plus à lui, mais A. aussi oui il savait lire avant. Ils arrivaient en CP et ils savent déjà lire.

I : Et ils apprennent tout seul ou par les parents ?

E4 : Tout seul, il n'y a pas besoin des parents en fait. Ils apprennent tout seul oui, on ne sait même pas comment. Parce qu'à L. Il y a avait des enfants dont les parents, alors eux c'était leur grand truc c'était que l'enfant sache lire en arrivant au CP. Et pas nécessairement à la demande des enfants, mais les parents étaient très voilà quoi. Mais eux non, donc ils lisaient des pavés en CM1/CM2, des livres d'adultes, c'est dingue.

I : Ouais, et est-ce que tu as observé des difficultés au niveau de l'écriture ?

E4 : Oui.

I : Ils écrivaient mal ? C'était pas lisible ?

E4 : Oui ils écrivaient mal et c'était un problème de soin. Après, encore une fois c'est des enfants qui avaient envie d'être scolaire parce que je pense que les parents avaient envie qu'ils le soient, parce qu'ils avaient envie que leurs enfants réussissent. Et il y avait un vrai travail à l'école où j'étais avant, alors voilà t'es pas scolaire mais tu vas le devenir parce qu'il faut que tu rentres dans un moule voilà. Et en fait, C. elle est rentrée dans le moule, G. et D. aussi, ils sont tous rentrés dans le moule. D. a eu son bac avec mention très bien, G. il doit être en 5<sup>ème</sup> maintenant. Mais C. finalement elle a passé son bac, elle est rentrée à la fac, elle a eu tout de suite la fac qu'elle voulait et en fait elle n'a pas aimé. Je me demanderai presque si elle ne va pas être en échec scolaire maintenant.

I : Peut-être parce qu'elle n'était pas prête ? Pas mature ?

E4 : Je pense qu'elle a fait des efforts toute sa scolarité pour rentrer dans le moule, et puis on arrive à 18 ans, on a son bac, elle est allée à Dauphine c'est une super fac et elle a pas poursuivie voilà. Donc, en fait il y a des enfants dont les parents ont tellement envie qu'ils rentrent dans un moule, qu'ils réussissent leurs études c'est stressant. Finalement, cette enfant, je n'ai pas revu les parents depuis un an donc je sais pas.

I : Oui c'est dommage.

E4 : Après, J. il est resté un an dans ma classe et je ne sais pas ce qu'il est devenu.

I : D'accord, et quelles démarches tu as effectuées auprès du psychologue ?

E4 : Rien parce que c'était déjà fait.

I : D'accord, et comment tu différenciais les choses pour ces élèves ?

E4 : Euh... Et bien moi en fait, je me suis toujours dit que j'ai rarement différencié, j'ai seulement essayé, en fait le contrat avec eux c'était le soin, l'écriture, s'organiser au niveau de la gestion du matériel voilà. C. j l'ai eu deux ans, la première année c'était la catastrophe et la deuxième année elle faisait des efforts au niveau du soin, elle avait compris. Tous autant qu'ils sont avaient compris, enfin sauf J. je n'en sais rien. Après, ils avaient du boulot quand même parce que l'écriture, l'orthographe c'était pas toujours ça donc le but c'était quand même qu'ils écrivent sans faute parce qu'ils savaient les règles. Il fallait seulement qu'ils fassent un peu l'effort voilà. Oui, c'était essayer de rentrer dans le moule de l'école, après c'est ce que je te dis à L. c'était un niveau, on avait quand même des enfants d'un niveau élevé tu vois.

I : Oui donc ça influençait un peu les choses ?

E4 : Oui, et puis c'est des enfants qui avaient tellement de problèmes relationnels qu'il fallait atteindre un certain but ; c'était déjà d'être beaucoup moins, enfin de faire attention au soin, à l'écriture et à l'orthographe et puis essayer d'être moins sensible. Il y avait du boulot, on ne s'ennuyait pas. Ils avaient le droit de prendre un livre quand ils avaient fini quelque chose. Enfin, moi je donnais pas plus de choses au niveau du travail.

I : Oui, ils le savent déjà ?

E4 : Bah, on va pas leur donner en plus. Enfin, J. il avait deux ans d'avance j'allais pas lui donner du travail de CE2 alors qu'il était en CE1, il en était capable mais après il n'y a pas les structures qu'il faut. Et C. après quand elle avait fini, en français elle était extraordinaire mais en maths c'était pas transcendant. Après, les enfants ils peuvent être précoces mais dans certaines matières de prédilection.

I : Oui c'est ça, donc là c'était le cas ?

E4 : Alors, C. c'était plus littéraire, elle écrivait des textes à tomber par terre, D. il était fort dans tout ; G. il était très bon au niveau maths et scientifique mais en français il avait beaucoup de vocabulaire, mais quand on écrit après c'est chacun son niveau.

I : Oui voilà.

E4 : En fait, avec ces enfants-là, j'avais des exigences différentes sans différencier nécessairement.

I : Tu n'avais pas les mêmes attentes ?

E4 : J'avais pas les mêmes attentes, voilà.

I : Et du coup, est-ce que tu as mis en place des choses ? Du tutorat ? Du travail de groupe ?

E4 : Non pour ce qui concerne le tutorat ; et pour le travail de groupe oui tout le temps mais c'est pas parce qu'ils sont précoces. Je mets tout le temps le travail de groupe.

I : D'accord, et tu les mettais dans chacun des groupes ?

E4 : Les enfants les plus forts j'en mettais un dans chaque groupe oui voilà, précoce ou pas précoce d'ailleurs. Après, non pas spécialement du tutorat avec eux, ils n'apportaient pas nécessairement de l'aide à d'autres parce que je pense que ces enfants-là ils ont déjà besoin de s'occuper d'eux et pas nécessairement de s'occuper des autres.

I : D'accord, du coup tu ne leur fais pas faire du hors programme ?

E4 : Non, non je ne vois pas l'intérêt. Surtout qu'ils savent et se nourrissent d'eux-mêmes, ce qu'il se passe à l'école de toute façon ils ne le savent pas nécessairement non plus, on leur apporte quand même des choses. Après, il y a quand en effet en sciences ou dans leur domaine de prédilection ils ont des choses à apporter bah ils les apportent et voilà, c'est l'ouverture et les autres écoutent, comme je disais le grand savant qui parlait en sciences c'était dingue. Et puis, ceux qui sont hyper littéraires ils s'expriment, je fais beaucoup d'expressions écrites donc ils peuvent tous à leur niveau s'exprimer. Mais non, pas plus de boulot non je refuse.

I : D'accord.

E4 : Je veux bien m'occuper des enfants en grosses difficultés et leur donner un travail différent ou adapter. Mais, pour les enfants précoces, le but c'est qu'ils ne s'ennuient pas donc s'ils s'ennuient pas non je ne différencie pas parce qu'ils peuvent lire s'ils ont fini, il y a plein de choses à faire dans une classe.

I : Oui c'est vrai. Et si c'était une classe double-niveaux, tu m'as dit que c'est pas pour autant que tu lui faisais faire du CM2 ?

E4 : Non, alors on me l'avait mis dans ma classe pour ça justement, alors C. elle était en CM1/CM2 mais la mère ne voulait pas qu'elle saute une classe donc on l'avait mise en CM1. G. il était en CM1/CM2 et en fait on savait pas si on allait le glisser ou pas mais c'est un enfant qui avait l'âge de ses pairs affectivement. C'est un enfant qui était bien avec ses copains, qui ne s'ennuyait pas en classe et qui avait la liberté de faire ce qu'il voulait quand il avait fini et j'ai jamais eu le besoin de le glisser en CM2. Alors si là quand même j'avais vu la psy.

I : Ah oui ?

E4 : Oui j'avais rencontré la psy. Elle l'avait vu et elle le connaissait car G. c'était quand même un enfant qui était particulier et en fait il était petit de taille, par rapport au CM2 il était beaucoup plus petit et ça ça change, après quand il se retrouve au collège les enfants qui ont une année d'avance ils se font détruire car ils ont un an d'avance et en plus ce sont les plus forts de la classe. Donc, j'avais vu avec la psy et après j'avais vu les parents et on avait convenu avec les parents qu'il resterait dans cette classe voilà. Donc, il a fait son CM2, mais moi cette année là je suis partie ; je les aurais suivi sinon mais là j'ai pas suivi parce que je suis arrivée ici.

