



Haute école pédagogique
Avenue de Cour 33 — CH 1014 Lausanne
www.hepl.ch

Master of Arts et Diplôme d'enseignement spécialisé

Enfants et adolescents à haut potentiel intellectuel

Entre stéréotypes et études scientifiques

Mémoire professionnel

Travail de

François Lugeon

Sous la direction de

Jean-Marie Cassagne

Membre du jury

Geneviève Tschopp Rywalski

Lausanne

Août 2019

Remerciements

J'adresse un grand merci à Monsieur Jean-Marie Cassagne, directeur de mon mémoire, pour la multitude de pistes et de liens proposés lors de toutes nos entrevues, moments passionnants et très motivants pour moi.

Je remercie Madame Geneviève Tschopp Rywalski, experte du jury de mon mémoire, et Monsieur Jean-Marie Cassagne, directeur de mon mémoire, pour leur bienveillance sincère et leur ouverture d'esprit.

Je remercie Manon pour son soutien si positif et encourageant, pour les remises en question et les suggestions. Merci pour les projets que nous partageons. La vie est belle avec toi.

Table des matières

Introduction	3
1. Les tests d'intelligence	6
1.1 Que mesurent les tests d'intelligence?	6
1.2 Tests d'intelligence: un bon prédicteur de la réussite scolaire	8
1.3 Des tests critiqués	8
1.4 Inné ou acquis?	9
1.5 Seuil du haut potentiel intellectuel	10
1.6 Un seuil arbitraire	11
1.7 Profil de réussite aux tests d'intelligence des individus à haut potentiel intellectuel	11
1.8 Effet Flynn	12
1.9 Un processus d'identification biaisé	13
2. L'approche clinique du haut potentiel intellectuel	15
2.1 Descriptions cliniques des individus à haut potentiel intellectuel	15
2.2 Descriptions cliniques: le concept de dyssynchronie	17
2.3 La dyssynchronie sociale indépendante du milieu scolaire	18
2.4 Arborescence de la pensée?	20
3. Un traitement de l'information très efficient	22
3.1 Caractéristiques neurodéveloppementales	22
3.2 Efficience neurocognitive des enfants à haut potentiel	24
3.3 Fonctionnement cognitif	24
4. Les jeunes à haut potentiel intellectuel et l'école	26
5. Le haut potentiel est-il un facteur de risque psychopathologique?	32
6. Provenance des mythes entourant le haut potentiel	37
6.1 Un concept polémique	37
6.2 La crainte d'un élitisme	37

6.3 La France en retard	38
6.4 Stéréotype de l'élève qui réussit forcément	39
6.5 Reconnaissance du concept de « surdouance »	40
6.6 Reconnaissance par l'État français suite à un lobbying militant	41
6.7 Une mythologie résistante	41
7. La nécessité d'une mise au point	44
8. Rejet des récits collectifs	47
9. Approche psychanalytique: faux self	49
10. Conclusion	51
Bibliographie	54
Annexe	59
Résumé	61

Introduction

Les publications destinées au grand public au sujet du haut potentiel intellectuel sont très nombreuses. Quand elles concernent les enfants ou les adolescents, elles visent souvent à les décrire et à donner des conseils aux parents. Lorsqu'ils apparaissent dans les médias, les auteurs de ces publications sont généralement présentés comme des experts. Leurs publications, en majorité, donnent une image assez noire du haut potentiel intellectuel. On y énumère tous les éventuels troubles dont il serait un facteur de risque, et la menace de difficultés scolaires est souvent présente, en raison d'un intellect et d'émotions difficiles à gérer. Ce discours a forcément un impact sur les personnes qui s'intéressent au sujet sans aller jusqu'à lire des études scientifiques. Or, comme nous le verrons, il y a parfois un décalage étonnant entre les données scientifiques et ce que décrivent certains cliniciens dans la littérature grand public ou même dans des revues scientifiques où l'on retrouve leurs mêmes descriptions malgré des lacunes de validité externe. Ce travail propose d'y voir plus clair au sein d'une problématique parasitée par des éléments de discours infondés, voire en contradiction totale avec la science. Peu d'enseignants, ordinaires ou spécialisés, semblent être correctement informés au sujet du haut potentiel intellectuel. Nous ressentons le besoin professionnel de nous plonger dans la littérature pour commencer à cerner une catégorie d'enfants générant de vifs débats contradictoires entre spécialistes.

De nombreuses dénominations sont utilisées pour désigner le haut potentiel intellectuel. « Il y a trop de mots. Qui reposent tous sur des fantasmes, des visions simplistes ou des conceptions fausses¹ ». Les dénominations « surdoué » et « à haut potentiel intellectuel » ne rendent en effet pas forcément service à tous les individus qui découvrent qu'ils ont des habiletés cognitives nettement au-dessus de la moyenne, car cela peut augmenter une éventuelle pression implicite, chez l'individu lui-même ou au sein de son entourage, qu'il faut absolument exploiter ces habiletés, faire quelque chose de particulier de ce « don² » ou de ce potentiel, et que sinon il s'agit d'un potentiel gâché, d'un échec. Ce sentiment pourrait même intervenir avec des expressions plus neutres:

¹ Tinoco, C. interviewé par Gremaud, R. (2014, 2 mai). Les « surdoués », en miroir de nos faiblesses. *Le Temps*. URL: <https://www.letemps.ch/societe/surdoues-miroir-nos-faiblesses>.

² « Doué » et donc « surdoué » impliquent la notion de don naturel.

Nombreux sont les “surdoués” qui vivent dans un sentiment de dette à l’égard de ce qui serait des “dons reçus en excès”. Et cela vaut également pour ceux qui ne furent pas identifiés comme tels, mais repérés sous des termes comme “rapides”, “vifs”, “brillants”, “ayant de grandes facilités”, “talentueux”, etc. Quel que soit le mot sous lequel la dette leur a été déclarée, ils passent leur vie en ayant le sentiment de gâcher [...] ce potentiel qu’ils auraient dû exploiter³.

Par ailleurs, « [...] nous savons aujourd’hui que le niveau d’intelligence ne dépend pas que des particularités du génotype mais dépend aussi fortement du contexte environnemental dans lequel un enfant se développe. [...] [A]ucune recherche [n’appuie] l’hypothèse selon laquelle le niveau d’intelligence est uniquement héréditaire⁴ ». Le terme « surdoué », contenant l’idée d’un don très principalement transmis par le patrimoine génétique, apparaît incohérent avec l’état des recherches sur le sujet.

L’expression « intellectuellement précoce » évoque une avance dans le développement intellectuel. Elle apparaît ambiguë, car elle peut aussi être comprise comme un développement intellectuel plus rapide pendant l’enfance qui aboutirait à une avance diminuant ensuite pour rejoindre la norme. Or, les enfants à haut potentiel intellectuel deviennent des adultes à haut potentiel intellectuel, pour qui la dénomination « précoce » est de fait très limitée.

La dénomination « surefficient mental » risque moins de mettre une pression artificielle supplémentaire sur l’individu, mais elle aborde les capacités intellectuelles très supérieures à la norme comme un problème, comme quelque chose en trop. Or ces capacités ne sont pas du tout systématiquement encombrantes pour l’individu.

Il manque à notre sens une dénomination neutre, sans connotation inutile, permettant à l’individu d’intégrer ce diagnostic sans en réduire immédiatement sa complexité et ne favorisant pas les interactions entre le diagnostic et les éventuelles blessures narcissiques de l’individu ou de son entourage. « Cette impossibilité à trouver le mot juste en dit long sur le malaise que soulève la question [...]⁵ ».

³ Tinoco, C., Gianola, S. & Blasco, P. (2018). *Les « surdoués » et les autres. Penser l’écart*. Paris: J-C Lattès, p. 11. Les auteurs soulignent.

⁴ Liratni, M. & Pry, R. (2010). Enfants à haut potentiel intellectuel: psychopathologie, socialisation et comportements adaptatifs. *Neuropsychiatrie de l’enfance et de l’adolescence*, 59, p.328.

⁵ Tinoco, C., Gianola, S. & Blasco, P., *op. cit.*, p. 10.

Aucune dénomination ne faisant l'unanimité, nous privilégierons la dénomination la plus présente dans les institutions scolaires romandes: « à haut potentiel intellectuel ». Nous utiliserons également les dénominations « précoce » et « surdoué » en fonction des auteurs traités et de l'époque concernée. Ces trois dénominations désignent le même concept au sujet des enfants. Nous n'utiliserons pas la dénomination « surefficient mental », car elle reste marginale dans les publications.

Dans les années septante, les premières conférences au sujet des enfants « surdoués » en France⁶, présentant la notion alors très peu connue de « surdouance » et interrogeant la prise en charge éducative des enfants concernés, déclenchaient des réactions très négatives chez un public de curieux tout-venant se déplaçant pourtant volontairement. Le mot « surdoué⁷ » et le discours des conférenciers dans un contexte d'école au cursus unique créaient énormément de méfiance morale⁸. Les conférenciers étaient perçus comme prétentieux, alors qu'ils tentaient de faire passer le message: « [...] on peut être “brillant et raté“, la supériorité intellectuelle n'est pas que prétention, elle est aussi souffrance et vulnérabilité⁹ ». Cela illustre la récence de l'histoire de la problématique de la « surdouance » en France et en Suisse romande, région très influencée par les discours et les débats français à ce sujet. Les publications françaises grand public, nettement plus nombreuses que les publications francophones suisses, sont lues par le grand public en Suisse romande. Des conférenciers français sont régulièrement invités à des événements autour du haut potentiel intellectuel et une partie de ces mêmes personnes sont visibles dans les médias suisses romands. Des intervenants français donnent des formations organisées par des associations, liées à la problématique du haut potentiel intellectuel, qui conseillent sur leur site internet de nombreux livres français. L'évolution de la perception du haut potentiel intellectuel en Suisse romande apparaît donc en grande partie dépendante de l'évolution française. La réflexion pédagogique en Suisse romande est de toute évidence aussi influencée par les publications grand public françaises, en témoigne par exemple le document de pistes pédagogiques au sujet de diverses problématiques, incluant le haut potentiel

⁶ Proposées par l'Association Nationale pour les Enfants Surdoués créée en 1971.

⁷ Terme alors utilisé en France.

⁸ Lignier, W. (2012). *La petite noblesse de l'intelligence. Une sociologie des enfants surdoués*. Paris: La Découverte, p.27-29.

⁹ *Ibid.*, p.29.

intellectuel¹⁰, proposé plusieurs fois pendant des cours et séminaires à la Haute École Pédagogique (HEP) de Lausanne dans le cadre du Master en enseignement spécialisé (2016-2019). Ce document propose quelques « ressources pour l'enseignant » sous forme d'une bibliographie contenant six références:

Ressources pour l'enseignant:

Bibliographie

- Revue Educateur, no 1/2003 et nos 10 et 12/2006
- Revue Résonances, no 4 décembre 2000
- Adda Arielle : « Le livre de l'enfant doué », éd. Solar, Paris 1999
- J.-C.Terrassier/P. Guillou : « Guide pratique de l'enfant surdoué », éd. ESF Paris 1998
- J.Siaud-Facchin : « L'enfant surdoué, l'aider à grandir, l'aider à réussir », éd. O Jacob, Paris 2002
- Sophie Côte : « Doué, surdoué, précoce. L'enfant prometteur et l'école », éd. Albin Michel SA, Paris 2002

Haut potentiel intellectuel

Quatre de ces six références ont été écrites par des auteurs français et sont clairement orientées grand public. Deux de ces quatre publications ont été rédigées par les deux figures historiques principales de la reconnaissance en France de la problématique du haut potentiel intellectuel, fondateurs d'associations pour les enfants « surdoués » ou « précoces »: Jean-Charles Terrassier et Sophie Côte. Ce document a été réalisé en 2009 par des étudiants dans le cadre d'un séminaire, à la HEP de Lausanne, animé par Christiane Bauer-Lasserre, formatrice de l'unité d'enseignement et de recherche en pédagogie spécialisée. Ce document est très régulièrement proposé aux étudiants en enseignement spécialisé à Lausanne et témoigne de l'influence des publications françaises jusque dans la formation des enseignants romands.

1. Les tests d'intelligence

1.1 Que mesurent les tests d'intelligence?

Un test de quotient intellectuel est un indice dans une démarche diagnostique globale:

Les recherches sur l'intelligence permettent de déduire que celle-ci n'est pas un concept unitaire, mais qu'il existe plutôt plusieurs intelligences, dont les définitions simples ne peuvent rendre compte [...] et qu'il n'existe pas de

¹⁰ En annexe.

technique idéale pour mesurer l'intelligence ; connaître le [quotient intellectuel] d'une personne ne suffit pas pour dire que nous connaissons l'intelligence de cette personne¹¹.

Selon Renzulli, la difficulté à définir l'intelligence, non résolue, ne rend de fait pas simple la création d'une définition du haut potentiel intellectuel, et plusieurs définitions de l'intelligence impliquent naturellement plusieurs conceptions du haut potentiel. Renzulli extrait deux définitions du haut potentiel de la littérature, le « haut potentiel scolaire » et le « haut potentiel créatif-productif ». Le « haut potentiel scolaire » serait celui que les tests standardisés de quotient intellectuel peuvent généralement aider à détecter, rendant compte de capacités particulières quant à « [...] l'apprentissage déductif, l'entraînement structuré à l'élaboration de procédures de raisonnement, l'acquisition, le stockage et la récupération d'informations ». Le « haut potentiel créatif-productif » se rapporterait à « [...] l'utilisation et l'application, intégrée, inductive et pratique d'informations et de procédures de raisonnement ». Le « haut potentiel scolaire » correspond au « haut potentiel intellectuel », catégorisé par les tests d'intelligence standardisés. Nous nous concentrerons dans ce travail sur le haut potentiel intellectuel¹².

Selon Thierry Lecerf, spécialiste en psychologie différentielle, « [l]es psychologues s'accordent sur [la] définition générale¹³ [...]» de l'intelligence proposée en 1944 par Wechsler: « la capacité d'un individu à agir en fonction d'un but, à penser rationnellement et à faire face de manière efficace à son environnement ». « [N]otre culture a contextualisé la notion d'intelligence, en considérant qu'elle repose sur des aspects que l'on peut qualifier de verbo-conceptuels. [...] [L]es tests fournissent des données quantitatives qui ne mesurent pas directement l'intelligence [...]. [Et] cette dernière n'est pas clairement définie¹⁴ ». Selon Lecerf, un test d'intelligence constitue ainsi une inférence réalisée par un psychologue et le terme « intelligence » pourrait être remplacé, pour plus de clarté quant à ce qui est mesuré par un test, par « potentiel académique ». Cette simple proposition de Lecerf nous semble lever nombre d'ambiguïtés liées aux tests d'« intelligence » qui mesureraient non pas directement

¹¹ Renzulli, J. (2006). Qu'est-ce que le haut potentiel et comment peut-on le développer chez l'enfant et l'adolescent? *Bulletin de psychologie*, 59(5), p.463.

¹² Pour alléger le texte, nous laisserons souvent le mot « intellectuel » implicite.

¹³ Lecerf, T. (2001). Les tests d'intelligence. *Psychoscope*, 22(6), p.24.

¹⁴ *Idem*.

des capacités générales à s'adapter à l'environnement, mais des habiletés liées au potentiel de performances académiques de l'individu.

1.2 Tests d'intelligence: un bon prédicteur de la réussite scolaire

Lecerf rappelle que « [l]es tests mesurent des comportements cognitifs susceptibles de faire appel à cette compétence générale, l'intelligence, relativement à notre contexte socioculturel¹⁵ ». Les tests sont avant tout des outils pour mieux comprendre les difficultés d'un individu et « [...] la validité prédictive des tests d'intelligence s'est révélée excellente. En effet, contrairement à ce que l'on peut entendre dans la rue, le [quotient intellectuel] est un des meilleurs prédicteurs de l'apprentissage, de la réussite scolaire ou professionnelle¹⁶ ». Il est évident que le score à un test de quotient intellectuel n'est qu'un indice et que deux personnes ayant le même score total, et même des scores similaires aux sous-tests, peuvent être très différentes quant à leur fonctionnement cognitif. Cependant, les mesures d'habiletés cognitives par les tests de Wechsler pour enfants et adolescents sont les meilleurs outils pour détecter un haut potentiel intellectuel, s'ils sont accompagnés d'une certaine connaissance de la problématique. Car s'arrêter au simple score total est insuffisant, le psychologue doit pouvoir interpréter le profil des performances à partir des différents sous-tests et des observations cliniques lors de la passation du test¹⁷. « Au-delà de leur point commun, la précocité intellectuelle, ces enfants sont très divers par leur personnalité et par leur profil de développement¹⁸ ».