I : D'accord, et tu faisais CM1/CM2 séparé les leçons ?

E4 : Oui, enfin pas tout, je fais maths en CM1, maths en CM2, français en CM1, français en CM2, encore que grammaire je pouvais faire en commun au début c'était la même chose, orthographe c'était quand même parfois séparé. Et, l'expression écrite je fais la même chose.

I : C'est tes critères qui sont différents du coup ?

E4 : En fait, c'est que je n'avais pas les mêmes attentes en CM1 et en CM2, mais lui il faisait ce que je demandais au CM1 après il avait le droit d'écrire plus s'il en avait envie. Parce qu'en fait, la découverte en production d'écrit, je peux travailler sur les critiques de livres donc en fait tout le monde fait la même chose. Je ne peux pas tout différencier, par contre histoire-géographie ce n'était pas la même chose mais il restait en CM1.

I : Et quand tu faisais le travail avec les CM2, il était pas là à écouter ?

E4 : Alors, quand on faisait maths en CM2 il faisait du français. Pour pas qu'il écoute, et ça c'est le problème du double-niveaux, mais en double-niveaux il faut faire ça en fait. Quand tu fais des maths avec certains, tu ne fais pas des maths avec les autres parce que là c'est la catastrophe. Parce que c'est pas nécessairement d'être précoce de vouloir écouter les autres, parce qu'il y a des enfants qui sont très forts en maths et qui veulent faire ce que fait le niveau au dessus ; mais ils font du français comme ça ce n'est pas la même chose. Mais, maintenant je pense qu'il écoutait quand même, il ne le disait pas mais il écoutait. En maths, il était très scientifique donc il écoutait je pense.

I : Oui, même s'il travaillait en français.

E4 : Mais, comme on ne voulait pas le glisser avec l'accord des parents en CM2, il était obligé de faire le travail en français et le travail en français ça demandait aussi pour lui de l'attention et donc il pouvait pas tout écouter.

I : Oui voilà qu'une partie.

E4 : Ou alors, il écoutait mais de façon, il était capable de faire les deux à la fois mais dans tous les cas il était obligé de faire le travail en français.

I : Et du coup, est-ce que tu te sens formée ?

E4 : Non, non la seule formation que j'ai eu c'est la mienne, ma propre formation. Je n'ai pas lu des choses sur les précoces, on regarde de temps en temps des émissions et parfois je me dis ah bah oui je comprends pourquoi voilà quoi. Mais, c'est mon ancienneté, c'est mon expérience année par année voilà et des discussions que j'ai eu avec des copines instit' et puis des psy de l'école. Enfin, la psy que j'avais, je la connaissais très bien, on en a parlé mais non on est pas formé du tout pour ça. Moi, je serai incapable de déceler un enfant précoce, ah si sauf quand ils jouent avec leur matériel.

I : C'est un signe ?

E4 : Oui, il y a des trucs quand même. Mais je crois qu'il y a des enfants qui paraissent au contraire, qui donnent rien, qui ne sont même pas nourris à la maison donc en fait on ne les remarque pas.

I : C'est ça, ils se font oublier.

E4 : Ils se font complètement oublier et ils sont véritablement en échec scolaire parce qu'ils ne sont pas nourris à la maison donc ils doivent s'ennuyer à la maison, s'ennuyer à l'école et ils se sont éteints.

I : C'est ça, du coup pour le travail en lien avec la psychologue ? Tu m'as dit que tu l'avais vue une fois.

E4 : Ici, je n'ai pas spécialement de lien. Avant à L. oui, en tout cas quand on avait un problème avec un enfant on pouvait lui confier voilà. On pouvait lui demander son avis et aussi lui demander de le tester.

I : Donc la démarche ? C'est toi qui demande et c'est elle qui répond ou non ?

E4 : Il y a une demande déjà, tu en parles avec la psy, ensuite la psy elle va écrire un mot aux parents parce qu'il faut que les parents acceptent. Et ensuite, il est pris en main par la psy qui va le tester, qui va faire tous les tests pour voir.

I : D'accord, et après tu avais un retour ?

E4 : Tu as un retour oui normalement. S. la psy qui était à L. elle nous voyait, elle venait nous voir en disant 'ah non il a le profil d'une SEGPA' ou l'inverse 'Oui il est précoce'.

I : Et du coup, est-ce que pour toi ces enfants sont assez pris en compte dans le système éducatif aujourd'hui ?

E4 : Je vais te dire, je trouve qu'il n'y a pas beaucoup d'enfants qui sont pris en compte dans le système à part les enfants qui sont en échec puisqu'on ne parle que de ça voilà. Et que l'on a des classes qui sont très chargées, pas cette année mais l'année dernière j'ai eu 29 élèves en double-niveaux, ça fait beaucoup parce que tu ne les vois pas. Donc non, je vais te dire, n'importe quel enfant qui a besoin d'aide on le voit pas, on ne peut pas être présent. Moi là, cette année j'ai 25 élèves en niveau simple bah je les vois mes élèves. En fait, je pense qu'il faudrait être 24 déjà pour les voir tous et en double-niveaux il faudrait être moins pour vraiment les voir. Donc, c'est pas nécessairement des enfants précoces, je veux dire, je pense que l'on a un métier difficile et en plus on culpabilise en tant qu'enseignant. Mais je pense qu'en effet, il peut y avoir trois ou quatre enfants qui nous échappent.

I : Et du coup, est-ce que tu serais favorable au saut de classe pour ces élèves ?

E4 : Ah bah oui, de toute façon il y a eu saut de classe pour certains ; je ne suis pas pour ou contre le redoublement donc je le suis aussi pour le saut de classe. Maintenant, le saut de classe, il faut que l'enfant il ait la maturité pour aussi. Quand je te parlais de G. il était haut comme trois pommes voilà. Et puis, quand tu entends qu'il y a du harcèlement parce qu'ils sont plus petits, parce qu'ils sont intelligents et qu'on leur en veut ; enfin au collège il y a une espèce de jalousie. Donc, non il faut je pense que ces enfants ils soient solides, mais je ne suis pas contre le saut de classe.

I : Oui, si l'enfant est bien.

E4 : Si l'enfant a la maturité affective et que ça ne le dérange pas oui au contraire. Mais voilà, je ne suis pas favorable, enfin je crois que c'est très au cas par cas. S'il est bien dans son niveau, comme G. il était bien dans son niveau, parce qu'il avait trouvé les copains, intellectuellement aussi il avait ce qu'il fallait bah pourquoi les changer quoi. Parce qu'ils se retrouvent au bac à 17 ans mais ils peuvent le passer à 18 ans ça va changer quoi dans leur vie, rien. Moi, j'ai eu des copines qu'avaient 16 ans quand elle a passé son bac ; bah oui elle s'est retrouvée avec son bac à 16 et voilà ça sert à pas grand-chose.

I : C'est ça, et du coup est-ce que tu es au courant qu'il y a des associations qui existent pour aider ces enfants ?

E4 : Euh... oui, j'ai dû entendre parler de ça mais j'ai jamais eu de contact avec des associations.

I : Et les élèves ils ne t'en parlaient pas spécialement ?

E4 : Non, mais bon ça fausse un peu, dans le milieu dans lequel j'étais avant parce que j'ai fait 25 ans là-bas. C'était un milieu quand même très favorable et très structuré pour les enfants, des parents aimants et très proches, des familles quand même assez équilibrées, des gens qui avaient de l'argent donc tu vois ça fausse tout. Quand je suis arrivée ici, j'ai vu la France autrement, c'est fou la différence qu'il y a entre L. et ici. Je me suis retrouvée dans cette école avec des enfants dans un milieu social tellement différent c'est fou. Mais ça ne me déplait pas du tout, je sers à quelque chose voilà, maintenant c'est vrai que les parents derrière ils peuvent pas toujours aider.

I : Oui, et justement quelle relation tu as avec ces parents d'enfant précoce ? Est-ce que tu avais une relation différente ?

E4 : Alors, C. la mère de C. en début de CM1 est arrivée avec son dossier parce qu'elle avait vu un psy privé et je l'ai appelé le numéro 147. Ça ne s'est pas très bien passé avec la maman, en plus je me fâchais, j'étais hyper exigeante, la mère trouvait que la petite était humiliée ; je ne voyais pas, et en fait j'ai gardé la petite et la mère est devenue quelqu'un que j'ai beaucoup apprécié. Je pense que c'était des parents qui n'étaient pas hyper bien, ils ne vivaient pas bien la précocité de leur fille, ils avaient peur je crois. Ensuite, G. il adorait être dans ma classe donc ça c'est super bien passé. D. c'était compliqué avec lui mais la maman était une femme adorable. J. je ne me souviens pas de la mère mais il me semble que la mère n'était pas bien du tout.

Le fils aîné n'allait pas bien non plus enfin ils étaient tous atypiques dans cette famille, ils étaient pas dans les normes. Donc, la maman ne savait plus quoi faire avec ses enfants, parce que deux ans d'avance c'est énorme.

I : C'est beaucoup oui. Mais après l'enfant était d'accord pour sauter les classes ?

E4 : Je crois qu'on ne leur laissait pas le choix. Maintenant, c'est vrai qu'on écoute plus l'enfant, il y a plein d'enfants qu'ont pas envie de sauter de classe. Je me rappelle il y avait un élève qui était très fort mais est-ce qu'il était précoce je n'en sais rien, mais il est arrivé en 6<sup>ème</sup> et à l'époque dans le collège le grand truc c'était que tous les enfants très très forts on les faisait passer en 5<sup>ème</sup>. Et donc, dans mon école, pour te dire le niveau de certains, il y en avait quatre ou cinq qu'ils avaient voulu faire passer en 5<sup>ème</sup> donc T. là qui a fait normal sup' donc je pense qu'il devait être capable. Mais T. il était très fort mais c'était le petit dernier d'une grande fratrie de garçons et il est venu, il a pleuré ; les parents nous ont appelés en nous disant que T. ne voulait vraiment pas passer en 5<sup>ème</sup> et savoir ce que l'on en pensait. Nous, on était deux instit' à l'avoir eu et on trouvait que la 5<sup>ème</sup> quand même, nous on n'aurait pas pris le risque. Il n'avait pas envie, il était avec ses copains, c'est des écoles où les enfants se suivent depuis la maternelle. Alors en 6<sup>ème</sup> il y a la rupture, et en fait il est passé en 5<sup>ème</sup> mais il a pleuré, il est venu nous voir, on parlé et il est sorti en nous disant qu'il allait demander et en fait ça s'est très bien passé. Je pense qu'il aurait même pu passer en 4<sup>ème</sup>.

I : Carrément.

E4 : Il y a des enfants comme ça, surtout quand t'es très fort en maths, quand tu comprends tout, tu n'as pas besoin des profs.

I : C'est ça. Merci ! D'autres choses à ajouter ?

E4 : Donc voilà, non j'ai déjà beaucoup parlé !!

I : Merci beaucoup.

- Transcription 5

I : Alors, ça fait combien de temps que vous êtes psychologue scolaire ?

P : Alors psychologue scolaire ça fait longtemps, ça doit faire 22 ans.

I : D'accord, et vous avez été professeur des écoles avant ?

P : Oui, j'ai été professeur des écoles pendant 15 ans essentiellement en maternelle. J'ai fais des remplacements un peu partout mais essentiellement en maternelle quand même. Et après, j'ai repris mes études en travaillant et j'ai fais mes études de psycho et après j'ai fais aussi la formation interne. J'ai fais les deux, par la fac et la formation interne à Paris au centre de formation des psychologues scolaires. Donc, j'ai à la fois la validation universitaire et interne à l'éducation nationale.

I : D'accord, ok. Et du coup, les élèves intellectuellement précoces comment vous les définiriez ?

P : Moi je les rencontre quand ils ne sont pas bien à leur place, parce qu'en fait moi dans mon boulot surtout je rencontre les enfants qui ont une souffrance à l'école quelle qu'elle soit. Alors, ça peut-être une souffrance parce que l'on est décalé. Alors, je me rappelle le premier que j'ai rencontré sur T. c'était une maman qui était venue me rencontrer parce qu'elle n'arrivait pas à se faire entendre du directeur, qui pensait que c'était des parents qui poussaient leur enfant, parce que cet enfant ne montrait pas grand-chose ; mais pourquoi il le montrait pas, il le disait lui-même c'est parce qu'il ne voulait pas être différent. Alors, il demandait toujours à sa mère si ce n'était pas trop ce qu'il avait écrit donc il se retenait. Mais la maman avait remarqué que depuis le CE1 il avait des problèmes de déprime à avoir des idées noires, même des mots suicidaires un peu. Donc, elle était vraiment inquiète. J'avais rencontré l'enfant et je l'avais fait un peu se bagarrer contre l'école en disant que là il s'ennuyait et qu'il avait les compétences.

Et puis en travaillant avec lui, avec les tests il y a un aspect clinique et on se rend compte comment l'enfant fonctionne. J'avais demandé à ma collègue qui fait le travail pédagogique ; parce que dans le réseau on est trois : il y a le psychologue, une personne qui s'occupe de l'aide pédagogique spécialisée et une rééducatrice qui a une autre fonction. Donc, la personne qui s'occupe de l'aide pédagogique je lui avais demandé de faire un bilan aussi scolaire pour évaluer l'enfant par rapport à son niveau. C'était net qu'il était vraiment capable de filer en CM2 puis en 6<sup>ème</sup> direct. Mais, au final, l'équipe m'avait fait confiance. Et je parle de lui, parce que l'on n' a pas toujours des retours ; mais lui j'en ai eu un parce que j'ai revu sa maman plus tard et elle m'a vraiment remerciée en disant que son fils s'était épanoui. Parce qu'il était malheureux. Alors, on les repère comment ? C'est comme ça aussi, c'est qu'un enfant il est mal ou il fait l'imbécile ou il met la classe en l'air ou il fait n'importe quoi et il fait rien. Il y en a un que j'avais eu parce qu'il était en difficulté du coup, il ne faisait rien.

I : Il ne faisait rien mais il en était très bien capable au final ?

P : Oui, mais ça été très compliqué pour lui parce qu'on n'a pas pu le passer car il ne se servait pas de son intelligence. Alors, tu as ceux qui s'en servent mais aussi ceux qui s'en servent pour faire autre chose. Ce n'est pas toujours des enfants en réussite, bien souvent c'est en réussite quand les enseignants nous les signale parce qu'ils ont vu en enfant en MS ou GS qui lit, bah oui ils ont vu quand l'enfant le montre. Mais ça peut-être aussi des enfants qui sont mal.

I : D'accord, et il y a beaucoup de détections ?

P : Bah là par exemple, cette année j'en ai eu six. C'est possible qu'il y en ait d'autres, alors après ça fait quelques fois boule de neige. Il y a une instit qui me disait hier que finalement il y a des parents que si untel passe une classe leur enfant aussi peut le faire. On peut avoir ces effets boules de neige, mais en général les enseignants ont l'habitude et sont capables de voir même s'il y en a certains qui passent à l'as. Je suis sûre qu'il y en a d'autres que ceux qui ont été détecté. Puis, il y a des enseignants qui sont très frileux avec ça. Je les rassure un peu quand même en leur disant qu'on est là pour donner du temps à ceux qui ont besoin de plus de temps mais il faut aussi entendre que d'autres aillent plus vite.

I : D'accord, et vous intervenez sur toute la circonscription de T. ?

P : Alors moi, j'ai toute les écoles de T. plus trois écoles rurales. Avec évidemment beaucoup plus de travail sur T. c'est clair mais pas plus d'enfants précoces en rural qu'à T., je dois en avoir un dans les six qui est dans une école rural. Mais il y a aussi le fait que dans certaines écoles de T. où il y a une mixité très très importante et donc une maîtrise de la langue qui est souvent très compliquée pour certains élèves. Et bien, dès que les enfants sont un petit peu bons élèves peuvent paraître précoces. Donc, c'est un peu biaisé, mais non en fait je me rends compte que ce n'est pas biaisé tant que ça car les enseignants détectent bien ceux qui sont pas du niveau de leur classe. Après, il y a un enfant qui est passé en avance parce qu'il était arrivé dans une école où ils étaient deux ou trois francophones dans la classe. Le petit est arrivé en MS, il était très intelligent et parlait très bien. Puis, assez vite il s'est mis à faire du charabia en disant à ses parents qu'il parlait anglais alors qu'il essayait de parler arabe comme ses copains. Donc, comme il était intelligent mais pas tant que ça mais quand même un peu plus que la moyenne on l'a passé en GS. Mais, la maman était sceptique parce qu'elle savait que son enfant n'était pas si en avance que ça. Mais là, c'était vraiment relatif à cette classe qui était particulière cette année-là ; mais ça n'arrive pas très souvent. La plus tard du temps, les enfants qui sont précoces et qui passent en avance sont vraiment au dessus, sur un plan psychométrique aussi quoi.