1.3 Des tests critiqués

Un test standardisé de quotient intellectuel est une comparaison des habiletés cognitives d'un individu, de ses forces et de ses faiblesses, par rapport à la population générale de sa tranche d'âge. Un quotient intellectuel « [...] ne repose plus, comme lors de sa création, par l'allemand Stern, sur la notion d'âge mental¹⁹ », ce que semble regretter Terrassier: « [...] c'est moins le rang de l'enfant que le niveau ou l'âge mental atteints dans chacun des types

¹⁵ Lecerf, T., art. cit., p.24.

¹⁶ *Ibid.*, p.25.

¹⁷ *Ibid.*, p.27.

¹⁸ Terrassier, J.-C. (2009). Les enfants intellectuellement précoces. *Archives de pédiatrie*, 16, p.1605.

¹⁹ Delaubier, J.-P. (2002). *La scolarisation des enfants intellectuellement précoces. Rapport à Monsieur le Ministre de l'Éducation Nationale*. URL: <http://media.education.gouv.fr/file/01/1/4011.pdf>, p.4.

d'activités qui constituent une information intéressante²⁰ ». Les tests de Wechsler sont en outre critiqués par le fait qu'ils évaluent trois types d'intelligence, langagière, spatiale et logicomathématique, alors que plusieurs modèles de l'intelligence humaine en établissent davantage. Par exemple, « [...] Gardner a décrit sept types d'intelligence: langagière, spatiale, logicomathématique, musicale, interindividuelle, introspective et somatokinesthésique²¹ ». Gardner a ajouté un huitième type d'intelligence en 1993: l'intelligence naturaliste²². Il décrit également une intelligence existentielle qu'il ne comptabilise pas dans les types d'intelligence et qui « [...] concerne la capacité humaine de poser des questions sur des problèmes fondamentaux de l'existence [...]»²³ ». Intuitivement, il semble que l'intelligence humaine ne puisse se limiter aux seuls domaines langagier, spatial et logicomathématique, même si les habiletés liées à ces domaines apparaissent corrélées à d'autres habiletés cognitives.

1.4 Inné ou acquis?

L'héritabilité de l'intelligence est estimée à environ 60%. « L'héritabilité représente un indice statistique qui évalue l'importance de l'action des gènes. Une héritabilité d'environ 60% signifie que plus de la moitié de la variance observée dans les tests peut s'expliquer par des différences génétiques entre individus²⁴ ». Selon Lecerf, cette proportion est probablement surestimée, car nous ne pouvons pas quantifier les interactions entre les facteurs génétiques et environnementaux. En effet, les chercheurs ont abandonné l'idée de quantifier précisément les influences respectives de l'hérédité et de l'environnement sur l'intelligence en raison de ces interactions: « [...] un enfant qui naît avec un [quotient intellectuel] élevé "se fabrique" un environnement riche, parce qu'il s'intéresse à de nombreux sujets, les comprend vite, cherche à approfondir ses connaissances²⁵ ». Ainsi, les facteurs héréditaires existent, mais les tests ne mesurent pas des aptitudes innées: une « lecture innéiste ne repose sur aucun fondement et

²⁰ Terrassier, J.-C. (2009), art. cit., p.1604.

²¹ Vaivre-Douret, L. (2004). Les caractéristiques développementales d'un échantillon d'enfants tout venant « à hautes potentialités » (surdoués) : suivi prophylactique. *Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence*, 52, p. 131.

²² Gardner, H. (1999). *Intelligence reframed. Multiple intelligence for the 21st Century*. New York: Basic Books, p. 60.

²³ Britt-Mari, B. (1998). Gardner (Howard). — Les Intelligences multiples. Pour changer l'école : la prise en compte des différentes formes d'intelligence. *Revue française de pédagogie*, 122, p. 174.

²⁴ Lecerf, T., art. cit., p.26.

²⁵ Bert, C. (2018). Enfants surdoués: historique. *Approche neuropsychologique des apprentissages chez l'enfant*, 154, p.263.

doit être combattue par les psychologues²⁶ ». Les habiletés cognitives d'un individu mesurées par les tests d'intelligence indiquent des compétences « [...] modelées par son éducation et ses apprentissages[,] au moment de l'administration du test, c'est-à-dire ses compétences acquises²⁷ ».

1.5 Seuil du haut potentiel intellectuel

« Les différentes échelles de Wechsler sont aujourd'hui les tests les plus utilisés dans le monde²⁸ ». Ces tests standardisés²⁹ sont très largement utilisés en Europe francophone : le test WPPSI de deux ans et demi à sept ans et trois mois, le test WISC de six ans à seize ans et onze mois, et le test WAIS à partir de seize ans. Avec ces tests, le haut potentiel intellectuel peut être identifié et se définit par une mesure objective d'un quotient intellectuel. Les tests standardisés d'intelligence comparent les individus d'une tranche d'âge en les répartissant selon une loi normale, avec une moyenne se situant à 100. Un score à un test standardisé de quotient intellectuel, adapté à l'âge de l'individu, égal ou supérieur à 130, autrement dit à partir de deux écarts-types au-dessus de la moyenne, est le plus généralement admis pour conclure à un haut potentiel intellectuel. Selon ce critère, il y aurait 2,3% d'individus à haut potentiel dans la population. Certainement pour avoir un échantillon d'individus plus grand à étudier, certaines recherches utilisent un seuil légèrement plus bas. Avec un seuil à 125, il y aurait environ 5% d'individus à haut potentiel. Certains cliniciens se donnent également une marge d'interprétation, s'il y a un élément de l'anamnèse, un trouble de l'attention ou un trouble anxieux par exemple, qui implique une logique baisse de performance. Il apparaît donc nécessaire que le psychologue établissant l'anamnèse et le score de quotient intellectuel connaisse bien la problématique du haut potentiel – en 2009 Terrassier estimait que très peu de psychologues avaient été formés dans ce domaine³⁰ – pour interpréter correctement l'ensemble des données récoltées. Par ailleurs, un test projectif peut soutenir le bilan psychologique de l'individu testé en permettant de mieux « [...] saisir la manière dont sa personnalité est organisée³¹ ». Enfin, « [...] l'erreur de mesure du [quotient intellectuel]

²⁶ Lecerf, T., art. cit., p.26-27.

²⁷ *Ibid.*, p.27.

²⁸ Grégoire, J. (2004). *L'examen clinique de l'intelligence de l'adulte*. Bruxelles: Mardaga, p.149.

²⁹ Conditions d'administration et de correction uniformisées.

³⁰ Terrassier, J.-C. (2009), art. cit., p.1604.

³¹ Revol, O. & Bléandonu, G. (2012). Enfants intellectuellement précoces: comment les dépister? *Archives de pédiatrie*, 19, p.342-343.

augmente avec lui [...]»³², autrement dit la précision de mesure des habiletés cognitives est moins bonne, environ 5% de marge d'erreur, pour les individus à haut potentiel que pour les individus plus proches de la moyenne de 100. Nous constatons donc que les arguments pour interpréter les scores proches de 130 ne manquent pas. Cela plaide pour un seuil flexible dans l'activité clinique.

1.6 Un seuil arbitraire

Le seuil de 130 est un seuil arbitraire, statistique et conventionnel, correspondant aux « [...] valeurs d'une distribution gaussienne situées à plus de deux écarts-types [en dessus] de la moyenne³³ », alors que rien ne prouve aujourd'hui que les habiletés cognitives sont réparties dans la population selon une courbe gaussienne³⁴. Un seuil à 130 ou ailleurs ne semble pas réellement mettre en évidence deux catégories distinctes d'individus. Ce seuil de 130, à deux écarts-types de la moyenne, est tout simplement la symétrie exacte du seuil de 70 utilisé pour définir et établir une déficience intellectuelle. Ainsi, la catégorisation du haut potentiel par un seuil placé sur une variable quantitative peut interroger autant que les frontières arbitraires séparant des catégories artificielles entre le normal et le pathologique que l'on trouve dans les classifications diagnostiques des troubles mentaux, comme le DSM-V. « Il n'existe [...] aucun argument de poids à notre connaissance permettant d'apporter une validité externe satisfaisante à un seuil précis de [quotient intellectuel] pour définir le surdon intellectuel³⁵ ». Le seuil usuel de 130 ne semble correspondre à aucune réalité autre que statistique.

1.7 Profil de réussite aux tests d'intelligence des individus à haut potentiel intellectuel

Statistiquement, les individus à haut potentiel réalisent de particulièrement bonnes performances en raisonnement (verbal et non verbal), en abstraction et aux « épreuves faisant appel [...] à la culture », mais ne sont généralement pas aussi efficaces dans les épreuves d'attention simple³⁶. Ce profil « typique » du haut potentiel peut aiguiller un clinicien dans l'interprétation des résultats quand un score total est légèrement en dessous de 130. La notion

³² Guérolé, F. & Baleyte, J.-M. (2017). Le paradoxe des enfants surdoués. *Revue de neuropsychologie*, 9(1), p. 23.

³³ *Idem*.

³⁴ *Idem*.

³⁵ *Idem*.

³⁶ Terrassier, J.-C. (2009), art. cit., p.1604.

d' « asynchronie développementale » est utilisée pour nommer les « phénomènes d'inhomogénéité intellectuelle et de décalages développementaux au sein des processus de raisonnement³⁷ ». Une asynchronie développementale peut être identifiée au moyen de l'observation d'un éventuel déséquilibre significatif entre les habiletés en raisonnements verbal et non verbal. Environ un quart des enfants précoces auraient un tel écart significatif en faveur de l'intelligence verbale. Et un tel écart serait « [...] plus fréquent chez les enfants surdoués ayant des problèmes de santé mentale que chez les autres³⁸ ».

1.8 Effet Flynn

Des années trente aux années huitante, une amélioration de la population générale aux tests de quotient intellectuel, d'environ trois points par décennie, a été observée. Cet "effet Flynn" a été constaté « pour plusieurs nations et pour différents groupes d'âges » et « justifie les nécessaires réactualisations des étalonnages³⁹ ». Cette amélioration implique-t-elle que les performances cognitives relevant d'un haut potentiel aujourd'hui seraient des performances parfaitement dans la norme dans cent ans? Ce n'est pas si simple. Dans les années huitante, Flynn a effectivement, par de nombreux travaux, « [...] mis en évidence une augmentation régulière évaluée à environ 0,3 points de [quotient intellectuel] par année, soit un écart-type en 50 ans [...]»⁴⁰ ». Ces travaux ont été confirmés dans les années 2000. « L'augmentation semble cependant diminuer » en particulier « [...] dans les épreuves très influencées par les connaissances scolaires⁴¹ ». L'effet Flynn a surtout été relevé pour les quotients intellectuels moyens ou faibles. « [I] est moindre, voire inexistant, pour les sujets de [quotient intellectuel] élevé⁴² ». Au Danemark, une diminution des performances, autrement dit une inversion de l'effet Flynn, a été observée dans les années nonante. En Suisse, dans le canton de Vaud, une inversion de l'effet Flynn a aussi été mesurée entre 1991 et 2002 dans une étude sur les performances aux tests de quotient intellectuel d'élèves âgés de 14 ou 15 ans. Cette inversion

³⁷ Guénolé, F. & Baleyte, J.-M., art. cit., p.23.

³⁸ *Idem*.

³⁹ Lecerf, T., art. cit., p.26.

⁴⁰ Nicollet, J., Guillen, C. J., Jouhar, A.-C. & Rossier, J. (2009). Performance aux tests d'intelligence : vers une inversion de l'effet Flynn? *L'orientation scolaire et professionnelle*, 38(3), p.354.

⁴¹ *Ibid.*, p.355.

⁴² *Idem*.

suggérerait « [...] un plafonnement dans le développement des capacités cognitives⁴³ ». Associés à un tel plafonnement, les changements intervenus dans le système scolaire avec la réforme « École Vaudoise en Mutation », mettant alors l'accent sur « le développement de l'autonomie, de l'esprit d'initiative, de la curiosité, de la motivation, de la confiance en soi, etc. », peu pris en compte dans les tests standardisés, expliquent peut-être la légère diminution des performances⁴⁴.

1.9 Un processus d'identification biaisé

Dans le cadre de son étude sociologique portant sur la France, Wilfried Ligner a interrogé des responsables d'associations pour enfants précoces, des parents qui remplissaient par ailleurs des questionnaires permettant d'extraire des données quantitatives, et des psychologues. Le sociologue a interrogé le processus diagnostique du haut potentiel, et l'objectivité des pratiques professionnelles est sévèrement mise à mal. Ligner met en effet en évidence que les psychologues indépendants, très majoritairement sollicités par les parents par rapport aux psychologues scolaires qui ne peuvent pas répondre à toutes les demandes de tests psychométriques liés à une éventuelle précocité, se spécialisent souvent dans la passation de bilans psychologiques pour des raisons économiques. Cela rapporte bien et peut permettre à un psychologue indépendant qui démarre son activité de s'en sortir financièrement⁴⁵. Il y a ainsi une concurrence entre les psychologues indépendants pour ces passations de tests lucratives. Sous la pression de parents qui souhaitent avoir une réponse positive à l'éventuelle précocité de leur enfant, certains psychologues indépendants peuvent se montrer « [...] plutôt arrangeants dans l'établissement du diagnostic⁴⁶» de précocité intellectuelle, en particulier lors de résultats ambigus, voire très ambigus, qu'il faut interpréter. Être arrangeant se sait et permet de faire venir d'autres parents, d'autres clients. Bien que le discours des associations pour enfants précoces insiste sur les difficultés potentiellement générées par la précocité, le diagnostic de cette dernière est « [...] éminemment voulu par les parents. Mieux, ces derniers le souhaitent de façon tellement évidente que leur souhait a tendance à s'imposer aux pratiques professionnelles des praticiens⁴⁷ ». Il en découle logiquement des faux positifs et

⁴³ Nicollet, J., Guillen, C. J., Jouhar, A.-C. & Rossier, J., art. cit., p.364.

⁴⁴ *Ibid.*, p.365.

⁴⁵ Ligner, W., *op. cit.*, p.128.

⁴⁶ *Ibid.*, p.136.

⁴⁷ *Ibid.* p.138.

cela ne facilite pas la compréhension par la recherche d'un concept de précocité déjà flou.

Les tests de quotient intellectuel seraient par ailleurs culturellement biaisés. « [...] [C]es épreuves exigent des dispositions culturelles inégalement distribuées, notamment une certaine familiarité avec des problèmes purement théoriques⁴⁸ ». « Les tests [...] ne mesurent [...] que quelques types d'activité intellectuelle [...], plus répandus et plus valorisés dans les classes dites supérieures qu'ailleurs⁴⁹ ». De plus, les enfants des milieux défavorisés ne se font que rarement tester, car cela coûte cher. Les enfants testés ont le plus souvent des parents aisés qui s'investissent « [...] très fortement dans l'éducation de leurs enfants [...]»⁵⁰ ». Il en découle que la population d'enfants avérés précoces est surreprésentée dans les classes aisées et très fortement sous-représentée dans les classes populaires. Lorsqu'il est objectivé, le diagnostic de précocité est généralement utilisé par les parents pour obtenir quelque chose de l'école publique: des enrichissements dans le programme de l'élève, une attention particulière, une compréhension d'éventuelles difficultés comportementales et parfois un saut de classe qu'ils auraient moins de chances d'obtenir sans l'objectivation psychométrique de l'intelligence particulière de leur enfant.

Un biais d'identification du haut potentiel concernerait enfin le sexe de l'enfant. « Les garçons sont identifiés plus facilement que les filles car ils manifesteraient plus souvent des troubles de l'adaptation socio-affective et scolaire⁵¹ ». Selon Courtinat-Camps et Villatte, les filles précoces adopteraient peut-être plus souvent un comportement modèle pour être en adéquation avec une représentation d'excellence scolaire ou de peur de nuire à leur intégration sociale⁵². Dans l'échantillon d'enfants et adolescents précoces de Lignier, presque les trois quarts étaient des garçons. Son étude montre que les filles sont moins souvent emmenées chez un psychologue pour tester une éventuelle précocité. Selon Lignier, « [...] les parents estiment moins nécessaire, moins pertinent de les faire tester, par rapport aux garçons », car les parents « [...] ont tendance à se reposer davantage sur l'autonomie, réelle ou supposée, de leur(s)

⁴⁸ Lignier, W., *op. cit.*, p.161.

⁴⁹ Tort, M. (1974). *Le quotient intellectuel*. Paris: Maspéro, cité par Lignier, W., *op. cit.*, p.161.

⁵⁰ Lignier, W., *op. cit.*, p.208-209.

⁵¹ Courtinat-Camps, A. & Villatte, A. (2011). Adolescent(e)s à haut potentiel intellectuel: des configurations familiales plurielles. *Psychologie française*, 56, p.178.

⁵² *Idem*.

filles)⁵³ »:

[L]es filles auraient des capacités d'autonomie telles que, quoique aussi souvent porteuses d'une intelligence hors du commun, elles parviendraient mieux que les garçons à « gérer » cette intelligence (c'est-à-dire à ne pas poser de difficultés à l'école et à la maison). Ce comportement honorable expliquerait qu'elles suscitent moins souvent de démarches de détection de la part de leurs parents ou de leurs enseignants, et qu'elles deviennent du même coup relativement invisibles dans l'espace de la précocité⁵⁴.

2. L'approche clinique du haut potentiel intellectuel

2.1 Descriptions cliniques des individus à haut potentiel intellectuel

Selon Revol et Bléandonu, « [c]es enfants constituent un groupe assez hétérogène⁵⁵ ». Certains indices descriptifs ressortent néanmoins et sont utilisés par les cliniciens pour observer un éventuel faisceau d'indices indirects légitimant des investigations objectives. L'individu à haut potentiel serait d'abord souvent un nourrisson très rapidement dans l'interaction, « fixant le regard de l'adulte bien avant la fin du premier mois⁵⁶ », hypervigilant, recherchant la position debout vers six mois, avec une acquisition rapide du langage oral et des difficultés d'endormissement. Puis il serait un enfant intellectuellement en avance qui veut se débrouiller seul et maîtriser les règles éducatives ainsi que ses émotions. Il serait très curieux, posséderait une aisance langagière qui permettrait des questionnements exprimés en permanence et souvent au sujet de « préoccupations existentielles », serait passionné par les livres (en particulier par les ouvrages de référence) et par les jeux compliqués, désintéressé par « les tâches faciles et routinières », développerait un très grand sens de l'humour et « une extrême sensibilité qui donne une fausse impression d'immaturation affective⁵⁷ ». Cette hypersensibilité serait:

[...] la conséquence du fonctionnement intuitif d'un enfant qui perçoit rapidement

⁵³ Lignier, W., *op. cit.*, p.171-176.

⁵⁴ *Ibid.*, p.175-176.

⁵⁵ Revol, O. & Bléandonu, G., *art. cit.*, p.341.

⁵⁶ *Idem.*

⁵⁷ *Idem.*

les états d'âme de son entourage. Cet excès d'empathie peut devenir rapidement déstabilisant. En prise directe avec les émotions de ses parents, son enseignante ou ses camarades, l'enfant [à haut potentiel] risque de se sentir débordé par cette perméabilité affective⁵⁸.

Toujours selon Revol et Bléandonu, l'adolescent à haut potentiel se sentirait souvent en décalage avec les intérêts et les codes sociaux de ses pairs. Entre cela et une émancipation recherchée vis-à-vis de ses parents, il pourrait se retrouver dans une solitude potentiellement déprimante. La notion de « pensée en arborescence⁵⁹ » est souvent utilisée pour décrire la pensée, des enfants et adolescents à haut potentiel, « [...] qui saute d'une idée à l'autre comme une boule de flipper » et qui serait souvent encore plus difficile à gérer pendant l'adolescence, période de questionnements existentiels. Ce serait une période pendant laquelle l'adolescent à haut potentiel « [...] peut rejeter massivement l'école, la famille, et la société », préférer « [...] se passionner pour des mondes qui n'existent que dans le rêve et l'imagination ». Généralement conscient du décalage avec ses pairs, il pourrait avoir un sentiment de rejet de son propre fonctionnement, de son intelligence⁶⁰.

Selon Terrassier, les enfants à haut potentiel sont généralement curieux, utilisent un langage élaboré, sont vifs d'esprit dans le dialogue, posent des questions pertinentes et adorent passer des tests qu'ils voient comme des défis à leur intelligence. Leur réflexion emprunterait des raccourcis, sautant les étapes intermédiaires généralement utilisées et enseignées. Cela leur rendrait difficile l'explicitation de leur cheminement de pensée. Et la structuration écrite d'une démarche pourrait poser problème lorsqu'ils ont le sentiment que le résultat final est évident. « [...] [P]eu habitués à l'échec, ils le vivent plus mal que les autres enfants⁶¹ ». Face à l'autorité, ce serait parfois des enfants qui contestent, veulent beaucoup négocier, questionnent les limites du cadre. Ils auraient souvent un intérêt particulier pour l'univers, le temps, l'antiquité ou la mythologie, mais posséderaient un sens pratique parfois en décalage avec leurs questionnements, comme pour lacer leurs chaussures, ou feraient preuve d'une certaine maladresse dans leurs gestes⁶².

⁵⁸ Revol, O. & Bléandonu, G., art. cit., p.341.

⁵⁹ Cf. infra, p.20.

⁶⁰ Revol, O. & Bléandonu, G., art. cit., p.341-342.

⁶¹ Terrassier, J.-C. (2009), art. cit., p.1605.

⁶² *Idem*.

2.2 Descriptions cliniques: le concept de dyssynchronie

« C'est l'analyse du profil de développement en termes de niveaux de développement qui permet de comprendre chaque enfant dans sa spécificité⁶³ ». Selon Terrassier, alors que les enfants à haut potentiel ont des habiletés cognitives élevées, les développements affectif et psychomoteur sont généralement plus proches de leur âge réel que de leur âge mental. Il nomme cela la « dyssynchronie interne » et cette dernière entraînerait une « dyssynchronie sociale » avec les pairs dans un cadre scolaire ayant un rythme de développement imposé et qui ne correspondrait pas aux enfants en avance dans le domaine cognitif. Souvent, les enfants à haut potentiel « [...] recherchent des amis plus âgés qu'eux pour établir un dialogue plus fructueux qu'avec les enfants de leur âge⁶⁴ ». Les routines et les répétitions au sujet de notions déjà intégrées amèneraient logiquement les élèves à haut potentiel à s'ennuyer. Ils développeraient fréquemment une « attention à éclipses » et « une activité rapide et superficielle, suffisante pour répondre à la demande⁶⁵ ». Ce fonctionnement perdurerait souvent des années et l'élève à haut potentiel, n'ayant pas développé ce que les autres élèves ont développé quant aux « qualités d'effort, d'attention, d'organisation et de travail », aux stratégies d'apprentissage, se retrouverait souvent en difficulté à partir des dernières années de la scolarité obligatoire⁶⁶.

Une dyssynchronie lecture-écriture est également souvent décrite. Alors que les enfants à haut potentiel s'intéressent généralement tôt à la lecture avec réussite, « [...] leur maîtrise graphique et plus globalement psychomotrice se situe en retrait relatif par rapport à leur développement intellectuel⁶⁷ ». Cette dyssynchronie ne serait cependant pas développementale et « [...] pourrait être éliminée par une éducation favorisant davantage la maîtrise psychomotrice⁶⁸ ».

En raison des dyssynchronies auxquelles seraient exposés les élèves à haut potentiel, Terrassier voyait un problème, déjà dans les années huitante, dans l'interaction entre les

⁶³ Terrassier, J.-C. (2009), art. cit., p.1603.

⁶⁴ *Ibid.*, p.1605.

⁶⁵ *Idem.*

⁶⁶ *Idem.*

⁶⁷ *Ibid.*, p.1604.

⁶⁸ *Idem.*

élèves à haut potentiel et le système scolaire. Selon Ligner, Terrassier recadrerait le débat sur l'individu « surdoué » et psychologiserait la problématique sans pour autant faire de la « surdouance » un trouble intrinsèque :

La conception de la supériorité intellectuelle infantine en termes de dyssynchronie implique en outre que celle-ci soit conçue comme une sorte de trouble – mais uniquement dans la mesure où elle est mise en relation avec les conditions de scolarisation, et non parce qu'elle correspondrait en tant que telle à une constitution psychologique ou à une nature cérébrale déficientes, instables⁶⁹.

2.3 La dyssynchronie sociale indépendante du milieu scolaire

La dyssynchronie sociale observée et décrite par Terrassier a été mise à l'épreuve d'une étude quantitative par Liratni et Pry en 2011⁷⁰. Les descriptions du psychologue français ne reposaient pas sur des données quantitatives et les capacités sociales des enfants et adolescents à haut potentiel font débat: les jeunes à haut potentiel souffrent-ils de difficultés d'adaptation sociale ou possèdent-ils des compétences sociales dans la norme, voire supérieures? Évoquant les rares recherches sur les compétences sociales des enfants à haut potentiel, Liratni et Pry font ressortir qu'un retard quant au développement social n'a pas été mis en évidence⁷¹. Au contraire, le degré d'intimité en amitié montre des auto-évaluations « dans la norme voire au-dessus⁷² ». Et la recherche convergerait vers des performances des enfants à haut potentiel « [...] normales, supérieures, voire très supérieures aux enfants de même âge en terme: d'ajustement social, de raisonnement moral, de stratégies de “faire-face“ (*coping*) à des situations sociales stressantes et plus largement [de] cognitions sociales⁷³ ». Liratni et Pry relèvent que la plupart des études expérimentales portant sur les capacités sociales des enfants ou adolescents à haut potentiel proviennent d'Amérique du Nord où l'identification du haut potentiel et les aménagements de la scolarité seraient plus efficaces qu'en Europe. Ces études suggéreraient ainsi qu'« [...] une adaptation pédagogique

⁶⁹ Ligner, W., *op. cit.*, p.41.

⁷⁰ Liratni, M. & Pry, R., art. cit., p.327-335.

⁷¹ Cela ne contredit pas l'hypothèse de dyssynchronie sociale de Terrassier.

⁷² Field, T., Harding, J., Yando, R. et al. (1998). Feelings and attitudes of gifted students. *Adolescence*, 33, p.331–42, cités par Liratni, M. & Pry, R. (2010), art. cit., p.330.

⁷³ Liratni, M. & Pry, R., art. cit., p.330.

permettrait de maintenir ou améliorer (pour les enfants initialement en difficulté) la socialisation de ces enfants⁷⁴ ». Cependant, selon les deux chercheurs, ces études traitent davantage de l'intelligence sociale, de la mentalisation des rapports sociaux, que de l'application au quotidien de cette intelligence. En interrogeant des parents au moyen de l'échelle socio-adaptative de Vineland, les auteurs ont comparé des enfants sans difficulté d'adaptation scolaire, à haut potentiel et bénéficiant d'une scolarité aménagée (accélération du cursus ou regroupement dans une classe d'enfants à haut potentiel) et des enfants à haut potentiel souffrant soit d'un trouble anxieux et dépressif mixte, soit d'un trouble oppositionnel avec provocation⁷⁵. Ils ont choisi ces deux troubles en partant des observations cliniques d'Hollingworth⁷⁶ ayant identifié « [...] comment l'inadaptation sociale pouvait s'exprimer [...] » chez les enfants à très haut potentiel intellectuel: par « l'isolement (inhibition, anxiété, dépression) et/ou l'hétéro-agressivité (troubles du comportement, oppositions, provocations)⁷⁷ ». Leurs résultats suggèrent d'abord l'absence de lien entre l'intelligence académique et l'intelligence sociale. Cependant, leur étude fait ressortir une variabilité des profils psychométriques chez les enfants à haut potentiel sans trouble, alors qu'un seul profil se dégage du groupe d'enfants souffrant d'un trouble, chez qui « [...] l'aspect linguistique [...] est systématiquement supérieur aux autres aspects⁷⁸ ». Par ailleurs, les enfants à haut potentiel du groupe clinique obtiennent des scores quant aux comportements socio-adaptatifs plus faibles que la norme générale. « Dans le groupe clinique, on note une vie sociale moins riche, et une difficulté prononcée pour s'autonomiser dans le cadre familial mais également dans le cadre social⁷⁹ ». Autrement dit, les enfants à haut potentiel sans trouble auraient une intelligence sociale dans la norme et les enfants à haut potentiel avec un trouble, anxieux et dépressif mixte ou oppositionnel avec provocation, présenteraient une intelligence sociale inférieure à la norme. En résumé, il semble que les enfants à haut potentiel aient en général des compétences sociales dans la norme, à moins qu'ils ne souffrent d'un trouble. Une dyssynchronie conséquente entre les domaines intellectuel et social se révèle

⁷⁴ Liratni, M. & Pry, R., art. cit., p.330.

⁷⁵ Respectivement CIM-10: F41.2 et CIM-10: F91.3.

⁷⁶ Hollingworth, L.S. (1942). *Children above 180 IQ: their origins and development*. New York: World Book, cité par Liratni, M. & Pry, R., art. cit., p.330.

⁷⁷ Liratni, M. & Pry, R., art. cit., p.330.

⁷⁸ *Ibid.*, p.333.

⁷⁹ *Ibid.*, p.334.

donc confirmée par les données de Liratni et Pry pour l'ensemble des enfants à haut potentiel étudiés, bénéficiant d'un cursus aménagé ou non et souffrant d'un trouble avéré ou non. Ainsi, « [l]’hypothèse de dyssynchronie de Terrassier [, proposant que l’absence de dispositif scolaire adapté à l’enfant à haut potentiel crée une dyssynchronie sociale provenant d’une dyssynchronie interne entre les développements intellectuel et affectif,] ne peut donc pas, à elle seule, expliquer les dysajustements sociaux rencontrés par certains de ces enfants⁸⁰ » ou leurs difficultés psychologiques.

2.4 Arborescence de la pensée?

Une pensée qualitativement différente chez les individus à haut potentiel est décrite dans un certain nombre de publications grand public et également dans des revues scientifiques. Ce sont souvent les mêmes auteurs que l'on retrouve dans ces deux formats différents, comme la psychologue Jeanne Siaud-Facchin ou le médecin Olivier Revol⁸¹, par ailleurs visibles dans les médias et dispensant des conférences au sujet du haut potentiel intellectuel. Cette pensée singulière de l'enfant à haut potentiel porte les dénominations imagées d'« arborescence de la pensée » ou de « pensée arborescente ». Selon Siaud-Facchin, il s'agirait d'un fonctionnement singulier de la pensée, « [...] chaque idée, chaque concept, chaque donnée, se divisant et se subdivisant en nouvelles idées, associations d'idées, analogies, etc.⁸² ». Selon Siaud-Facchin, ce traitement de l'information différencierait qualitativement d'un traitement habituellement linéaire chez les individus humains. L'enfant à haut potentiel posséderait ainsi une pensée « construite en *réseau*⁸³ » et aurait la possibilité « [...] d'activer *simultanément* plusieurs réseaux qui vont fonctionner en parallèle⁸⁴ ». Cela le distinguerait d'un enfant qui n'est pas à haut potentiel. « Il est probable que toutes les grandes inventions ont surgi de ce type de fonctionnement⁸⁵ ». Siaud-Facchin opposant fermement de manière qualitative le fonctionnement des individus à haut potentiel et celui des personnes qui ne sont pas à haut potentiel, des critiques se sont élevées contre cette description essentialiste. Siaud-Facchin

⁸⁰ Liratni, M. & Pry, R., art. cit., p.334.

⁸¹ Par exemple Revol, O. & Bléandonu, G., art.cit., p.341.

⁸² Siaud-Facchin, J. (2004). Comprendre les difficultés d'apprentissage de l'enfant surdoué: un fonctionnement intellectuel singulier? *Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence*, 52, p.144.

⁸³ *Idem*. L'auteur souligne.

⁸⁴ *Idem*. L'auteur souligne.