I : D'accord, et du coup qui fait la demande pour que vous interveniez ?

P : Alors nous, comme pour tous les autres enfants, la demande elle peut venir de l'enseignant et c'est souvent lui. Elle peut venir des parents, alors dans le cas des enfants précoces ça vient quelques fois des parents parce que c'est gratuit pour eux quand on le fait, ce n'est pas 200€ comme en libéral. Mais il y a des parents c'est aussi parce qu'ils préféreraient que leur enfant soit précoce que pénible. Ils disent que leur enfant est infernal parce qu'il est précoce donc il faudrait un bilan, dans ces cas-là je ne fais pas toujours le bilan, on en discute avant. Par exemple, j'ai eu le cas d'un enfant qui était pénible en MS et GS et les parents soutenaient que c'était parce qu'il était précoce. Donc, j'avais vu l'enfant, qui de fait était intelligent mais comme je disais tout à l'heure son intelligence il ne l'utilisait strictement pas pour travailler.



Il l'utilisait pour faire des choses qu'on ne lui demandait pas. Il est passé par la case pédopsychiatre, parce qu'il y avait autre chose, c'était une situation familiale où les parents se déchiraient. Mais au final il n'a pas sauté de classe celui-là.

I : Mais il a été détecté précoce quand même ?

P : Je vais vérifier dans son dossier parce que je ne m'en rappelle plus. Les parents ont fait cette demande pour essayer de trouver une raison à l'agitation de leur enfant. Oui ses tests étaient très bons, c'était une WIPPSI car c'était en maternelle que je l'avais vu. Il avait un langage qui était de 146 en verbal, les épreuves de logiques perceptives avec des images il est à 119 donc c'était très bien et ça lui faisait un total de 134. Donc il était précoce mais il était très perturbé surtout donc il n'est pas passé. Il n'apprenait pas, ça été compliqué il a même fallu l'aider ; et avec les soins, il a vu une pédopsychiatre et un cadrage à l'école il a pu rentrer dans ce qu'on attendait de lui. En fin de compte, il n'a pas montré son intelligence à l'école comme il aurait pu. C'est un enfant qui sera brillant mais qui petit n'a pas su utilisé ses compétences.

I : D'accord, et du coup quelle procédure vous mettez en place pour ces élèves ?

P : Quand c'est les parents qui font la demande j'essaie quand même de me renseigner du contexte pour être sûre de ne pas tomber sur des parents qui voudraient faire passer une agitation soit pour de l'hyperactivité soit de l'intelligence. Donc, on en discute avec l'enseignant, je reçois les familles toute façon. Puis voilà, quand je sens que oui ça peut être bien pour montrer la réalité des choses aux parents et ce qui ne va pas chez cet enfant là j'accepte le bilan. En général, je rencontre toujours l'enseignant, la famille avec l'enfant en premier pour les prises en charge.

I : Pas l'enfant seul ?

P : Pas d'abord non, d'abord j'aime bien rencontrer les parents. Il y a des parents qui ne veulent pas amener leur enfant et qui viennent tout seul. Mais, moi je préfère faire comme ça rencontrer d'abord la famille et l'enfant. De toute façon, l'enfant avec ses parents, il écoute, il dessine souvent mais il est toujours différent de quand on le voit tout seul. Moi j'aime bien faire la comparaison. Après, si un bilan est décidé, par exemple pour ce petit là il y avait eu un bilan et un travail de parole un peu aussi pour essayer de l'aider car il était mal à l'école cet enfant là. Mais ça dépend, ça peut juste être un bilan, par exemple les six enfants de cette années ils n'ont aucun problème, ça roule donc j'ai vu les parents et je ne les ai vus que pour un bilan.

I : Et vous faites quoi pendant le bilan ?

P : D'abord on fait connaissance, je lui pose des questions sur comment ça se passe à l'école, ce qu'il aime bien, ce qui est plus compliqué, ses relations avec les autres aussi et puis à la maison, comment est la famille, avec qui il s'entend le mieux dans la fratrie par exemple. Et puis, essayer de le connaître un peu mieux, voir aussi ce qu'il fait, il y a des enfants qui sont réfugiés dans les écrans par exemple. C'est une espèce d'anamnèse puis souvent après je leur demande de faire un dessin de leur famille. On discute, je lui demande de dessiner sa famille parce que je trouve que c'est intéressant de voir comment l'enfant représente ça, c'est un bon démarrage. Alors, quand c'est pour faire un bilan psychométrique, voilà on fait le bilan, c'est les échelles de Wechsler que j'utilise. Avant, j'avais K-ABC et Wechsler et comme la mairie ne nous a pas renouvelé les nouvelles versions, je n'ai que Wechsler. Donc c'est le WISC et WIPPSI quoi, l'avantage c'est que je le maîtrise bien. Ce qui était bien quand j'avais le K-ABC c'est que ça permettait de faire une deuxième passation sur un autre type de test. Voilà ce que je fais, et en général sur plusieurs séances, deux au moins mais pour des enfants précoces c'est jamais plus de deux parce qu'ils vont assez vite en principe et ils vont loin aussi. Mais j'en fais deux parce que je trouve qu'une seule passation c'est vraiment long et que ça ne met pas les enfants dans les meilleures conditions parce qu'il y a beaucoup de choses. Et pour moi, pour les connaître, se voir deux fois à une semaine d'intervalle je trouve ça intéressant. Et je trouve que ces évaluations là elles ont aussi un aspect très clinique, voir comment l'enfant récupère après un échec, comment il accepte la difficulté ou pas. C'est le problème de ces enfants là, c'est que si on les laisse trop longtemps dans une classe où ils n'ont pas à réfléchir et bien au bout d'un moment ils vont à la facilité et ils peuvent se mettre en échec. Donc, c'est cette charnière là que j'essaie de ne pas rater. C'est-à-dire que dans les conseils que l'on donne pour les passages ou non c'est ça l'idée, si on laisse l'enfant dans sa classe d'âge, il va se mettre en échec car il n'aura plus l'habitude de réfléchir et qu'à terme ce n'est pas un bon signal à donner.

I : D'accord, et les tests comment ils sont constitués ?

P : Ah bah ça je pourrai te montrer j'en ai dans ma voiture, éventuellement on regarde après ?

I : Oui.

P : Donc l'échelle de Wechsler, il y a une échelle pour les tous petits de 2ans 3 mois à 7ans. Elle est séparée en deux échelles, une pour les 2-3 ans et une à partir de 4ans. C'est des indices, je parlais du verbal et des épreuves logiques ; voilà pour les petits il y a un indice composé de trois épreuves qui sont verbales, c'est la compréhension verbale, voir comment il peut s'exprimer à l'oral et comprendre mais ça ne prend pas en compte la prononciation. Il y a une autre échelle qui est dans la WPSII, l'échelle qui s'appelle de performance, alors là c'est d'autres facultés intellectuelles mais on ne demande pas de réponses verbales : il faut montrer des images, il peut y avoir de la catégorisation. Et après, il y a un indice de langage pur pour la maternelle, dénomination d'images et de la compréhension de mots. Et puis, un indice de vitesse de traitement, c'est-à-dire de codage, c'est vraiment une épreuve très scolaire, des choses très simples qui sont chronométrées pour voir si l'enfant a une rapidité d'exécution. Alors, il y en a parfois qui vont rater des choses toute bête et puis ils vont réussir le truc qui est plus compliqué. Et puis, à partir de 7 ans, on peut faire le WISC qui est maintenant le WISC-V mais moi je n'ai que le WISC-IV. Donc là, c'est l'échelle pour jusqu'à 16 ans car après c'est la WAIS. Et donc, c'est pareil c'est par indices, ils sont un peu différents : indice de compréhension verbale aussi, alors les subtests qui sont à l'intérieur ne sont pas toujours tout à fait les mêmes mais il y en a qui se retrouvent. Après, il y a l'indice de raisonnement perceptif aussi qui est composé de trois épreuves. Après, il y a la mémoire de travail et le codage avec la vitesse de traitement, il n'y a pas d'indice de langage là. Donc voilà, il y a dix épreuves qui sont regroupées dans des indices, donc le QI total ne peut-être exploité que si c'est homogène.