⁸⁵ *Ibid.*, p.145.

précise en effet que les enfants à haut potentiel n'ont pas « une intelligence quantitativement supérieure », mais ont « une façon d'être intelligents qualitativement singulière⁸⁶ ». Selon Gauvrit, la « [...] "pensée en arborescence", quand on regarde dans la littérature scientifique, ça n'existe pas⁸⁷ ». Gauvrit précise qu'il existe un équivalent très étudié à cette pensée en arborescence. Cet équivalent est la pensée divergente:

[...] sauf que ce n'est pas un mode de pensée – je pense que c'est là qu'il y a un quiproquo et un malentendu. La pensée divergente, ce n'est pas un mode de pensée, c'est une des composantes du raisonnement ordinaire. [...] On a tous la capacité à avoir plusieurs idées à partir d'un point de départ unique. Et certains l'ont plus que d'autres. [...] Ce n'est pas une différence qualitative. [...] Effectivement, les personnes qui ont un haut potentiel ont en moyenne des scores de pensée divergente supérieurs. [...] On est très loin du décalage radical qu'il y aurait entre une pensée normale et une pensée en arborescence. Les enfants précoces et les adultes à haut potentiel ont un peu plus que les autres la capacité, en moyenne, à avoir plein d'idées à partir d'un point de départ unique⁸⁸.

Le point de vue scientifique d'une différence quantitative, défendu par Gauvrit, est, contrairement à l'idée d'un mode de pensée singulier des individus à haut potentiel, tout simplement en adéquation avec la distribution du quotient intellectuel dans la population générale, car cette distribution ne rend pas compte d'une scission entre deux groupes préexistants⁸⁹, mais illustre un continuum par une diminution continue des effectifs en direction des extrêmes. Bien que cette distribution soit théorique, rien ne suggère en effet une distribution présentant une particularité autour du seuil de 130 ou de tout autre seuil, comme une augmentation passagère des effectifs relatifs aux scores de quotient intellectuel qui remettrait en question une représentation sous forme de continuum.

⁸⁶ Siaud-Facchin, J. (2012). Émission *Qu'est-ce qu'un surdoué?* Paris. URL: <https://www.sam-network.org/video/qu-est-ce-qu-un-surdoue>, 02:14.

⁸⁷ Gauvrit, N. (2016, 19 novembre). Conférence *Les caractéristiques du HQI, mythes ou réalités?* Bruxelles. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=Rqkm8J4FWdk>, 27:15.

⁸⁸ *Ibid.*, 27:40.

⁸⁹ *Ibid.*, 14:56.

3. Un traitement de l'information très efficient

3.1 Caractéristiques neurodéveloppementales

Vaivre-Douret a évalué les caractéristiques neurodéveloppementales d'enfants à haut potentiel. Elle préserve ce questionnement d'un déterminisme génétique par la description de la chronologie de la maturation cérébrale. Alors que « [...] la première moitié de la grossesse est principalement sous contrôle génétique », « [...] les influences liées à l'environnement sont prépondérantes pendant la deuxième moitié de la grossesse⁹⁰ ». La deuxième phase de la grossesse serait un temps de réorganisation du développement par la plasticité cérébrale. Il existerait « [...] in utero une émergence structurale et fonctionnelle des différents systèmes sensoriels et moteurs⁹¹ ». L'enfant à haut potentiel aurait « [...] une organisation neurofonctionnelle particulière de ses réseaux neuronaux avec des propriétés membranaires spécifiques pouvant influencer la vitesse de conduction, donc le mode de traitement de l'information⁹² », une activité oculomotrice plus élevée pendant le sommeil paradoxal dont les phases, plus nombreuses et plus longues, expliqueraient sa bonne mémorisation, en particulier ses capacités de mémoire de travail et donc ses capacités de raisonnement. Les enfants à haut potentiel auraient par ailleurs des compétences particulières quant à la focalisation de leur attention et à l'inhibition des informations parasites⁹³.

Par une étude longitudinale, Vaivre-Douret a mis en évidence des caractéristiques développementales au sujet des individus à haut potentiel. Par exemple, ces derniers sont d'abord des nouveau-nés « performants » qui gardent pendant quelques minutes supplémentaires un état de vigilance d'éveil calme⁹⁴, « [...] moment d'éveil attentif au cours duquel le nouveau-né peut dès les premiers jours de vie être attentif à son environnement⁹⁵ ». Vaivre-Douret a comparé ainsi une multitude d'items développementaux des premières années de vie (neurosensorialité, motricité, langage, cognition, latéralité, affectivité). Les

⁹⁰ Vaivre-Douret, L., art. cit., p.130.

⁹¹ Pouthas, V. & Jouen, F. (1993). *Les comportements du bébé : expression de son savoir ?* Liège : Mardaga, cités par Vaivre-Douret, L., art. cit., p.130.

⁹² Vaivre-Douret, L., art. cit., p.130.

⁹³ Harnishfeger, K.K. & Bjprklung, D.F. (1994). A developmental perspective on individual differences in inhibition. *Learning and Individual Differences*, 6, p.331-355, cités par Vaivre-Douret, L., art. cit., p.130.

⁹⁴ Vaivre-Douret, L., art. cit., p.134.

⁹⁵ Challamel, M.-J., Clarisse, R., Lévi, F., Laumon, B., Testu, F. et al. (2001). *Rythmes de l'enfant: de l'horloge biologique aux rythmes scolaires*. [Rapport de recherche] Institut national de la santé et de la recherche médicale (INSERM), p.32.

enfants à haut potentiel sont précoces pour la plupart des items:

L'enfant à « haute potentialité » disposerait [...] d'un fonctionnement cérébral spécifique avec de hautes capacités de traitement d'information à son service, ce qui donne une grande flexibilité et des atouts considérables sur le plan de la plasticité cérébrale⁹⁶.

Selon l'étude de Vaivre-Douret, les enfants à haut potentiel sont également précoces quant au langage écrit et au développement moteur. Le décalage soudain à l'âge scolaire entre les aspects psychomoteurs et leurs habiletés cognitives que Terrassier nomme « dyssynchronie lecture-écriture » pourrait provenir d'« [...] une focalisation de fonctionnement sur un seul domaine comme le domaine cognitif [...] au détriment du domaine moteur exerçant le corps⁹⁷ ».

Les enfants à haut potentiel de l'étude de Vaivre-Douret n'avaient que rarement des problèmes psychoaffectifs ou comportementaux. Les résultats obtenus « [...] contrastent avec la dyssynchronie intelligence-affectivité décrite par Terrassier que nous interprétons tout à fait différemment [...]»⁹⁸. Pour Vaivre-Douret, les enfants à haut potentiel se développent plutôt « synchroniquement » :

[Nous interprétons les observations de Terrassier] sous l'angle de l'hypersensibilité, comme une approche au contraire de grande lucidité maturative et d'empathie forte, leur imposant une certaine acuité qui leur donne comme intuitivement (sorte de sixième sens) une solution globale, freinant parfois l'élan de l'action et la réalisation, et ceci d'autant plus qu'ils sont sensibles à leurs différences. Ainsi ce qu'ils éprouvent vis-à-vis de l'autre (intention et sentiments) les rend hostiles à toute prise de risque. Ces enfants semblent pourvus d'un surplus de neurones dits « miroirs », neurones mis en évidence dans les travaux de Rizzolatti et Ardib, aussi appelés neurones de l'empathie, qui permettent de se mettre dans la peau d'autrui, selon Galèse et Goldman. Jankech-Caretta, elle aussi, ne retrouve pas dans sa cohorte de suivis d'enfants intellectuellement précoces, de clivage entre le fonctionnement intellectuel et

⁹⁶ Vaivre-Douret, L., art. cit., p.137.

⁹⁷ *Idem*.

⁹⁸ *Ibid.*, p.138.

*affectif. [...] De fait, chez les enfants en bas âge, nous constatons une synchronie relative dans le développement des différentes fonctions neuropsychomotrice et psychologique. Il convient donc plutôt par la suite de préserver cette synchronie très vulnérable et de ne pas caricaturer ces enfants dans un tableau dysharmonieux*⁹⁹.

3.2 Efficience neurocognitive des enfants à haut potentiel

Selon Grubar, à partir des études d'Eysenk sur les réponses neuronales consécutives à des stimuli auditifs montrant une corrélation entre la vitesse de transmission au cerveau des stimulations et le quotient intellectuel, « [...] l'enfant précoce est à même de transmettre au cortex davantage d'informations [par unité de temps] que l'enfant normal¹⁰⁰ ». Selon De Groot, la quantité d'informations stockables à court terme en mémoire (1,73 fois plus pour un quotient intellectuel de 130 par rapport à un quotient intellectuel de 100) et la durée de stockage à court terme (respectivement 6.8 secondes et 5.4 secondes pour des quotients intellectuels de 130 et 100) sont corrélées avec le quotient intellectuel¹⁰¹. Enfin, « [...] les taux de sommeil paradoxal [(phases plus longues)] des enfants précoces leur confèrent une mémoire à long terme très performante¹⁰² ».

3.3 Fonctionnement cognitif

Selon Planche, à partir d'une synthèse d'études sur le fonctionnement cognitif¹⁰³, les enfants à haut potentiel disposent d'une base de connaissances plus riche que leurs camarades du même âge et développent de meilleures capacités attentionnelles qui leur permettent une meilleure inhibition des informations non pertinentes, et donc une meilleure activation des informations pertinentes. Ils prennent par ailleurs plus de temps pour donner une première réponse lors d'une tâche complexe, explorent davantage le matériel à disposition (tâches piagésiennes) et comprennent mieux les consignes. Ils seraient plus « flexibles » ou « mobiles » cognitivement

⁹⁹ Vaivre-Douret, L., art. cit., p.138.

¹⁰⁰ Grubar, J.-C., Duyme, M. & Côte, S. (1999). *La précocité intellectuelle. De la mythologie à la génétique*. Bruxelles: Mardaga, p.93.

¹⁰¹ De Groot, J. (1974). *Statistische Redundanzbildungsprozesse in ihrer Beziehung zur Intelligenz*. Diplomarbeit am Psychologischen Institut von Erlangen, cité par Grubar, J.-C., Duyme, M. & Côte, S., *op. cit.*, p.93.

¹⁰² Grubar, J.-C., Duyme, M. & Côte, S., *op. cit.*, p.94.

¹⁰³ Planche, P. (2000). Revues critiques : le fonctionnement et le développement cognitifs de l'enfant intellectuellement précoce. *L'Année Psychologique*, 100, p.503-525.

et cela leur permettrait de traiter en parallèle plusieurs aspects, de mieux réorganiser leur pensée en cours de résolution d'un problème et donc de se corriger plus efficacement. Les enfants à haut potentiel mobiliseraient des stratégies bien organisées, adaptées à la tâche et moins coûteuses quant à l'effort mental, et généraliseraient, transféreraient plus facilement les stratégies de résolution. Ils privilégieraient un mode de raisonnement analogique qui favoriserait « [...] l'activation et l'acquisition des connaissances¹⁰⁴ » :

Le raisonnement analogique, qui nous semble une caractéristique majeure du fonctionnement des précoces, atteste de la capacité à établir des liens entre les situations, à établir des mises en relation pertinentes, permettant de traiter la nouveauté d'une manière « plus économique » et plus efficiente en saisissant les analogies sous-jacentes à des tâches en apparence différentes pour mettre en oeuvre en les adaptant des stratégies déjà à disposition¹⁰⁵.

Selon Planche, les enfants à haut potentiel traitent plus rapidement l'information dans les tâches simples, tout en étant exigeants vis-à-vis d'eux-mêmes, intrinsèquement motivés à entrer dans la tâche et à la résoudre en recherchant un haut niveau de précision. Dans les tâches plus complexes ou lorsque la stratégie de résolution est libre, la vitesse de traitement des enfants à haut potentiel laisse place à une qualité de traitement par une meilleure sélection de stratégies adaptées et par une mobilité mentale plus grande. Planche évoque une dyssynchronie différente de celles de Terrassier, une dyssynchronie dans la construction des notions, une variabilité des niveaux de réussite entre les différents secteurs en développement¹⁰⁶.

Il serait donc possible qu'un élève à haut potentiel ait besoin d'un soutien à la compréhension des notions selon une chronologie sensiblement différente des élèves dans la norme. Un enseignant qui enrichit le programme d'un élève à haut potentiel devrait donc garder en tête que cet élève a besoin, comme les autres élèves, d'un soutien à la construction des notions, mais à des moments peut-être moins prévisibles.

¹⁰⁴ Planche, P., art. cit., p.520.

¹⁰⁵ *Idem*.

¹⁰⁶ *Ibid.*, p.520-522.

4. Les jeunes à haut potentiel intellectuel et l'école

Revol et Bléandonu soulignent un paradoxe qui ressort de la littérature au sujet des enfants à haut potentiel. « L'enfant surdoué donne l'impression d'être à la fois un individu destiné à l'excellence et une personne nécessitant une aide spéciale aussi bien pédagogique que psychologique¹⁰⁷ ». Ce paradoxe est en fait alimenté par les auteurs qui font perdurer le discours des associations pour enfants à haut potentiel en dépit des données scientifiques et recyclent en boucle la représentation de l'enfant à haut potentiel souffrant souvent de difficultés scolaires et présentant un plus grand risque d'échec scolaire. Considérant les enfants à haut potentiel comme une population à risque tant sur le plan scolaire que psychologique, Siaud-Facchin, dans un article de 2004, avance que les difficultés d'apprentissage de ces enfants seraient la conséquence de leur singularité de pensée. Dans cet article, les références devant donner de la consistance à l'affirmation de risques particuliers de difficultés scolaires liées au haut potentiel sont la troisième édition du livre de Terrassier de 1981¹⁰⁸, qui ne contient pas ni ne fait référence à des données quantitatives suggérant des difficultés scolaires plus fréquentes dans cette population, et deux de ses propres publications, un livre grand public et un article de 2002 très similaire à celui de 2004. La légitimation du point de départ de Siaud-Facchin nous paraît un peu maigre. Il est vrai que **des** enfants à haut potentiel ont des difficultés, mais la formulation: « Les difficultés scolaires et d'apprentissage que rencontrent **les** enfants surdoués sont aujourd'hui de mieux en mieux reconnues et acceptées¹⁰⁹ » est une extrapolation à partir d'observations sur une population clinique par définition non représentative¹¹⁰. Nous avons été frappés par le manque de distinction entre éléments observés en milieu clinique et éléments soutenus par des données fiables scientifiquement, et par le manque d'information sur la validité des affirmations dans de nombreuses publications au sujet du haut potentiel dans des revues scientifiques. Nous ne sous-estimons pas le travail de Terrassier, mais son premier ouvrage (1981), réédité très régulièrement, basé sur ses propres observations cliniques, est utilisé dans des publications, en particulier de cliniciens, comme s'il s'agissait d'une bible qui ne dirait que des vérités

¹⁰⁷ Revol, O. & Bléandonu, G., art. cit., p.340.

¹⁰⁸ Terrassier, J.-C. (1994) *Les enfants surdoués ou la précocité embarrassante*, 3ème éd., Issy: ESF.

¹⁰⁹ Siaud-Facchin, J. (2004), art. cit., p.142. Nous soulignons.

¹¹⁰ Le déterminant « les » généralisant à l'ensemble de la population.

avérées. Le rapport ministériel réalisé par Jean-Pierre Delaubier¹¹¹, vingt ans après la première édition du livre de Terrassier, relativisait considérablement l’alarmisme de ce dernier et les estimations des associations quant aux difficultés scolaires des enfants à haut potentiel, en raison justement d’un manque de quantifications précises, valides et récentes à ce moment-là – la plupart des enfants à haut potentiel, la grande majorité qui ne va pas consulter un psychologue, échappant aux radars des chercheurs (et des associations).

Un biais important et souvent présent dans les données scientifiques au sujet du haut potentiel est que les enfants identifiés, très minoritaires selon les projections théoriques, constituent de toute évidence un groupe où les enfants présentant des difficultés, voire un trouble, sont surreprésentés, puisqu’il s’agit d’enfants ayant été amenés chez un clinicien. Selon Liratni et Pry, « [u]ne première réalité est qu’en l’absence de “dépistage” systématique du HPI¹¹², aucun résultat n’est généralisable à l’ensemble de la population HPI¹¹³ ». Il apparaît que « les enfants HPI présentant des symptômes d’ordre psychopathologique forment un sous-groupe bien spécifique de la population large et hétérogène d’enfants HPI¹¹⁴ » et cette population serait surreprésentée dans de nombreuses recherches. Mais bien des auteurs, souvent psychologues ou médecins cliniciens, ne se gênent pas pour décrire, même dans des revues scientifiques, les enfants à haut potentiel uniquement à partir d’observations cliniques portant sur un sous-groupe ayant la particularité tout de même fondamentale d’être une population ayant eu un contact avec un clinicien. Il nous paraît en effet difficile de constituer un échantillon moins représentatif qu’un échantillon composé uniquement d’enfants dont les parents ont sollicité un psychologue ou un médecin au sujet de leur enfant.