I : D'accord, et est-ce que vous allez en classe voir les élèves avant de leur faire passer les tests ?

P : Alors oui ça arrive mais rarement pour ce genre d'enfant. Il arrive que des enseignants me demande de venir observer en classe pour des problèmes de comportement ou des enfants avec des troubles de la personnalité, des choses qui questionnent beaucoup les enseignants. C'est souvent en maternelle aussi. Mais, après j'entends la description que me fait l'enseignant, de comment ça se passe en classe et voilà je l'observe plus avec sa famille ou en séance. Pour ces enfants là c'est plutôt rare que j'aie en classe finalement. Les enseignants c'est quand même des professionnels, ils ont le bon diagnostic et de bonnes remarques donc je me base beaucoup là-dessus aussi. Je ne vais pas toujours en classe observer.

I : Et du coup, comment vous présentez la procédure aux parents en rendez-vous ?

P : Alors déjà, quand on est en rendez-vous c'est parce que j'ai envie de comprendre la situation dans son ensemble, voir comment l'enfant fonctionne à la maison, comment eux ils ressentent les choses etc. Et puis voilà, je leur explique que je vais faire un test de quotient intellectuel, quand il me demande d'expliquer, je leur explique comme ça en disant comment c'est fait. Il ne demande pas toujours ça mais c'est plutôt dans la restitution. Parce que je les vois avant et après évidemment on fait une restitution, soit juste avec les parents, mais la plupart du temps dans ces cas-là avec aussi l'enseignant. Et même le directeur quand c'est une équipe éducative parce qu'il va falloir décider d'un passage anticipé souvent ou d'un aménagement. Parce que le test ce n'est pas le tout, ça s'accompagne de ce qu'on fait dans la réalité. Donc en parallèle des tests, je demande à ma collègue qui fait la remédiation pédagogique de faire un bilan scolaire là pour le coup, purement scolaire de français et de maths pour voir comment il se situe dans le niveau où il est. Parce que j'ai vu des enfants par exemple qui étaient très bons, qu'on mettait dans la classe du dessus puis qui tout d'un coup n'avait pas envie, ils ne voulaient plus faire quoi ; parce que ce n'était pas du tout leur truc, ça ne leur plaisait pas. Donc, ce n'est pas toujours bon de faire passer une classe.

I : Et ça arrive que vous soyez appelés pour des enfants en difficultés scolaires et vous vous rendez-compte qu'ils sont précoces ?

P : Non rarement, ça m'est arrivé pour un élève. Il avait de grosses difficultés scolaires et ne faisait rien, mais je n'ai pas fait le bilan parce que la maman avait fait un bilan en libéral donc je n'allais pas le refaire. Il était très précoce d'après les tests mais l'enfant ne montrait rien à l'école.

Il n'a pas sauté de classe comme il était en échec carrément. C'est le seul cas que j'ai eu mais je n'ai pas pu le tester moi-même du coup.

I : D'accord, et c'est souvent que les familles font appel à des psychologues extérieurs ?

P : Non, parce que ça coûte cher donc c'est très très rare.

I : Et est-ce qu'il est déjà arrivé qu'un élève refuse de faire les tests ?

P : Euh non, ça n'est pas arrivé ; c'est arrivé que des enfants avec de graves troubles du comportement ne puisse pas supporter la pression et qu'il fasse n'importe quoi. Mais, dans ceux que j'ai fais passer non ce n'est pas arrivé avec des précoces.

I : Et les parents non plus ne s'y oppose pas ?

P : Si c'est arrivé, mais dans d'autres situations là, ils sont plutôt demandeurs. Des parents s'y opposent quand on parle d'enfants déficients et qu'on demande à faire passer les tests car se pose la question de l'orientation comme pour les SEGPA ou les ULIS. Il y en a aussi qui acceptent le bilan mais qui refusent l'orientation derrière. Alors, refus de bilan pour les enfants précoces non ce n'est pas souvent. Finalement, c'est plus chez les parents qui sont enseignants qu'on retrouve une plus grande crainte de faire sauter une classe à leur enfant. Et c'est plutôt les gens dans le milieu éducatif ou d'un bon milieu qui ont peur pour leur enfant, qu'il soit en difficulté pour plus tard.

I : Normalement, il n'y a pas de raisons.

P : Oui, c'est vrai que ça arrive que certains enfants n'ont pas la maturité, c'est pour ça qu'il est important de faire des essais. Mais, c'est possible que certains soient mieux à rester avec les enfants de leur âge, ils étaient plus rassurés à être très en réussite. Après qu'on ne pousse pas un enfant s'il n'en a pas envie c'est normal, mais on ne peut pas lui donner le signal comme quoi il arrête d'apprendre. Ce n'est pas bon, puis on arrive à des enfants qui perdent l'habitude de réfléchir car ils ont l'habitude que tout vienne tout de suite et n'ont donc pas le goût de l'effort.

I : Et du coup, c'est vous qui diagnostiquez le fait que l'enfant soit précoce où il y a un rapport avec le médecin scolaire ?

P : Non, il n'intervient pas, d'autant qu'il n'y a pas dans les nouveaux textes de bilan à faire, on n'est pas obligé. On peut allonger ou raccourcir un cycle, pour le raccourcir d'une année il n'y a pas besoin de demander l'avis de l'inspecteur, on le signale simplement c'est tout. Alors, évidemment il faut que le conseil des maîtres soit d'accord, il faut que ce soit étayer ; c'est pour cela qu'il me demande souvent mon avis, ça les rassure. Mais ça ne suffit pas, on est plusieurs à décider, il y a la maîtresse et son regard, les parents aussi, ma collègue qui fait le bilan purement scolaire de niveau pour voir où il se situe, il y a le bilan intellectuel et bien sûr l'enfant qui dit si ça lui va ou pas.

I : Oui c'est lui le premier concerné quand même.

P : Bah oui parce que si l'on voit un enfant qui s'épanouit et qui va beaucoup mieux c'est bon signe quoi. Je me rappelle une année, j'avais deux petits dans la même classe. Une petite fille dans les 115, rien d'extraordinaire mais ultra scolaire puis elle avait envie et envie de faire plaisir à ses parents aussi. Elle savait lire, elle n'avait pas besoin d'aller au CP car elle savait, c'est la classe de CP qu'elle a sauté d'ailleurs. Et un autre, alors lui il était super bon psychométriquement parlant mais alors par contre il n'avait envie de faire que du sport et être avec les copains. Eh bien, je crois que la petite est passée mais pas lui.

I : Ah oui, alors qu'il en avait les capacités pourtant.

P : Oui mais il était hyper épanoui comme ça, puis ses parents n'en avaient pas envie non plus. Il était très bien, il ne demandait rien lui. Alors il était bon, peut-être qu'il est passé plus tard je ne me souviens plus. Je me demande s'il n'a pas glissé plus tard. Là on était en maternelle et les parents avaient dit : « non non, on ne veut pas de ça pour notre enfant. ». Et puis, de fait les essais n'étaient pas concluants.

I : Oui, d'où l'intérêt de faire des essais justement.

P : Bah oui, c'est pour ça qu'il faut être souple quand même, le QI ne va pas tout déterminer. Et dans l'autre sens non plus d'ailleurs, les enfants qui avaient des petits QI font des merveilles quand même, enfin qui s'en servent vraiment bien. C'est bien d'avoir ce cadeau là de l'intelligence mais il faut savoir s'en servir. Et, je pense que quand même être attentif et sauter une classe quand il le faut peut permettre de continuer à savoir s'en servir et continuer à apprendre à faire des efforts, parce qu'on te propose des activités à ton niveau.

I : Et est-ce qu'il y a des classes à sauter qu'il faut privilégier ?

P : Moi je pense que c'est en fonction de l'enfant. Mais il est vrai quand même qu'un élève qui se retrouve en MS et qui lit déjà, c'est quand même intelligent de lui faire faire MS/GS la même année puis de rentrer au CP. C'est mieux que de sauter le CP, mais il y en a qui le font parce qu'effectivement il y a des enfants, au cours de la GS on se rend compte qu'ils lisent, qu'ils écrivent, qu'ils ont déjà tout seul appris. Bah oui, parce qu'ils y en a qui sont un peu poussés mais il y en a qui apprennent tout seul, les parents sont surpris : « ah bon, il lit ? ». Il a tout compris le truc, ils s'amuse à lire partout et puis ils ont compris donc dans ce cas-là. Mais nous, on fait toujours enfin on essaie toujours de ne pas sauter la classe ; justement de faire des essais et des transitions. Donc par exemple l'enfant il est en GS, il va au CP en y allant un peu le matin de temps en temps, puis il va y aller tous les matins puis après tous les matins plus deux après-midi et en fin d'année toute la journée.

I : D'accord.

P : Donc, quand il va finir l'année il sera au même niveau que tous les CP et il aura fait un glissement au cours de l'année entre la GS et le CP. Il y a que pour la 6<sup>ème</sup> où là évident c'est plus compliqué, mais en général la décision elle se prend avant et en CM1 on essaie de la faire glisser au CM2. Mais c'est sûr que c'est plus pratique quand c'est détecté vite et qu'on peut le faire vite mais ce n'est pas toujours le bon moment. Il faut aussi trouver le bon moment pour l'enfant, pour tout le monde. C'est bien que ça tombe sur une classe cours double, c'est super parce que l'enfant il reste dans sa classe, avec ses copains, il change un peu de groupe mais bon c'est vraiment simple. Voilà, il y a des situations où c'est plus pratique mais on ne peut pas dire que c'est bien à tel moment de le faire parce qu'évidemment un élève qui va être détecté dès la PS, il saute la PS 2<sup>ème</sup> année c'est hyper pratique et il ne s'en rend même pas compte. Ça arrive ça.

I : D'être détecté dès la PS ?

P : Oui ça arrive, des enfants qui sautent la PS 2<sup>ème</sup> année et qui va directement en MS ou directement en GS, c'est vraiment bien et personne ne s'en rend compte, l'enfant n'a pas conscience du truc quoi. Dès fois oui il y en a qui sont détectés comme ça, des enfants qui parlent super bien, qui ont un graphisme super, qui connaissent toutes les lettres, qui comptent alors qu'on est en train de leur faire savoir si c'est bleu rouge ou vert quoi. C'est plus pratique quand c'est comme ça et ça inquiète moins les parents. Mais, ça peut se faire à n'importe quel niveau quand même, moi j'en vois à tous les niveaux. Là, il y a un CP qui va aller en CE2, un MS en CP, un CM1 qui va filer en 6<sup>ème</sup>, deux GS en CE1 et un MS en CP. Pour donner le panel de cette année il y a de tout mais je n'ai pas de TPS cette année qui sont détectés mais ça arrive.

I : Alors du coup

P : Oui, il y a un truc que je voulais dire et que je n'ai pas dit. Je disais qu'il n'y avait pas du tout de dossier à faire pour une année de passage mais quand il y a deux années là on doit constituer un dossier avec un bilan du psy et une demande à l'inspecteur. C'est arrivé pour deux jumeaux en MS, pareil ils lisaient et alors ils ont sauté une classe pour aller en CP. Et arriver en CP, le problème c'est qu'il y en avait un qui lisait absolument couramment donc lui dans la foulée il a filé en CE1 et il était déjà le meilleur des CE1. L'ennui c'est que comme c'était des jumeaux, celui qui avait sauté qu'une classe lui il avait l'impression d'avoir redoublé. Les parents étaient vraiment supers et on a réussi à faire passer seulement un en anticipé et l'autre en double anticipé. C'est pas facile parce que c'était des jumeaux donc il y avait quand même toute la question psychologique et là je les ai accompagné longtemps cette famille. Oui, parce que ce n'était pas facile, il y en avait un qui tout d'un coup avait l'impression d'être le plus jeune ou de redoubler quoi mais finalement c'est bon ça s'est bien passé.

Ils ont été habitués à être séparé et au final ça les a bien épanouis, mais c'était difficile cette situation. Mais pour celui qui est passé en CE1, un dossier a été fait où mon bilan était nécessaire ; au niveau de la loi c'est comme ça.

I : Mais du coup le médecin scolaire il n'intervient jamais ?

P : Pas là non.

I : Mais il y en a un médecin scolaire ?

P : Non, il n'y en a pas. On n'en a plus, on en avait avant mais là on n'en a plus. Alors quand il y a besoin, le médecin scolaire intervient pour toutes les autres choses, les orientations en ULIS, les demandes d'AVS, les demandes de soins ou de CESAD ils ont un mot à faire. Du coup les parents voient leur médecin traitant en plus de moi ou un pédopsychiatre selon les situations. Pour les passages anticipés, je ne pense pas qu'il y ait besoin ; ça se fait très en interne ça. Il y a juste l'avis du psychologue scolaire, de l'enseignant avec des éléments scolaires et un compte rendu de conseil des maîtres et d'équipe éducative. Et l'inspecteur demande un dossier pour les passages de deux ans. Mais il n'y a pas d'autres choses que ça, c'est assez simple. Et comme on n'a pas de médecin scolaire, quand il y a besoin pour certains dossiers c'est le médecin traitant qui le fait.

I : Est-ce que vous utilisez la grille d'identification des enfants précoces de Terrassier ?

P : Moi non je ne l'utilise pas. J'utilise vraiment les tests que j'ai l'habitude d'utiliser et que je maîtrise bien. Et puis encore une fois le terrain quoi, comment à l'école ça se passe, comment il se situe par rapport aux attentes de son niveau, comment il vit la classe du dessus et à l'école et à la maison comment il réagit. Je me base plus là-dessus et aussi de tout l'aspect clinique de la passation où on entend aussi comment fonctionne l'enfant. Parce que ce n'est pas que les résultats un test, c'est aussi comment il s'éclate à réfléchir. C'est de voir comment il se sert bien de son intelligence et comment il s'en sert mal et surtout l'aider à ne pas se disperser.

I : D'accord et ça dure combien de temps la passation ?

P : C'est à peu près deux séances de 45 minutes mais avec le temps où l'on discute donc ce n'est pas hyper long. Si on le faisait tout d'un coup ça mettrait 1h30/2h quoi. C'est ce que font les libéraux quand ils le font en une fois, je pense que c'est à peu près 2h.

I : D'accord, et du coup au niveau des outils pour les détecter comme les tests vous êtes libres de choisir celui que vous voulez ?

P : On est libre de choisir mais nous en tant que fonctionnaire c'est la mairie qui paye et un test c'est 1500€ donc on n'est pas si libre que ça puisque de toute façon on prend ce qu'on a.

I : D'accord, et du coup on va revenir sur l'accompagnement. Est-ce que vous accompagnez l'élève qui est diagnostiqué après les tests ?

P : Oui, ça peut arriver car il y a des enfants qui ont besoin d'être accompagné sur d'autres choses, un temps de parole par exemple parce qu'il y avait une souffrance autre. Alors, la plupart du temps pour ces enfants là en général il n'y a pas nécessairement besoin. Après ceux qui ont besoin d'un accompagnement psychologique c'est souvent un frein pour le passage anticipé. Et pour certains cet accompagnement psychologique avec l'enfant et ses parents permet d'apaiser les choses. Puis, si l'enfant a des problèmes qui ne relèvent pas forcément de l'école on oriente les parents vers le CMP en libéral.

I : D'accord, et est-ce que vous travaillez avec le professeur pour que l'élève soit mieux accompagné ?

P : Oui on peut bien sûr réfléchir avec le professeur à ce qu'il peut mettre en place. Mais quand même ce sont des bons professionnels donc ça ne pose pas de soucis. C'est plutôt celui qui a l'enfant avant, quand l'enfant n'est pas bien qui a besoin d'aide et de conseils. Donc ça arrive qu'on ait à accompagner oui bien sûr.

I : D'accord, et est-ce que le saut de classe est la bonne solution pour ces enfants ?