Une étude de Vrignaud de 2006¹¹⁵, partant des estimations, de certains auteurs, d’environ un tiers d’enfants intellectuellement précoces victimes d’une « sous-réalisation » en raison d’une dyssynchronie interne causant une dyssynchronie sociale, pointe le fait que la littérature scientifique reprend et commente en continu les difficultés d’adaptation des enfants précoces,

¹¹¹ Delaubier, J.-P. (2002). *La scolarisation des enfants intellectuellement précoces. Rapport à Monsieur le Ministre de l’Éducation Nationale*. URL: <http://media.education.gouv.fr/file/01/1/4011.pdf>.

¹¹² Haut potentiel intellectuel.

¹¹³ Liratni, M. & Pry, R., art. cit., p.328.

¹¹⁴ *Idem*.

¹¹⁵ Vrignaud, P. (2006). La scolarisation des enfants intellectuellement précoces en France: présentation des différentes mesures et résultats des recherches. *Bulletin de psychologie*, 59, p.439-449.

alors que « [...] peu de résultats provenant d'études fondées sur des échantillons représentatifs [...]»¹¹⁶ » existent en réalité pour vérifier que des difficultés d'adaptation seraient une conséquence propre à la précocité intellectuelle dans un environnement scolaire ordinaire. Vrignaud remonte aux années soixante pour trouver un échantillon représentatif très conséquent d'élèves ayant passé un test d'habiletés cognitives mesurant en grande partie les mêmes compétences que les tests de Wechsler: 126'000 enfants âgés de 6 à 14 ans. Les familles et les enseignants remplissaient en outre un questionnaire. Les enseignants évaluaient la réussite, mais aussi l'adaptation scolaire de leurs élèves. Vrignaud a étudié les degrés aux deux extrêmes de l'école primaire en France: le CP (âge théorique d'entrée entre cinq ans et demi et six ans et demi) et le CM2 (âge théorique d'entrée entre neuf ans et demi et dix ans et demi), car il part de l'hypothèse que si la précocité intellectuelle génère des difficultés d'adaptation au sein du système scolaire et une « sous-réalisation », alors cette dernière « [...] devrait se manifester davantage en fin de scolarité primaire¹¹⁷ ». Les résultats montrent qu'aucun élève précoce n'était en retard au CP. Au CM2, les élèves précoces étaient moins fréquemment en retard scolaire, plus fréquemment en avance par rapport à l'ensemble des élèves et également par rapport aux élèves ayant un quotient intellectuel légèrement au-dessus de la moyenne (105-109). Au CP et au CM2, les redoublements étaient moins fréquents chez les enfants précoces. L'évaluation des enseignants est frappante. Au CP, le degré de réussite de l'année écoulée pour les enfants précoces est évalué bon ou excellent dans 95% des cas. Aucun élève précoce n'obtient une évaluation négative. Au CM2, les résultats sont similaires, si ce n'est quelques rares élèves précoces dont la réussite de l'année est évaluée médiocre. En comparant les élèves précoces avec l'ensemble de l'échantillon ou avec la tranche d'élèves ayant obtenu un score juste au-dessus de la moyenne, toutes les statistiques sont nettement à l'avantage des élèves précoces. L'évaluation de l'adaptation de l'élève, répondant à la question: « Considérez-vous que par rapport à l'enseignement scolaire normal, cet élève est: très bien adapté, bien adapté, adapté, assez mal adapté, inadapté[?]»¹¹⁸, est à nouveau très nettement à l'avantage des enfants précoces au sein des deux degrés d'âge. Aucun élève précoce n'est considéré comme « inadapté ». Les données de cette étude suggèrent que les élèves précoces réussissent très majoritairement bien à l'école entre six et dix ans, qu'ils ont moins de risques de souffrir de difficultés d'adaptation au monde scolaire et qu'il n'y a pas de

¹¹⁶ Vrignaud, P., art. cit., p.440.

¹¹⁷ *Ibid.*, p.444.

¹¹⁸ *Idem.*

croissance quant à des difficultés d'adaptation entre six et dix ans chez les élèves précoces. Ces données quantitatives contredisent la généralité de difficultés d'adaptation des enfants précoces suggérée par Terrassier, l'idée qu'une minorité importante des élèves précoces souffrent de difficultés d'adaptation au sein du système scolaire et que ces difficultés croissent au fil du temps. La contradiction de la représentation d'élèves à haut potentiel souvent en difficulté scolaire est même radicale: les élèves précoces ne sont presque jamais en retard scolaire. Vrignaud conteste donc l'image de l'enfant précoce souvent en grande difficulté dans le système scolaire ordinaire « [...] largement présentée dans la plupart des ouvrages de vulgarisation psychologique [...] »¹¹⁹ » et questionne les causes des difficultés que peuvent rencontrer certains élèves précoces:

*En l'absence de résultats clairs sur des questions comme la fréquence de la sous-réalisation ou de la dyssynchronie et de son étiologie, on peut se demander dans quelle mesure il ne s'agit pas uniquement de cas très exceptionnels ou dont les causes ressortissent à d'autres facteurs psychologiques qu'une avance dans le développement cognitif*¹²⁰.

Une étude transversale intercantonale suisse romande très récente¹²¹, portant sur différents degrés de satisfaction (école, vis-à-vis de soi, famille, amis, habitat, vie) et sur le taux d'échec scolaire au secondaire I des élèves à haut potentiel comparés à ceux d'élèves tout-venant, nous éclaire objectivement sur la vie scolaire des jeunes à haut potentiel. Un biais d'échantillonnage est décrit, puisque les élèves à haut potentiel étaient sélectionnés sur la base d'informations que possédaient les écoles publiques, autrement dit des élèves déjà identifiés à haut potentiel. La population clinique était donc très probablement surreprésentée. Pourtant:

Motivée par une représentation largement répandue de l'élève HPI plutôt en souffrance dans le système scolaire public, notre recherche a permis de mettre en évidence des conclusions nettement plus encourageantes que les idées reçues. [...] L'école est le domaine le moins satisfaisant pour l'ensemble de nos participants. Cette dévaluation n'est toutefois pas l'apanage des HPI [...]. [La distribution des

¹¹⁹ Vrignaud, P., art. cit., p.448.

¹²⁰ *Idem*.

¹²¹ Santilli, P. (2018). Étude intercantonale sur la satisfaction scolaire des élèves à haut potentiel intellectuel. *Approche neuropsychologique des apprentissages chez l'enfant*, 154, p.319-328.

scores de satisfaction] *montre qu'il y a bel et bien des élèves HPI en situation d'insatisfaction avec l'école (et même de profonde insatisfaction), tout comme c'est le cas de certains élèves tout-venant. Par ailleurs, des élèves HPI présentent des scores de satisfaction scolaire très élevés, aussi élevés que certains élèves tout-venant. La faible taille d'effet de [la] différence [de satisfaction scolaire en défaveur des HPI] indique que la distribution des scores de satisfaction scolaire des élèves tout-venant et celle des élèves HPI se chevauchent à environ 90%. [...]* Nous estimons que cette différence n'est pas suffisante pour affirmer que l'école publique soit un lieu de souffrance pour les HPI. [...] Toutefois, cette différence questionne et en aucun cas il ne s'agit de l'ignorer. Il est raisonnablement envisageable que cette différence puisse être expliquée par le biais d'échantillonnage¹²².

Dans cette même étude, 7,1% des élèves à haut potentiel se révèlent en situation d'échec scolaire. « Nous constatons d'emblée que nous sommes bien loin des taux d'échec généralement avancés concernant les HPI¹²³ ». Santilli estime que ces résultats confirment « une importante désinformation au sujet de la situation scolaire des HPI¹²⁴ ». Les résultats de cette étude suggèrent que les élèves à haut potentiel ont moins de difficultés académiques au secondaire I, sont généralement meilleurs élèves, se retrouvent moins souvent en échec et sont surreprésentés dans la filière à exigences scolaires élevées (VP). L'évaluation du niveau de satisfaction vis-à-vis de soi-même n'a montré aucune différence entre les deux groupes, ne suggérant pas de malaise plus fréquent à ce niveau chez les élèves à haut potentiel.

Selon cette étude, les élèves à haut potentiel ne semblent pas particulièrement souffrir dans le système scolaire public ordinaire suisse. Les données de cette étude nous font voir une réalité bien différente d'une certaine maltraitance ou inadéquation de l'école ordinaire publique véhiculée par une part des publications grand public et dans des revues scientifiques. Notre système fonctionne cependant avec des effectifs par classe très sensiblement moins élevés qu'en France d'où émane une grande proportion des publications francophones. La variable des effectifs par classe est loin d'être négligeable et l'on peut se demander dans quelle mesure elle affecte les élèves à haut potentiel. Il n'est pas déraisonnable de penser que les élèves les

¹²² Santilli, P., art. cit., p.324.

¹²³ *Ibid.*, p.326.

¹²⁴ *Idem.*

plus éloignés de la norme quant aux habiletés intellectuelles, que cela soit vers le bas ou vers le haut, bénéficient plus facilement d'aménagements adaptés à leurs compétences dans des classes où l'effectif est moindre.

Dans l'étude de Ligner, les échecs scolaires apparaissent beaucoup plus rares chez les enfants et les adolescents précoces que dans la population générale, en tout cas jusqu'à la fin du collège, équivalent du secondaire I en Suisse, l'étude du sociologue ne portant pas sur la suite de la formation des adolescents. 7% des parents interrogés par Ligner considèrent que leur enfant précoce a des difficultés scolaires¹²⁵.

« Comme tous les autres enfants, les enfants précoces peuvent être sujets à des troubles d'ordre dyslexique, dysorthographique, dysgraphique, dyspraxique, ce qui peut contribuer à masquer leur précocité intellectuelle et aggraver leur situation¹²⁶ ». Selon Revol et Bléandonu, les enfants à haut potentiel seraient touchés à une plus grande fréquence par une dyslexie, une dysorthographe et surtout par des difficultés d'écriture: « [o]n explique ce problème par le décalage entre la rapidité de l'expression orale et la lenteur de l'activité psychomotrice. Mais tous les enfants précoces n'ont pas de mal avec le graphisme¹²⁷ ».

Selon Gauvrit, les données scientifiques mettent en évidence que les enfants à haut potentiel sont en effet « [...] un peu plus touchés que la moyenne par les troubles de la nébuleuse "dys"¹²⁸ ». L'association d'un haut potentiel avec un trouble ou l'autre des apprentissages peut surprendre, mais « [c]ertains éléments suggèrent même que le risque de trouble des apprentissages augmente avec le [quotient intellectuel], rendant les plus doués particulièrement sensibles à ces handicaps [...]»¹²⁹. Selon Revol et Bléandonu, lorsqu'un enfant à haut potentiel souffre d'un trouble de l'apprentissage, chaque aspect pourrait camoufler l'autre¹³⁰. Un élève à haut potentiel touché par un trouble spécifique des apprentissages risque d'être perçu comme paresseux, manquant de volonté ou de désir

¹²⁵ Ligner, W., *op. cit.*, p.203.

¹²⁶ Terrassier, J.-C. (2009), art. cit., p.1605.

¹²⁷ Revol, O. & Bléandonu, G., art. cit., p.343.

¹²⁸ Gauvrit, N. (2014). *Les surdoués ordinaires*. Paris: PUF, p.137.

¹²⁹ *Ibid.*, p.119.

¹³⁰ Revol, O. & Bléandonu, G., art. cit., p.343.

d'apprendre¹³¹. Une connaissance et une vigilance des enseignants quant à la possibilité d'un haut potentiel associé à un trouble spécifique des apprentissages peuvent permettre de soulager la vie scolaire d'enfants qui envoient malgré eux des signes contradictoires aux enseignants quant à leurs possibilités. En plus du fait que le haut potentiel et la plupart des troubles « dys » sont en partie héréditaires¹³², une explication neurologique spéculative est avancée au sujet de la dyslexie: le langage étant très généralement traité majoritairement dans l'hémisphère gauche, un hémisphère droit très efficient, permettant de très bonnes performances dans les tests liés à l'imagerie visuelle mentale, couplé avec un hémisphère gauche moins efficient, pourrait expliquer l'association d'un haut potentiel et d'une dyslexie¹³³.

5. Le haut potentiel est-il un facteur de risque psychopathologique?

Observons d'abord ce que décrivent le plus souvent les cliniciens. Selon Revol et Bléandonu, un enfant à haut potentiel sans trouble peut déjà osciller entre une attention profonde quand le sujet le passionne et des difficultés d'attention s'il s'ennuie, rendant particulièrement sensible le diagnostic d'un trouble de l'attention pour cette population. Le haut potentiel exposerait, pendant l'adolescence, à la dépression, qui elle aussi serait parfois camouflée¹³⁴. Le haut potentiel compliquerait en général le diagnostic d'un éventuel trouble associé:

Un enfant surdoué peut être atteint par n'importe quel trouble psychique comme les autres enfants. Mais la fréquence de ces troubles n'est pas la même que chez les autres. [...] Le point délicat consiste à départager ce qui est directement lié au fonctionnement cognitif particulier des enfants précoces et ce qui vient de troubles associés¹³⁵.

Au sein des descriptions cliniques, les enfants à haut potentiel sont présentés comme des enfants souvent plus anxieux que les autres. Cette association entre le haut potentiel et l'anxiété est très présente dans les publications de cliniciens. La « [...] forte sensibilité [des

¹³¹ Gauvrit, N. (2014), *op. cit.*, p.119.

¹³² *Idem.*

¹³³ *Ibid.*, p.121-122.

¹³⁴ Revol, O. & Bléandonu, G., *art. cit.*, p.343.

¹³⁵ *Idem.*

enfants à haut potentiel] et leur imaginaire développé favorisent une anxiété que leur raison ne peut maîtriser¹³⁶ ». Une hypervigilance couplée avec une forte empathie serait un terrain propice à se sentir dans l'obligation d'anticiper les problèmes des autres et pourrait faire se développer des troubles anxieux, « [...] que l'enfant peut tenter de contrôler en érigeant des TOC, véritables digues cherchant à circonscrire le flux de ses craintes¹³⁷ ». Selon Catheline-Antipoff et Poinso, les enfants à haut potentiel « sont plus exposés aux troubles psychologiques que les enfants dont l'efficience intellectuelle est située dans la norme [...], plus le [quotient intellectuel] serait élevé, plus la fragilité psychologique serait importante¹³⁸ ». Revol affirme que « [...] ces enfants sont plus anxieux que les autres, [qu'] ils se posent plein de questions sur le monde qui les entoure, sur la vie, sur eux-mêmes¹³⁹ ». Selon Robert, Kermarrec, Guignard et Tordjman, « [d]ès trois ans, les questionnements existentiels (autour de la vie et de la mort) envahissent ces enfants. L'effet loupe exagère leur ressenti vis-à-vis des situations relationnelles, mais aussi sociales (la misère sociale par exemple), et est anxiogène¹⁴⁰ ». Revol et Fumeaux soutiennent également que « [l]'intelligence est anxiogène¹⁴¹ ».

Cependant, selon une étude transversale de 2013, « [l]e niveau global d'anxiété trait¹⁴² chez les enfants [à haut potentiel ayant consulté un service de psychopathologie pour des difficultés d'adaptation scolaire ou sociale] est comparable pour les deux sexes aux données normatives pour la population générale des mêmes âges¹⁴³ ». Ce niveau serait donc comparable, voire

¹³⁶ Terrassier, J.-C. (2009), art. cit., p.1604.

¹³⁷ Revol, O. & Bléandonu, G., art. cit., p.341.

¹³⁸ Catheline-Antipoff, N. & Poinso, F. (1994). Gifted children and dysharmonious development. *Arch Pediatr*, 1(11), p.1034-9, cités par Tordjman, S., Vaivre-Douret, L., Chokron, S. & Kermarrec, S. (2018). Les enfants à haut potentiel en difficulté : apports de la recherche clinique. *L'Encéphale*, 44, p.448.

¹³⁹ Revol, O. interviewé par Relaxnews (2013, 22 septembre). Enfants surdoués: Dr Olivier Revol, "Ils sont plus anxieux que les autres". *LaDepeche.fr*. URL: <https://www.ladepeche.fr/article/2013/09/22/1714569-enfants-surdoues-dr-olivier-revol-sont-plus-anxieux-autres.html>. Nous soulignons.

¹⁴⁰ Robert, G., Kermarrec, S., Guignard, J.-H. & Tordjman, S. (2010). Signes d'appel et troubles associés chez les enfants à haut potentiel. *Archives de pédiatrie*, 17, p.1365.

¹⁴¹ Revol, O. & Fumeaux, P. (2012). Le haut potentiel intellectuel: mythe ou réalité? *La revue de santé scolaire & universitaire*, 18, p.10.

¹⁴² Prédilection à percevoir certaines situations comme plus ou moins menaçantes et à y répondre par des états d'anxiété plus ou moins élevés, selon Delignières, D. in Famose, J.-P. (dir.) (1993). *Cognition et performance*. Paris: INSEP, p.235-254.

¹⁴³ Guérolé, F., Louis, J., Creveuil, C., Montlahuc, C., Baleyte, J.-M., Fourneret, P. & Revol, O. (2013). Étude transversale de l'anxiété trait dans un groupe de 111 enfants intellectuellement surdoués. *L'Encéphale*, 39, p. 281.

inférieur, chez les enfants à haut potentiel ne souffrant pas de difficultés d'adaptation¹⁴⁴. « [C]ela tendrait à contredire l'idée que le surdon intellectuel est en soi facteur de risque psychopathologique¹⁴⁵ »:

De fait, et en dépit des nombreuses observations cliniques qui tendent bel et bien à faire penser que les enfants surdoués développent fréquemment des symptômes psychopathologiques, les études systématiques ne rapportent pas de surmorbidity psychiatrique dans cette population. Ainsi, la célèbre étude longitudinale d'un millier de surdoués réalisée durant les années 1920 à 1960 sous l'égide de Lewis Terman a montré que ceux-ci avaient un meilleur bien-être psychologique que la population générale, ce qui a été confirmé par plusieurs études ultérieures. Neihart a effectué en 1999 une revue de la littérature sur le sujet qui conclut que les surdoués n'ont pas plus de troubles mentaux que les autres enfants. Des résultats plus récents montrent également que le profil psychométrique de personnalité des adolescents surdoués ne se distingue pas de celui des autres jeunes, et que ni l'épisode dépressif majeur, ni le trouble déficitaire de l'attention avec ou sans hyperactivité ne connaissent une prévalence accrue chez les surdoués. [...] Si les enfants surdoués ne semblent pas présenter plus d'anxiété que la norme, leurs particularités psychologiques sont néanmoins signalées par la majorité des cliniciens et suggèrent fréquemment l'existence d'une souffrance psychoaffective a minima¹⁴⁶.

Guérolé et Baleyte, dans un article de synthèse récent, analysent que:

[c]ontrairement à une opinion répandue, la littérature internationale ne met pas en évidence une vulnérabilité psychopathologique particulière des enfants ayant un haut quotient intellectuel. [...] [I]l est clairement montré que le [quotient intellectuel] dans l'enfance est inversement lié à la morbidité psychiatrique ultérieure¹⁴⁷, [...] les résultats de l'ensemble des recherches disponibles

¹⁴⁴ Reynolds, C.R. & Bradley, M. (1983). Emotional stability of intellectually superior children versus nongifted peers as estimated by chronic anxiety levels. *Sch Psychol Rev*, 12, p.190-194, cités par Guérolé, F., Louis, J., Creveuil, C., Montlahuc, C., Baleyte, J.-M., Fournerey, P. & Revol, O., art. cit., p.281.

¹⁴⁵ Guérolé, F., Louis, J., Creveuil, C., Montlahuc, C., Baleyte, J.-M., Fournerey, P. & Revol, O., art. cit., p.281.

¹⁴⁶ *Ibid.*, p.281-282.

¹⁴⁷ Guérolé, F. & Baleyte, J.-M., art. cit., p.22.

*convergent vers l'idée que les enfants intellectuellement surdoués ont une santé mentale au moins égale aux autres, et ne corroborent pas l'idée selon laquelle le surdon intellectuel comporterait une vulnérabilité psychologique particulière*¹⁴⁸.

Selon Gauvrit, « [u]ne idée très répandue dans le public est que les [enfants intellectuellement précoces] sont en général plus anxieux que les autres enfants¹⁴⁹ ». En faisant une revue de la littérature des études quantitatives au sujet de l'anxiété des enfants ou adolescents à haut potentiel, Gauvrit a mis en évidence que, malgré la croyance recyclée en continu par certains cliniciens « experts » très présents dans les médias et par certaines associations, les données scientifiques suggèrent que les jeunes à haut potentiel sont en moyenne autant, voire moins anxieux que les autres jeunes individus¹⁵⁰. Sur les treize études sélectionnées, six concluent que les jeunes à haut potentiel sont moins anxieux que les autres, cinq n'aboutissent à aucune différence significative et deux « [...] trouvent que dans certains cas (uniquement pour les filles pour l'une des études, et uniquement pour un type particulier d'anxiété dans l'autre) les [enfants ou adolescents à haut potentiel] sont plus anxieux¹⁵¹ ».

L'association entre le haut potentiel et un niveau d'anxiété plus élevé que la moyenne semble bien être un stéréotype en contradiction avec les données scientifiques. La différence significative mise en évidence dans une étude¹⁵² concernait uniquement l'anxiété « Fear of the unknown¹⁵³ », plus élevée chez les jeunes à haut potentiel. La peur de la mort, dans la même étude, ne présentait aucune différence significative entre les jeunes à haut potentiel et la population générale de la même tranche d'âge (10 à 17 ans). Compte tenu du nombre d'études quantitatives encore réduit, il semble raisonnable de suspendre toute conclusion définitive. Cependant, aujourd'hui, les recherches mettent en évidence une anxiété égale ou inférieure en moyenne chez les enfants et les adolescents à haut potentiel. Il apparaît donc dommageable de

¹⁴⁸ Guénoles, F. & Baleyte, J.-M., art. cit., p.22.

¹⁴⁹ Gauvrit, N. (2014). Précocité intellectuelle: un champ de recherches miné. *Approche neuropsychologique des apprentissages chez l'enfant*, 132-133, p.531.

¹⁵⁰ *Idem*.

¹⁵¹ *Idem*.

¹⁵² Harrison, G. E. & Van Haneghan, J. P. (2011). The gifted and the shadow of the night: Dabrowski's overexcitabilities and their correlation to insomnia, death anxiety, and fear of the unknown. *Journal for the Education of the Gifted*, 34(4), p.669-697, cités par Gauvrit, N. (2014), art. cit., p.532.

¹⁵³ Peur de l'inconnu métaphysique (le monde, la vie, la connaissance en général). Gauvrit, N. (2014), art. cit., p. 532.

diffuser des informations contraires.

Bien qu'un risque de dépression soit souvent avancé dans les descriptions cliniques des jeunes à haut potentiel, la littérature scientifique a bien établi que ces derniers « [...] ne diffèrent pas des autres en ce qui concerne [le risque de] dépression [...]»¹⁵⁴ ». Cependant, certains enfants ou adolescents à haut potentiel sont harcelés en raison de leur différence et cela crée des dépressions¹⁵⁵.

La littérature clinique au sujet du haut potentiel suggère que lorsqu'un trouble du déficit de l'attention, avec ou sans hyperactivité, est associé au haut potentiel, le trouble proviendrait « [...] d'un manque de stimulation intellectuelle [...]»¹⁵⁶ », plutôt que « [...] d'une limitation dans les capacités de gestion mentale [...]»¹⁵⁷ », souvent évoquée chez les enfants et adolescents souffrant d'un trouble du déficit de l'attention. Bien que des jeunes à haut potentiel souffrent d'un trouble du déficit de l'attention, il n'y a pas de preuve bien établie d'une association particulière ou d'un risque plus élevé de développer un trouble du déficit de l'attention¹⁵⁸.

Enfin, « [...] rien n'indique que l'autisme, même de "haut niveau", prédispose à la douance»¹⁵⁹ ».

Le haut potentiel « ne constitue ni une pathologie ni une cause de difficulté en soi»¹⁶⁰ », « constitue une ressource tant pour le développement personnel que la vie scolaire, professionnelle, psychologique ou sociale dès lors que les capacités de l'enfant sont prises en compte et soutenues dans un environnement adapté»¹⁶¹ ». Le haut potentiel « ne "vaccine" pas pour autant contre d'éventuels problèmes psychologiques, sociaux, scolaires ou autres»¹⁶² ».

¹⁵⁴ Gauvrit, N. (2014), *op. cit.*, p.113.

¹⁵⁵ *Ibid.*, p.114.

¹⁵⁶ *Ibid.*, p.76.

¹⁵⁷ *Idem.*

¹⁵⁸ *Idem.*

¹⁵⁹ *Ibid.*, p.137.

¹⁶⁰ Vannetzel, L. & Gauvrit, N. (2018). Avant-propos. Le haut potentiel. Mise au point. *Approche neuropsychologique des apprentissages chez l'enfant, 154*, p.255.

¹⁶¹ *Idem.*

¹⁶² *Idem.*

6. Provenance des mythes entourant le haut potentiel

Les informations proposées par certains cliniciens français influents au sujet du haut potentiel, considérés également comme « experts » de la problématique en Suisse, diffèrent ainsi parfois radicalement avec les données scientifiques sur des éléments fondamentaux. Il n'est pas rare que des informations scientifiques, sur de nombreux sujets autres que le haut potentiel, soient transmises au grand public de manière imprécise. Le décalage à propos du haut potentiel est cependant tellement impressionnant que nous souhaitons faire un retour dans le temps pour mieux le comprendre. Nous nous baserons essentiellement sur la grande étude sociologique au sujet du haut potentiel réalisée par Wilfried Ligner.

6.1 Un concept polémique

Parler d'habiletés cognitives très supérieures à une moyenne est délicat. L'idée d'inégalité quant à l'intelligence des enfants est parfois mal acceptée et génère des fantasmes. En France, c'est dans les années septante que la représentation de l'enfant « surdoué », notion rejetée par une partie des personnes qui la découvraient, a commencé à évoluer lentement d'un enfant pour qui tout est facile vers la représentation d'une interaction parfois difficile entre l'individu à haut potentiel et le monde qui l'entoure, de possibles souffrances scolaires et relationnelles, tant à l'école qu'au sein de la famille¹⁶³. Nous pouvons cependant comprendre la première réaction d'une partie du public de ces conférences données par des personnes d'un niveau social supérieur. Comment aurions-nous réagi à l'époque à des discours s'inquiétant pour les enfants « trop » intelligents? Cependant, la représentation, présente chez le grand public dans les années septante, d'un enfant qui réussit forcément et qui n'a qu'à se motiver un peu plus s'il a des difficultés, existe encore aujourd'hui, parfois même dans les salles des maîtres. Le stéréotype d'un enfant qui réussit forcément est évidemment faux.

6.2 La crainte d'un élitisme

Ainsi, selon l'étude sociologique de Ligner, dès les années septante en France, des parents témoignaient pour illustrer et faire voir ce que beaucoup n'imaginaient pas a priori: des enfants « surdoués » en souffrance, conséquence indirecte de leur intelligence. La volonté de développer et d'avoir davantage recours aux outils psychométriques, d'améliorer la prise en charge scolaire de ces enfants, était exprimée dans le but de les aider à surmonter leurs difficultés. Cependant, ce discours, qui déjà générait de la suspicion, était additionné d'un

¹⁶³ Ligner, W., *op. cit.*, p.32-33.

autre discours, essentiellement porté par des intervenants étrangers, nettement plus sensible: s'occuper des « surdoués » de manière adaptée augmenterait le « *bien-être collectif, national* » en exploitant cette « “richesse naturelle”¹⁶⁴ ». L'idée, importée des débats américains, était de créer un système scolaire opérant des sélections psychométriques, un dispositif adapté à l'épanouissement des enfants « surdoués » qui pourraient être plus tard des acteurs efficaces du développement de leur pays. Les réactions du public et de la presse, qui craignaient que des changements dans le système scolaire soient proposés pour recruter « [...] les [futurs] élites économiques, politiques et culturelles¹⁶⁵ », ont été en très grande majorité négatives: reproches d'« “élitisme dictatorial” », d'indécence de vouloir aider les enfants « surdoués » alors qu'il y avait d'autres priorités avec les élèves ayant des habiletés moindres, de donner une plus grande valeur aux enfants « surdoués ».

6.3 La France en retard

Jean-Charles Terrassier, président de l'association ayant organisé les conférences, écrivit un livre¹⁶⁶ et oeuvra pour recentrer la problématique sur le mieux-être des enfants « surdoués » en proposant un enseignement plus adapté et en décrivant les différentes « dyssynchronies », que nous avons présentées plus haut, dont ils pourraient souffrir, en raison d'un système scolaire trop uniforme, sans différenciation prévue pour eux¹⁶⁷. « Peu de thèmes sont l'objet de préjugés aussi tenaces et variés que la question des enfants surdoués¹⁶⁸ ». Terrassier relevait que les « surdoués » étaient souvent perçus comme des êtres mystérieux, voire dangereux, et il souhaitait que davantage de lumière fût faite sur la question, la recherche en Europe à ce sujet n'étant alors encore que superficielle. D'autres pays semblaient en avance, comme les États-Unis qui formaient des enseignants spécialisés en « pédagogie des surdoués » et ne cachaient pas leur but de former des scientifiques de haut niveau en aménageant le cursus des enfants ayant des habiletés intellectuelles particulièrement hautes, l'URSS qui « [...] [avait] donc manifestement choisi la voie de l'efficacité en fondant à travers le pays plusieurs écoles [pour enfants surdoués] [...], centrées sur les mathématiques,

¹⁶⁴ Lignier, W., *op. cit.*, p.33.

¹⁶⁵ *Ibid.*, p.33-34.

¹⁶⁶ Terrassier, J.-C. (1981). *Les enfants surdoués ou la précocité embarrassante*. Paris: ESF.

¹⁶⁷ Lignier, W., *op. cit.*, p.38.

¹⁶⁸ Terrassier, J.-C. (1981), *op. cit.*, p.7.

la physique et la chimie¹⁶⁹ », Israël qui créait déjà des classes spéciales, et même « [l]es pays en voie de développement qui [souhaitaient] former des cadres scientifiques leur permettant d'atteindre le plus rapidement possible une indépendance technologique¹⁷⁰ ». Pour Terrassier, la problématique des « surdoués » était dérangeante en France, y compris pour beaucoup d'enseignants qui niaient même leur existence.

6.4 Stéréotype de l'élève qui réussit forcément

Selon Terrassier, les enseignants qui ne niaient pas la « surdouance » n'étaient pas de très bons « diagnosticiens » intuitifs du haut potentiel:

[L]es enseignants commettent beaucoup d'erreurs dans ce domaine. D'une part, ils désignent comme surdoués des élèves simplement bien adaptés et capables de bons résultats scolaires; d'autre part, plus de la moitié des enfants surdoués ne sont pas perçus comme tels. Dans cette dernière situation, l'enseignant ne va donc attendre de l'enfant qu'un comportement scolaire moyen, et l'enfant, par ce que nous nommons l'effet Pygmalion négatif, va avoir tendance à se conformer à la représentation que le maître a de lui, donc à normaliser, réduire l'expression de son potentiel véritable¹⁷¹.

Le stéréotype de l'enfant « surdoué » qui réussit forcément était présent dans les hautes sphères de l'État dans les années septante. Terrassier rapporte qu'« [...] un attaché du Cabinet du Ministre de l'Éducation [lui] expliquait que “si un enfant est véritablement surdoué, il s'en sortira toujours, même dans un mauvais système éducatif”¹⁷²». Nous imaginons la difficulté d'amener les politiques et les acteurs de l'enseignement à considérer la cause d'élèves trop intelligents qui s'ennuient pendant des cours où certains élèves en difficulté s'accrochent comme ils peuvent. Selon Terrassier, cette dernière catégorie bénéficiait déjà d'« [...] une pédagogie plus concrète et individualisée, adaptée à ses possibilités », et les « surdoués » étaient « le plus souvent négligé[s]¹⁷³ ».