P : De toute façon il faut bien s'adapter à ces élèves. L'école a beau fonctionner par cycles c'est vrai mais ça reste quand même un peu théorique et les classes subsistent. Donc, ce n'est pas toujours la solution. Pour certains ce n'est pas forcément ce qu'on fait, il y a autre chose à travailler avant ou ce n'est pas la solution pour cet enfant là à ce moment là parce qu'il ne veut pas. Il arrive que ce ne soit pas la bonne solution, que ce ne le soit pas là mais ça le sera plus tard ou pas du tout. Mais, il y a quand même pas mal de cas où si l'enfant il fonctionne intellectuellement avec un niveau au dessus des autres il est plus à l'aise avec ceux du dessus. En général, les enfants que ce soit dans un sens ou dans un autre, ils sont beaucoup plus heureux quand ils comprennent quelque chose et qu'ils sont capables de faire. Donc c'est quand même pas une mauvaise solution le saut de classe parce que sinon l'enfant se retrouve inadapté à l'école et c'est pas très épanouissant de ne pas se trouver adapté dans le milieu où l'on passe la plupart de son temps.

I : Oui c'est sûr. Et il y a des écoles qui existent où ils sont regroupés qu'entre précoces ?

P : Oui par exemple l'établissement I. mais c'est privé.

I : Oui c'est en collège et il n'y a pas en dessous ?

P : Bah moi j'en connais pas, dans l'école publique il y en a pas. Dans l'école publique non il n'y a pas de regroupement d'enfants précoces. Ils sont dans les classes ordinaires et on s'adapte. Après pour faire un regroupement il faudrait regrouper large parce que là sur une circonscription de 1500 enfants là j'en ai que 6.

I : Oui, et du coup est-ce que la formation des professeurs est suffisante pour aider ces élèves ?

P : Je pense qu'ils savent diagnostiquer un enfant qui va plus vite oui et là où ce n'est pas suffisant c'est qu'ils sont souvent très démunis ou angoissé de ça. Mais encore une fois, ça dépend des gens. Mais de toute façon, quand on commence dans une classe t'as toujours l'impression d'être sans filet. Après, il y en a qui repère très bien ça, qui savent très bien travailler sur de l'individualisé que ce soit pour les précoces ou en difficultés d'ailleurs, qui savent très bien s'organiser pour des projets. Il y en a qui y arrivent très bien et puis d'autres moins.

I : Après est-ce que c'est qu'une question de formation ?

P : Oui il y a la formation c'est sûr parce que ça doit être dur, je trouve que le métier il devient dur quand même avec tous les enfants en situation handicap qui sont intégrés, il y a une différenciation qui est énorme. Il faut trouver le projet adapté à chaque enfant, que ce soit un PPRE dans le sens plus simple ou plus compliqué. Il y a aussi la question de l'enseignant lui-même. Comme je ne connais pas trop la formation je ne peux pas dire s'ils sont assez formés mais je vois que ça les angoisse en tout cas. Il y en a qui sont plus à l'aise que d'autres sur la différenciation, mais ce qui les angoisse souvent c'est qu'ils ont besoin de cet avis de la psychologue. C'est un regard multi-professionnel qui les rassure en fait. Ils ont un regard qui est juste mais ça les rassure d'avoir un autre regard.

I : Très bien merci beaucoup.

Annexe 5 : Tableau de résultat des enseignantes

|                                      | E1   | E2   | E3   | E4   |
|--------------------------------------|--|--|--|--|
| <b>Présentation</b>                  |  |  |  |  |
| Ancienneté                           | 18 ans   | 10 ans   | 12 ans   | 28 ans   |
| Niveaux enseignés                    | CP au CM2  | Maternelle et CP/CE1   | CP au CM2 principalement   | CE1, CM1 et CM2  |
| Nombre d'EIP au cours de la carrière | Trois  | Deux   | Un   | Quatre   |
| Niveau de classe des EIP             | CE1, CE2 et CM1  | GS et CP   | CE1  | CE1 et CM1   |
| <b>EIP</b>                           |  |  |  |  |
| Terme utilisé                        | EIP  | Élèves précoces  | Précoces   | Enfants précoces   |
| Caractéristiques                     | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Grandes facilités dans certains domaines</li> <li>- Ennui</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Rapidité dans le travail</li> <li>- Compréhension rapide</li> <li>- Intéressés et curieux</li> <li>- Grande capacité à apprendre</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Difficulté d'aller vers les autres</li> <li>- Sensibilité au bruit</li> <li>- Lent dans son travail</li> <li>- Langage très élaboré</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Un peu à part</li> <li>- Impression qu'ils n'écoutent pas</li> <li>- Problème gestion du matériel</li> <li>- Pas très soigneux</li> <li>- Fort caractère</li> </ul> |
| Comportements                        | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Terminent le travail avant les autres</li> <li>- Travail tout le temps correct</li> <li>- Dans double niveau : écoute ce qu'il se passe dans le niveau supérieur</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Choses qu'ils savent déjà faire</li> <li>- Réussite dans ce qu'ils font</li> <li>- Posent beaucoup de questions (le plus flagrant)</li> <li>- Aide aux autres</li> <li>- Autonomie</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Discussion avec les parents car l'un des deux était également précoce</li> <li>- En retrait, pas à l'aise avec son corps</li> <li>- Parlait plus avec les adultes que les enfants</li> </ul>        | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Manipulation d'objets</li> <li>- Se met sous la table</li> <li>- Grande sensibilité</li> <li>- Tient tête au PE parfois</li> </ul>                                  |
| <b>Repérage</b>                      |  |  |  |  |
| Différences avec les autres          | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Pas stimulé</li> <li>- Désintéret</li> <li>- Pas d'écoute</li> <li>- Pas attentif</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Grande rapidité dans le travail</li> <li>- Peu d'erreurs</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Difficulté à passer à autre chose</li> <li>- Pas de prise de recul</li> <li>- Rester dans sa bulle</li> <li>- Grande culture générale</li> <li>- Très anxieux avec besoin d'être rassuré</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Pas vraiment car école de niveau social élevé</li> </ul>  |
| Enfant avec des difficultés : EIP ?  | Plus de mal, tendance à aller vers la difficulté que la précocité  | Au départ non, mais en rencontrant des élèves précoces on s'aperçoit que certains ne réussissent pas à l'école   | Oui, il ne faut pas s'arrêter aux difficultés de l'élève   | Oui, mais ne sait pas si on peut le repérer en tant que PE   |
| Réussite dans tous les domaines      | Pour certains oui  | Oui  | Ne sait pas  | Non, pas en EPS  |
| Lecture avant le CP                  | /  | Oui  | Non, apprentissage pas évident   | Oui, ils aiment lire et cela permet de les nourrir   |
| Difficultés dans l'écriture          | Non mais ça peut   | Non  | Oui, très détaché et très lent ; n'écrivait pas sur les lignes   | Problème de soin et écrivait mal   |

| Élève scolaire                                 | Oui  | Oui, élèves très scolaires   | Non, pas du tout  | Oui  |
|--|--|--|---|--|
| <b>Accompagnement</b>                          |  |  |   |  |
| Démarche                                       | Rencontre des parents et de l'enfant ; si accord intervention de la psychologue scolaire pour passer les tests qui fait un retour par la suite au PE   | Demande à la famille si l'enfant s'ennuyait et passation de tests par le psychologue scolaire plus tard (CE2)  | Demande RASED avec l'accord des parents puis la passation des tests confirme qu'il est dysharmonique              | - Aucune car les enfants étaient détectés avant d'arriver dans sa classe<br>- En parler avec le psychologue, demander l'accord aux parents et ensuite passation des tests avec un retour après au PE |
| Différenciation                                | - Classe double niveau, ce qui permet de passer l'élève précoce dans le niveau supérieur pour une matière comme la lecture<br>- Responsabilité dans groupe d'exposé<br>- Faire des recherches seul sur internet<br>- Exercices du niveau supérieur et possibilité de faire plus (comme pour les dictées) | - Aller plus loin dans les apprentissages (particularité d'avoir seulement deux élèves de CP)<br>- Exercices supplémentaires ou différents<br>- Se mettre au niveau où en sont les enfants | - Moins de choses en ce qui concerne la copie et les dictées<br>- Moins exigeante par rapport à son travail écrit | - Le contrat était surtout au niveau de l'écriture, du soin et du matériel<br>- Les exigences étaient différentes mais sans différencier le travail<br>- Le but est qu'ils ne s'ennuient pas         |
| Adaptations                                    | - Travail de recherche<br>- Un petit peu de tutorat  | - Mise en place de tutorat<br>- Un peu de travail de recherche   | - Travail de groupe surtout<br>- Un peu de tutorat  | - Travail de groupe tout le temps, ce n'est pas parce qu'ils sont précoces<br>- Pas de tutorat   |
| Hors programme                                 | Non, tellement de choses à faire déjà  | Oui du fait du petit nombre d'élèves   | Non car il avait tout de même des lacunes   | Non, pas d'intérêt car ils se nourrissent d'eux-mêmes  |
| Si double niveau : faire du niveau supérieur ? | - Oui pour quelques matières comme le français ou les maths<br>- Test avant le saut de classe qui permet de rassurer les élèves  | - Oui ça peut arriver mais ce n'est pas facile en GS/CP<br>- Parfois donner des exercices du niveau supérieur  | Non, car toutes les notions n'étaient pas acquises<br><br>/   | Non, car l'enfant était bien dans le niveau où il était, il ne s'ennuyait pas  |
| Lien avec psychologue scolaire                 | - Contact pour passation de tests, une fois le passage anticipé validé par le conseil des maîtres il n'y a pas de contacts sauf si besoin de la part du PE   | Contact uniquement pour la passation des tests   | Demande d'un bilan sur l'enfant avant la passation des tests  | Pas plus que ça  |