¹⁶⁹ Terrassier, J.-C. (1981), *op. cit.*, p.19.

¹⁷⁰ *Ibid.*, p.21.

¹⁷¹ *Ibid.*, p.8-9.

¹⁷² *Ibid.*, p.9.

¹⁷³ *Ibid.*, p.35.

6.5 Reconnaissance du concept de « surdouance »

Selon Lignier, le discours des militants de la « surdouance », pendant les années huitante, s'est centré, pour se faire entendre, solliciter l'intérêt des médias et toucher le grand public, sur les difficultés que pouvaient rencontrer les enfants « surdoués ». Les médias devinrent alors généralement favorables à ce discours visant le bien-être d'enfants. Les médias helvétiques francophones suivirent le même mouvement, la télévision suisse romande invita Terrassier¹⁷⁴ en 1986¹⁷⁵.

Les militants poursuivaient en parallèle un « [...] *lobbying* direct auprès de responsables politiques¹⁷⁶ ». D'un commun accord, responsables politiques et militants remplacèrent la dénomination « surdoué » par « intellectuellement précoce », plus neutre. Des classes pilotes furent ouvertes en 1987 au sein d'une école publique, mais rapidement fermées à la rentrée 1990, suite à un changement politique. Au même moment, près de Paris, une classe « constituée sur la base de tests psychométriques » est créée à l'initiative d'une principale d'école, Sophie Côte – qui fondera l'Association Française pour les Enfants Précoces (AFEP) en 1995 –, cherchant à « [...] résister à la concurrence localement très intense des écoles privées¹⁷⁷ ». Dès sa création, l'AFEP est très présente dans les émissions télévisuelles traitant de la problématique de la précocité, de plus en plus fréquentes¹⁷⁸. Ligner décrit cette période du processus de diffusion de nouveaux stéréotypes:

Au final, avec le soutien des médias et en particulier de la télévision, des idées relativement nouvelles circulent dès lors fréquemment dans l'espace public, et sont associées au nom de l'AFEP: les enfants ayant un quotient intellectuel élevé sont souvent en échec scolaire; l'intelligence peut être la cause d'une souffrance intime, liée à l'isolement; les enfants surdoués ou précoces se recrutent dans tous les milieux sociaux; ils sont plusieurs centaines de milliers en

¹⁷⁴ Il semble que la Suisse romande évoluait déjà de manière similaire à la France, en suivant ce qu'il se passait au sujet de la surdouance en France.

¹⁷⁵ Lignier, W., *op. cit.*, p.46.

¹⁷⁶ *Ibid.*, p.47. L'auteur souligne.

¹⁷⁷ *Ibid.*, p.54-55.

¹⁷⁸ *Ibid.*, p.51-65.

*France*¹⁷⁹.

6.6 Reconnaissance par l'État français suite à un lobbying militant

Très dépendante des évolutions politiques du système scolaire, la cause des enfants précoces a pris son envol en France dans les années nonante avec « [...] la volonté politique de mettre l'“enfant au centre“[...] », « [...] la logique institutionnelle d'intégration des différences médico-psychologiques dans l'école » et « [...] la politique scolaire en faveur du handicap¹⁸⁰ ». Un groupe de travail ministériel est créé en 2000. Les points de vue des associations sont tout d'abord remis en question, en raison de l'absence de données quantitatives les soutenant. Pourtant, les propositions du rapport « [...] apparaissent largement comme la traduction institutionnelle du discours associatif¹⁸¹ » : encourager la recherche, sensibiliser les acteurs scolaires, être à l'écoute des familles concernées, réaliser des passages anticipés (saut d'un degré) dès le primaire, adapter le rythme d'apprentissage des enfants précoces, proposer des approfondissements du programme et des programmes personnalisés, former les enseignants à la problématique. Par ce rapport, l'État légitime la cause portée jusqu'alors par les militants. Mais cela ne suffit pas à vaincre les comportements conservateurs et hostiles à la problématique d'une majorité d'enseignants et de membres des directions d'écoles. En 2005, la notion de précocité intellectuelle est inscrite dans la loi française, avec la nécessité d'aménagements appropriés. Ceux qui n'étaient pas hostiles à la notion ont pu alors s'exprimer plus librement. Les milieux de la recherche se penchent véritablement sur le sujet de la précocité intellectuelle dès 2002 en France. Selon Lignier, la notion de précocité intellectuelle a été imposée par le lobbying des militants qui pendant vingt ans ont insisté sur les difficultés des enfants précoces au sein du système scolaire¹⁸².

6.7 Une mythologie résistante

Une mythologie, une certaine image de l'enfant précoce s'est donc imposée à partir du discours des associations intéressées à faire reconnaître leur cause auprès des médias, du grand public et des instances politiques. En France, en 2002, le rapport Delaubier affirme, selon Terrassier, « la difficulté pour le système scolaire de répondre [aux] besoins

¹⁷⁹ Lignier, W., *op. cit.*, p.65. Nous soulignons.

¹⁸⁰ *Ibid.*, p.66-69.

¹⁸¹ *Ibid.*, p.72-73.

¹⁸² *Ibid.*, p.73-81.

spécifiques¹⁸³ » des enfants à haut potentiel. Aucune recherche récente n'ayant quantifié les élèves précoces qui seraient en difficulté scolaire, le rapport ministériel informe plutôt qu'il est « [...] impossible d'affirmer quelle est la part des enfants intellectuellement précoces qui rencontrent de véritables difficultés [...]»¹⁸⁴ ». De telles études manquaient pour trier valablement ce qui relevait de la mythologie et ce qui relevait de difficultés dont l'élément le plus explicatif était la précocité et non un trouble associé ou tout autre élément d'anamnèse expliquant davantage les difficultés scolaires. Le rapport reprend ce manque patent dans ses conclusions provisoires:

Au cours des réunions du groupe de travail, nous avons souvent constaté, malgré l'appui de plusieurs chercheurs, la difficulté de fonder nos propositions sur des données sûres. De nombreuses questions restent sans réponse: quelle est la proportion des élèves à fort quotient intellectuel qui rencontrent des difficultés graves à l'école? Quelle est la part de ces difficultés liée à la présence d'un fort potentiel intellectuel? [...] Seule une approche rigoureuse appuyée sur des informations objectives permettra d'éviter les débats d'opinions que provoque trop souvent « l'élève intellectuellement précoce »¹⁸⁵.

Le rapport estime que de nombreux élèves précoces ne rencontrent pas de difficultés majeures et qu'environ seulement 5% des élèves précoces sont recensés par les associations ou les chercheurs. Cependant, le rapport complète étonnamment cette impossibilité de quantifier la part d'élèves précoces présentant d'importantes difficultés scolaires avec les données estimées des associations. Il aurait été raisonnable de ne pas mentionner ces estimations biaisées par la sous-population que représentent les élèves précoces visibles par les associations. Bien qu'entre parenthèses, le rapport indique ceci au sujet de la proportion d'élèves précoces qui rencontrent d'importantes difficultés scolaires: « [...] [L]es chiffres annoncés par les associations varient de un à deux tiers des élèves concernés [...]»¹⁸⁶ ». Il nous semble dommageable qu'une telle fourchette qui va du simple au double, fondée sur rien de fiable, ait eu sa place dans un rapport ministériel. Dans des articles scientifiques, ces estimations sont

¹⁸³ Terrassier, J.-C. (2009), art. cit., p.1603.

¹⁸⁴ Delaubier, J.-P., rapport cité, p.13.

¹⁸⁵ *Ibid.*, p.35-36.

¹⁸⁶ *Ibid.*, p.13.

reprises comme si elles étaient fiables, parfois un peu transformées, et présentées comme des proportions soutenues par le rapport Delaubier. « En France, un tiers d'entre eux est estimé en difficulté scolaire et un tiers en échec scolaire¹⁸⁷ » est par exemple une phrase d'introduction que l'on peut lire dans un article scientifique de 2018 au sujet des enfants à haut potentiel. Une référence renvoie simplement au rapport Delaubier qui ne dit pourtant absolument pas cela. Cet exemple illustre la force et la résistance de la construction collective infondée autour de la proportion des élèves à haut potentiel ayant de véritables difficultés scolaires. Nous avons déjà présenté des recherches démontrant la mythologie d'une proportion élevée de jeunes à haut potentiel en difficulté scolaire. Une autre étude très récente a exploité une base de données datant de 2007 de 30'489 élèves français de onze à quinze ans. Leurs conclusions ne corroborent pas la conviction encore répandue selon laquelle les élèves présentant un haut potentiel ont plus de risques d'échouer scolairement. Au contraire, les résultats correspondent aux études sur des échantillons américains: les élèves à haut potentiel obtiennent de meilleurs résultats et sont plus motivés que leurs camarades¹⁸⁸.

Gauvrit estime que pour être reconnu expert d'un sujet par les médias, il suffit d'écrire et mettre en vente un livre, indépendamment de sa qualité scientifique, puisque ce n'est pas ce que recherchent en premier lieu la majorité des éditeurs qui souhaitent vendre le plus de livres possible. Une fois considéré expert d'une problématique par les médias, l'auteur d'un livre serait également considéré par le gouvernement et les ministères comme un expert et pourrait avoir alors une influence sur les décisions politiques¹⁸⁹. Aujourd'hui, certains cliniciens « experts » surfent encore clairement sur le discours associatif construit dès les années septante en France. Ce discours militant avait des raisons stratégiques de focaliser son discours sur les difficultés d'enfants à haut potentiel pour que la problématique soit reconnue. Au-delà d'une simple focalisation, c'est bien une importante exagération de la proportion de difficultés et d'échec scolaires, et de la vulnérabilité psychologique des enfants à haut potentiel qui a pris forme dans le discours associatif militant. Comme déjà mentionné, en plus des raisons stratégiques, une autre partie de l'explication est que les enfants à haut potentiel connus des associations ne sont pas représentatifs de la population générale des enfants à haut

¹⁸⁷ Romand, M. & Weismann-Arcade, C. (2018). Haut potentiel intellectuel et syndrome d'Asperger: à la rencontre des nouveaux spectres. *L'évolution psychiatrique*, 83, p.196.

¹⁸⁸ Guez, A., Peyre, H., Le Cam, M., Gauvrit, N. & Ramus, F. (2018). Are high-IQ students more at risk of school failure? *Intelligence*, 71, p.32-40.

¹⁸⁹ Gauvrit, N. (2016, 19 novembre), conférence citée, 12:48.

potentiel, puisque ceux ayant des difficultés scolaires ou psychologiques, et dont les parents ont pris à leur sujet un rendez-vous avec un psychologue ou un médecin, sont surreprésentés dans ce sous-groupe. Cet historique spécifique à la France au sujet du haut potentiel explique ainsi comment certains cliniciens ont pu devenir des « experts » reconnus et vendre énormément de livres à des parents inquiets en se mettant au diapason du discours des associations, en généralisant à partir d'observations cliniques sur des sous-groupes non représentatifs, en recyclant en continu certains mythes et en diffusant des informations parfois en désaccord total avec les données scientifiques.

Mais cela commence à changer. Depuis quelques années, des chercheurs essaient de décontaminer les représentations du haut potentiel en présentant clairement les recherches existantes et en séparant les informations validées de celles qui sont infondées ou contraires aux données scientifiques.

7. La nécessité d'une mise au point

Les publications dans les revues scientifiques se contredisent énormément sur presque tout ce qui touche au haut potentiel. Nicolas Gauvrit, psychologue et mathématicien spécialisé en sciences cognitives, estime que la littérature au sujet des enfants à haut potentiel est très pessimiste et que la raison est la suivante:

[...] les enfants précoces qui n'ont pas de problèmes d'intégration, qui ne font pas de cauchemars et se plaisent à l'école ne consultent pas le psychologue, ni ne sont placés dans des structures particulières, et ne sont d'ailleurs bien souvent identifiés ni par les enseignants ni par les parents¹⁹⁰.

Nous avons eu le sentiment, comme Gauvrit, de lire une littérature non pas des enfants précoces mais « [...] celle des enfants précoces à problèmes¹⁹¹ » en explorant les publications grand public et scientifiques. La recherche sur le sujet souffre du manque quantitatif d'identifications des individus à haut potentiel, en particulier de ceux qui vont bien. Nous ne prêchons cependant pas pour une détection plus systématique, car l'effet d'une étiquette « à haut potentiel » sur un enfant qui va bien est indéterminé et évidemment variable sur l'enfant lui-même, ses parents, ses pairs et ses enseignants.

¹⁹⁰ Gauvrit, N. (2014), *op. cit.*, p.2.

¹⁹¹ *Idem*. L'auteur souligne.

À notre grand soulagement, Gauvrit met le doigt sans trop de ménagement sur des généralisations abusives relativement grossières au sujet du haut potentiel qui créent des représentations caricaturales contenant des éléments infondés. Les caractéristiques qui émergent des observations cliniques, comme les difficultés scolaires, la difficulté à respecter l'autorité ou une prévalence supérieure d'anxiété, peuvent ne pas avoir de lien direct avec le haut potentiel¹⁹². Une sélection de sujets d'étude, passant par des associations ou par les informations que peuvent donner les acteurs de l'école, laisse de côté la part, de toute évidence importante, d'élèves à haut potentiel peu « voyants¹⁹³ ». Mais pourquoi dans tant de recherches les échantillons sont-ils ainsi biaisés? Pour créer un échantillon représentatif, cela met beaucoup plus de temps et demande beaucoup plus de moyens. En effet, pour construire un effectif conséquent non biaisé, il faudrait, comme le relève Santilli, « [...] sélectionner aléatoirement un certain nombre d'élèves dans le système scolaire public, puis leur faire passer à tous un test d'intelligence [...]»¹⁹⁴. Ainsi, pour constituer un groupe représentatif de 100 élèves à haut potentiel, il faudrait, par une estimation basée sur la distribution théorique des performances aux tests standardisés d'intelligence, faire passer un test d'environ 1h30 à environ 5'000 élèves¹⁹⁵. Il est possible que cela refroidisse certains chercheurs.

Gauvrit a obtenu difficilement avec d'autres chercheurs que le pourcentage mythique d'échec scolaire (30%) des élèves à haut potentiel soit supprimé du site ministériel de l'Éducation en France¹⁹⁶. Vannetzel et Gauvrit estiment que la diffusion d'informations non vérifiées ou fausses – les plus dommageables ont été traitées dans ce travail – risque « [...] d'engendrer l'effet inverse de celui recherché: [...] la problématique du [haut potentiel intellectuel] est susceptible d'attirer la défiance, notamment des institutions et des pouvoirs publics, voire, de n'être plus prise au sérieux¹⁹⁷ ». Ces informations erronées peuvent également avoir pour conséquences de faire mettre en place des actions pédagogiques inadéquates, de desservir les personnes concernées par le haut potentiel et « [...] d'attirer, de manière illusoire, [...] de nombreux enfants en difficultés psychologiques, sociales ou scolaires pour lesquels la

¹⁹² Gauvrit, N. (2014), *op. cit.*, p.18.

¹⁹³ *Ibid.*, p.19.

¹⁹⁴ Santilli, P., art. cit., p.322.

¹⁹⁵ *Idem.*

¹⁹⁶ Gauvrit, N. (2016, 19 novembre), conférence citée, 33:40.

¹⁹⁷ Vannetzel, L. & Gauvrit, N., art. cit., p.257.

question du HPI n'est pas pertinente¹⁹⁸ ». Vannetzel et Gauvrit ne nient en aucun cas qu'un individu à haut potentiel peut avoir des difficultés, mais ils tiennent à mettre en lumière que certaines corrélations positives annoncées dans de nombreuses publications grand public, dans les médias, dans des conférences au sujet du haut potentiel, sur internet et même dans des revues scientifiques, telles que celle entre le haut potentiel et l'échec scolaire ou celle entre le haut potentiel et l'anxiété, sont infondées ou fausses¹⁹⁹, la recherche ayant mis en évidence une corrélation de signe inverse au sujet de certains liens avancés par des « experts » du haut potentiel intellectuel.