|   | - Possibilité de faire appel à des psychologues extérieurs, contacts téléphoniques pour faire le point et aider à la démarche mise en œuvre pour s'adapter à l'enfant |   |   |  |
|---|---|---|---|--|
| Professeur                                  |   |   |   |  |
| Formation                                   | Pas formée du tout ; autant pour les enfants en grandes difficultés que les précoces  | Non on n'est pas formé, on bidouille pour faire au mieux  | Non mais renseignements auprès des collègues et du RASED  | - Non, on est formé un peu pour les enfants en difficultés mais pas pour les enfants précoces et en difficultés<br>- La seule formation est celle acquise avec les années d'expérience |
| EIP pris en compte dans le système éducatif | Non, besoin d'un système à part, école pour enfants surdoués  | Pas assez non, il y a des choses à améliorer  | Ne peut pas répondre à la question  | Non, pas beaucoup d'enfants sont pris en compte  |
| Saut de classe                              | Cela dépend de la situation, le plus important est d'être à l'écoute des enfants  | - Pas la seule solution, amis de leur âge donc difficile de faire sauter une classe pour eux<br>- Plutôt non, il faut laisser les enfants grandir | Pas favorable, c'est du cas par cas mais par rapport au cas qu'elle a eu la question ne se posait pas | Oui si l'enfant à la maturité mais après c'est au cas par cas  |
| Relation avec les parents                   | - Bonnes relations sans forcément de différence avec les autres parents<br>- Rencontre les parents un peu plus que les autres   | - Dialogue avec eux, discussion lors de rendez-vous parents<br>- Relations plutôt faciles   | Rencontre les parents un peu plus que les autres  | Parfois plus compliquée que d'autres   |
| Associations                                | Oui mais ne connaît pas de noms   | Oui mais n'en connaît pas précisément   | Oui depuis peu, mais ne connaît pas de noms   | Oui mais jamais eu de contacts avec elles  |
| Différents profils                          | Non   | Non   | Seulement dysharmonique (cas de cet élève)  | Non  |
| Grille d'identification                     | Non   | Non   | Non   | Non  |



## **Charte anti-plagiat de l'Université de Nantes**

*Approuvée par le Conseil d'administration de l'Université de Nantes en date du 21 octobre 2011*

### **Préambule**

L'Université de Nantes est engagée contre le plagiat, afin de garantir la qualité de ses diplômes et l'originalité des publications pédagogiques et scientifiques de ses personnels enseignants et/ou chercheurs. Les travaux quels qu'ils soient (devoirs, compte-rendu, mémoire, cours, articles, thèses), réalisés aussi bien par les étudiants que par les personnels universitaires, doivent toujours avoir pour ambition de produire un savoir inédit et d'offrir une lecture nouvelle et personnelle d'un sujet. La présente charte définit les règles à respecter en la matière, par l'ensemble des étudiants et universitaires.

### **Article 1**

Les étudiants et les personnels sont informés que le plagiat constitue la violation la plus grave de l'éthique universitaire. Le plagiat consiste à reproduire un texte, une partie d'un texte, toute production littéraire ou graphique, ou des idées originales d'un auteur, sans lui en reconnaître la paternité, par des guillemets appropriés et par une indication bibliographique convenable.

### **Article 2**

Les étudiants et les personnels s'engagent à ne pas commettre de plagiat dans leurs travaux, quels qu'ils soient : devoirs et compte-rendu remis par les étudiants à un enseignant, mémoire, cours, articles de recherche, thèse. Le fait de commettre un plagiat en vue d'obtenir indûment une note, un diplôme ou un grade universitaire est une circonstance aggravante. Le fait de commettre un plagiat dans un document destiné à être publié, mémoire de master ou de thèse, article à paraître dans une revue, est aussi une circonstance aggravante. La reproduction d'une œuvre originale sans le consentement de l'auteur est de plus qualifiée juridiquement de contrefaçon (articles L. 335-2 et L. 335-3 du code de la propriété intellectuelle).

### **Article 3**

Les étudiants et les personnels s'engagent à citer, en respectant les règles de l'art, les travaux qu'ils utilisent ou reproduisent partiellement. Les reproductions de courts extraits en vue d'illustration, ou à des fins pédagogiques sont en effet autorisées sans nécessité de demander le consentement de l'auteur. Néanmoins, la méthodologie d'un travail universitaire, quel qu'il soit, implique que les emprunts soient clairement identifiés (guillemets) et que le nom de l'auteur et la source de l'extrait soient mentionnés. Les travaux universitaires ne consistent pas en la reproduction d'une ou de plusieurs sources, mais doivent toujours avoir pour ambition de produire un savoir inédit et d'offrir une lecture nouvelle et personnelle du sujet.

### **Article 4**

L'Université de Nantes se réserve le droit de rechercher systématiquement les tentatives de plagiat par l'utilisation d'un logiciel de détection de plagiat. Les étudiants et les personnels s'engagent à communiquer, sur simple demande de l'Université, une version numérique de leur document avant publication, afin de permettre cette détection.

### **Article 5**

Les manquements à la présente charte sont passibles de sanctions disciplinaires : avertissement, blâme, annulation du diplôme préparé, exclusion de l'Université pour une durée limitée, exclusion définitive de l'Université, exclusion de tout établissement public d'enseignement supérieur pour une durée limitée, exclusion définitive de tout établissement d'enseignement supérieur. Les auteurs présumés de plagiat seront systématiquement traduits devant la section disciplinaire compétente. La procédure disciplinaire ne présage pas d'éventuelles poursuites judiciaires dans les cas où le plagiat est aussi caractérisé comme étant une contrefaçon.

Toute information complémentaire sur les textes législatifs et réglementaires en vigueur et les règles de l'art pour la citation, peut être consultée dans le dossier plagiat sur le site de l'Université de Nantes : <http://www.univ-nantes.fr/charte-antiplagiat>.

## Résumé :

L'objet de cette recherche était le repérage par les enseignants des Élèves Intellectuellement Précoces (EIP) et l'accompagnement qu'ils mettaient en place pour ces élèves à besoins éducatifs particuliers. Afin de répondre à cette problématique, quatre entretiens ont été réalisés auprès d'enseignants du premier degré et un entretien avec un psychologue scolaire. Les résultats de cette recherche permettent de mettre en évidence que le repérage de ces élèves est facilité par leurs comportements et les difficultés qu'ils peuvent avoir. Le diagnostic réalisé et validé par la passation de tests auprès du psychologue scolaire permet aux enseignants de mettre en place des aménagements spécifiques en classe comme la différenciation. Cependant, la formation des enseignants n'est pas toujours suffisante pour leur permettre de s'adapter à ce profil d'élèves.

**Mots clés :** EIP, élèves à besoins éducatifs particuliers, psychologue scolaire, différenciation, formation

## Summary :

The purpose of this research was the identification of intellectually precocious child by teachers and the support they gave to help these children with particular needs. In order to be able to complete this research, four meetings were held with teachers and school psychologist. The information and the results highlighted the fact the identification of these pupils was made easier thanks to their behaviour or the difficulties they could encounter. Tests carried out with a school psychologist confirmed the diagnosis and helped the teachers organise special arrangements for these pupils (like specialisation). Yet sometimes the formation that these teachers did was not sufficient enough for them to be able to completely adapt to special needs of this pupils.

**Keys words :** Intellectually precocious child, pupils with special needs, school psychologist, specialisation, formation