Des chercheurs combattent ainsi les mythes dont souffre la problématique du haut potentiel et cherchent à faire le tri, par une étude minutieuse des publications valables quant à leur méthodologie, entre ce qui est avéré scientifiquement, ce qui est incertain et ce qui est faux. Pour communiquer ces informations au-delà de la sphère scientifique et avoir un réel impact sur les représentations du grand public, Gauvrit a publié un livre synthétisant les résultats des recherches qu'il a faites au sein de la littérature et les expose également lors de conférences. Au sujet de la disposition à l'anxiété rabâchée dans les publications même scientifiques, Gauvrit prévient que « [l]a diffusion de tels stéréotypes ne peut qu'être défavorable aux [enfants intellectuellement précoces] et à leurs parents, qui s'engagent parfois dans un processus de victimisation et attribuent à la précocité des troubles réels mais souvent indépendants de celle-ci²⁰⁰ ». Santilli encourage à ne pas considérer les enfants à haut potentiel comme des êtres essentiellement différents et à ne pas les nommer avec des termes connotés comme « zèbres », qui pour le chercheur est le paroxysme de l'essentialisme biologique, une « terminologie fortement connotée et implicitement chargée d'attentes²⁰¹ ». Santilli encourage également « [...] la promotion d'un regard plus positif sur le [haut potentiel intellectuel]²⁰² » et fait référence à une étude de 2005²⁰³ qui, comme on peut s'y attendre, démontre que « [...] l'optimisme, c'est-à-dire des attentes de résultats favorables [...], était positivement associé à la satisfaction avec l'école et à l'engagement envers le travail

¹⁹⁸ Vannetzel, L. & Gauvrit, N., art. cit., p.257.

¹⁹⁹ *Idem.*

²⁰⁰ Gauvrit, N. (2014), art. cit., p.531.

²⁰¹ Santilli, P., art. cit., p.327.

²⁰² *Idem.*

²⁰³ Hoekman, K., McCormick, J. & Barnett, K. (2005). The important role of optimism in a motivational investigation of the education of gifted adolescents. *Gifted Child Quarterly*, 49(2), p.99-110.

scolaire ». Cela peut paraître trivial, mais étant donné les gigantesques décalages qui existent entre ce que dit la science et les informations envoyées au grand public, à la limite du matraquage idéologique, il semble nécessaire d'informer les personnes concernées par le haut potentiel que le tableau général n'est pas négatif, bien au contraire, et qu'être à juste titre positif vis-à-vis de cette problématique fait du bien aux enfants concernés, sans aucunement remettre en question les difficultés rencontrées par une part d'élèves à haut potentiel. Si l'on a été diagnostiqué à haut potentiel, indépendamment de l'effet différent d'un tel diagnostic sur chacun en fonction de l'individu lui-même et de son environnement, entendre que c'est une chance d'avoir de très hautes habiletés cognitives correspond aux données scientifiques et fait du bien. Entendre que c'est une malédiction ou que cela est fortement associé à des troubles ou à des difficultés scolaires ne correspond pas aux données scientifiques et risque de créer un climat artificiel et inutilement pessimiste autour de l'enfant ou de l'adolescent à haut potentiel.

8. Rejet des récits collectifs

Selon Tinoco, enseignant et psychanalyste, adulte à haut potentiel qui s'est spécialisé dans cette problématique, la plupart des publications au sujet des jeunes à haut potentiel décrivent un enfant qui s'ennuie à l'école parce qu'il est plus intelligent, plus rapide, comprend avant les autres et parce que le rythme n'est pas adapté pour lui. Selon Revol et Fumeaux, l'« enfant standard²⁰⁴ », c'est-à-dire un enfant dans la norme quant aux habiletés cognitives, « aime l'école », alors que l'enfant à haut potentiel « la subit²⁰⁵ ». Selon Tinoco, on oublie que la majorité des élèves, quel que soit leur quotient intellectuel, s'ennuient à l'école. Nous pensons que l'ennui à l'école n'est pas une caractéristique raisonnable au sujet des enfants à haut potentiel, car nous doutons fortement de la dichotomie, très généralisante, proposée par Revol et Fumeaux. Pour Tinoco, c'est le vécu de l'ennui qui serait différent chez l'enfant à haut potentiel: il n'accepterait pas la situation scolaire, dénuée de sens à ses yeux, où tout le monde s'ennuie. Dans cette situation, l'enfant à haut potentiel pourrait avoir un comportement perturbateur pour qu'il « se passe quelque chose ». Tinoco estime que continuer à aborder le haut potentiel par le prisme des tests d'intelligence nous condamne à ne pas comprendre l'écart entre les individus à haut potentiel et ceux avec des habiletés cognitives dans la norme.

²⁰⁴ Revol, O. & Fumeaux, P., art. cit., p.9.

²⁰⁵ *Idem.*

Il préfère décrire un individu à haut potentiel comme un individu qui « [...] dès l'enfance, ne peut pas ne pas voir que le monde est fou²⁰⁶ ». Cette description ne représente pas un critère diagnostique très fiable, mais cela nous fait penser à l'intelligence existentielle que propose Gardner. La description de Tinoco va bien dans ce sens:

Dans toutes les sociétés, les êtres humains, comme ils ont conscience du temps qui passe, de la mort, de la solitude, ont besoin que ça fasse sens. Et la manière de faire sens, c'est de se raconter des histoires. Toutes les sociétés, tous les groupes sociaux forgent des récits collectifs auxquels la plupart des individus adhèrent sans les réinterroger. [Pour la majorité,] il ne faut surtout pas voir la fragilité de ces récits, voir qu'ils sont arbitraires, voir qu'ils sont ineptes, parce qu'on s'effondrerait. Un HP en voit la facticité, il n'arrive pas à y croire²⁰⁷.

Selon Tinoco, la remise en question explicite d'un récit collectif générerait ainsi une certaine violence asymétrique, car l'individu à haut potentiel remettrait en question un récit que les autres n'auraient pas envie de voir remis en question et cela créerait chez eux de la résistance, un évitement de la réflexion proposée. De son côté, l'individu à haut potentiel suffoquerait à l'idée que les autres acceptent ce récit, absurde à ses yeux, et évitent de poser leur réflexion dessus. Cette situation transposée dans le monde scolaire serait un jeune à haut potentiel qui questionnerait par exemple le sens d'un enseignement, d'un dispositif ou d'une posture de l'enseignant, car cela lui poserait véritablement un problème de sens et il souhaiterait que l'enseignant pose également sa réflexion dessus. Cette approche nous apparaît pertinente pour gérer de tels questionnements. Au lieu de voir a priori de la provocation ou une remise en question de l'enseignant lui-même, il s'agirait, le cas échéant, de différer la réponse à l'élève pour qu'elle ne crée pas une interruption de cours, puis de l'écouter, tenter de voir et comprendre à travers son regard ce qu'il décrit, en discuter et le rassurer en lui montrant que l'on comprend son point de vue et que l'on peut être un interlocuteur à ce sujet. Une telle posture pourrait créer un environnement plus rassurant où l'élève entrerait mieux dans les apprentissages, au lieu de se sentir négligé par une fin de non-recevoir qui risquerait d'être le début d'une spirale négative dans les relations entre le jeune et l'enseignant. Un tel questionnement du sens d'un aspect de la vie scolaire, voire de la vie scolaire en général,

²⁰⁶ Tinoco, C. (2019) interviewé dans le cadre de l'émission *Dans la tête... d'un surdoué*. Radio Télévision Suisse (RTS), URL: <https://www.rts.ch/play/tv/dans-la-tete-de/video/dans-la-tete----dun-surdoue?id=10173134,32'52>".

²⁰⁷ *Ibid.*, 33'28".

pourrait se situer au niveau de l'intelligence existentielle de Gardner. Pour satisfaire le jeune dans sa demande, il faudrait donc d'abord comprendre qu'il a besoin d'une réponse dans le même registre que sa question, puis échanger avec lui sans a priori au sujet du sens de l'élément remis en question.

9. Approche psychanalytique: faux self

Les descriptions psychanalytiques ne sont pas homogènes au sujet du haut potentiel. Une observation est cependant souvent décrite au sujet d'individus à haut potentiel, celle de l'élaboration d'un faux self qui semble avoir un certain pouvoir explicatif, mais nous la considérons avec la prudence qui prévaut au sujet de notions difficiles à prouver et qu'il ne serait pas raisonnable de généraliser à la population des individus à haut potentiel à partir d'observations cliniques.

Selon Dubouloy, « [I]a trajectoire scolaire et professionnelle des hauts potentiels les a souvent conduits à développer des capacités de suradaptation, un "faux self"²⁰⁸, selon la théorie de Winnicott ²⁰⁹ ». Le self serait le sentiment continu d'exister, « [...] la manière dont l'individu se sent subjectivement²¹⁰ », « [...] le fruit d'une conscience de soi qui se développe, depuis la naissance et tout au long de la vie²¹¹ », « [...] la position théorique d'où provient le geste spontané et l'idée personnelle²¹² » et « [...] ne fait guère plus que rassembler dans ses détails l'expérience liée au fait de vivre²¹³ ». Le faux self serait une identité mal assise, une distorsion globale de la personnalité, une personnalité de façade adoptée pour « permettre au sujet de gérer une angoisse relationnelle [...] [et] écarter la menace du rejet qu'[il anticipe]²¹⁴ ». Selon Winnicott, chaque individu posséderait un faux self. Chez une personne en bonne santé

²⁰⁸ Mécanisme de défense que certains individus érigent pour se protéger contre un environnement qu'ils sentent menaçant s'ils dévient de ce qu'ils pensent que l'on attend d'eux. Il se fonde sur la soumission et la dépendance à un environnement non maîtrisable, au-delà de ce qui est nécessaire pour une bonne socialisation, selon Dubouloy, M. (2006). Les « hauts potentiels » et le « faux-self ». *Le journal des psychologues*, 236, p.23.

²⁰⁹ Dubouloy, M., art. cit. (note 207), p.22.

²¹⁰ Guetchérien, Y. (2006). La construction de l'identité. *Annales de philosophie et des sciences humaines*, 22, p. 43.

²¹¹ De Kermadec, M. (2001). *L'adulte surdoué. Apprendre à faire simple quand on est compliqué*. Paris: Albin Michel, p.102.

²¹² Winnicott, D. (1980). *Processus de maturation chez l'enfant*. Paris: bpb, p.125.

²¹³ *Ibid.*, p.126.

²¹⁴ Guetchérien, Y., art. cit., p.46.

mentale, « le faux “self“ est représenté par toute l’organisation que constitue une attitude sociale polie, de bonnes manières et une certaine réserve²¹⁵ ». Dans un cas pathologique extrême de faux self, une fausse personnalité qui dissimule le vrai self est perçue par les autres individus comme étant la personne réelle²¹⁶. Dès les premiers mois de vie, la construction d’un narcissisme sain a pu faire défaut si le bébé n’a pas eu suffisamment le sentiment tout puissant de créer magiquement les objets de ses besoins en raison d’une présentation trop précoce par son environnement humain de ces objets, ce qui l’empêche de faire l’expérience du besoin, du désir et lui fait ressentir une irruption de l’environnement dans son espace²¹⁷. L’étouffement du self et le développement d’un faux self peuvent également se construire si un individu est confronté à une critique constante²¹⁸. Une personnalité dont la scission entre le vrai self et le faux self est importante peut être très bien adaptée à la société, très performante, mais donne à l’individu un sentiment d’inutilité, de vide, de futilité de l’existence²¹⁹. La fausse personnalité recouvre, à l’image d’un masque, ce qu’est la personne réellement; il s’agit d’une suradaptation, d’une soumission à l’environnement²²⁰.

« Lorsqu’un faux self s’organise chez une personne à haut potentiel intellectuel, l’esprit tendra à devenir le lieu où réside le faux self²²¹ ». Une scission entre le vrai self et le faux self, entre la vraie personnalité et ce qui est posé dessus « [...] pour répondre aux problèmes que sa différence lui a posés », serait fréquente chez les individus à haut potentiel et pourrait les mener à un état dépressif, à une aboulie, à un sentiment d’aliénation et de claustration suite à la construction d’une fausse personnalité qui copie « [...] au mieux l’image attendue par le groupe et le rôle que ce groupe impose à l’individu²²² ». Postulant une singularité du self des individus à haut potentiel dès le plus jeune âge, De Kermadec estime que les contraintes de l’environnement sont incompréhensibles pour eux « [...] parce qu’elles sont totalement

²¹⁵ Winnicott, D., *op. cit.*, p.119.

²¹⁶ *Ibid.*, p.118-119.

²¹⁷ Guetchérian, Y., art. cit., p.43.

²¹⁸ De Kermadec, M., *op. cit.*, p.104.

²¹⁹ Guetchérian, Y., art. cit., p.46-47.

²²⁰ *Ibid.*, p.47.

²²¹ *Idem.*

²²² De Kermadec, M., *op. cit.*, p.101-102.

inadaptées à la qualité et au niveau de [leur] intelligence²²³ ». Le jeune individu à haut potentiel développerait un faux self pour étouffer son vrai self perçu par lui-même comme une source d'anxiété pour son environnement. Il chercherait ensuite souvent à briller à l'école parce que cela est attendu par son environnement familial²²⁴, nier ses talents, éviter les prises de risques ou recherchera l'approbation des autres²²⁵. Cette approche psychanalytique du haut potentiel a surtout vocation de poser des hypothèses ciblées sur un individu particulier qui cherche à mieux se comprendre, généralement au cours d'une thérapie psychanalytique.

10. Conclusion

La catégorisation même du haut potentiel doit être encore interrogée. Elle crée de nombreux fantasmes et certains cliniciens cèdent à la tentation de faire des individus à haut potentiel des êtres essentiellement différents. Or, il apparaît que la vitesse de développement cortical et les habiletés intellectuelles se situent plutôt sur un continuum et que le fonctionnement cognitif des personnes à haut potentiel n'est pas qualitativement différent, mais quantitativement supérieur. Dès lors, l'établissement d'un seuil arbitraire créant une catégorie à partir d'une convention statistique n'est pas forcément éclairant, en témoignent les mythes qui se sont construits autour de la notion. Il nous apparaît plus pertinent de nous représenter les individus à haut potentiel comme éloignés de la moyenne sur un continuum, tant qu'il n'y aura pas de validité externe à considérer un seuil définissant une catégorie paraissant aujourd'hui artificielle.

Comme nous l'avons vu, le processus d'identification du haut potentiel souffre de plusieurs biais (économique, culturel et de genre)²²⁶. Des résultats très élevés à un test d'intelligence standardisé établissent aujourd'hui un *potentiel académique* élevé. Les autres informations utiles pour un enseignant sont individuelles plus que catégorielles. Les spécificités de l'élève lui-même, en plus de ses habiletés cognitives élevées, seront ce qui permettra à l'enseignant de personnaliser le programme (approfondissement et enrichissement sans déborder sur les programmes des années suivantes) de l'élève ou de réfléchir à une éventuelle scolarité accélérée.

²²³ De Kermadec, M., *op. cit.*, p.106-107.

²²⁴ *Ibid.*, p.107.

²²⁵ *Ibid.*, p.110-112.

²²⁶ Lignier, W., *op. cit.*, p.83-210.

Les facilités de compréhension et de raisonnement de nombreux élèves à haut potentiel sans difficultés scolaires suggèrent un risque – à estimer précisément par des études quantitatives – qui se situerait plutôt à moyen ou long terme, en raison d’une aisance d’apprentissage qui ne les incite pas à développer des méthodes. L’enfant ou l’adolescent à haut potentiel pourrait se trouver à un moment ou à un autre, durant sa scolarité obligatoire ou plus tard au secondaire II, voire lors d’études supérieures, face à des difficultés résultant du manque de construction de méthodes de travail. La prévention de ce risque devrait intervenir dès le primaire où une personnalisation du programme d’un élève à haut potentiel devrait non seulement éviter un manque de stimulations intellectuelles, mais également l’inciter à développer des méthodes d’apprentissage. La construction de méthodes d’apprentissage pourrait en outre être spécifiquement soutenue par des projets personnels qui feraient mieux voir le sens à l’élève d’intégrer des notions, de faire des efforts de mémorisation. Dans de tels programmes, l’enseignant gardera en tête qu’un élève à haut potentiel peut aussi avoir besoin d’un soutien à la compréhension des notions selon une chronologie peut-être sensiblement différente des élèves dans la norme.

Il n’est pas exclu que les stéréotypes de difficultés et d’échec scolaires, ainsi que de vulnérabilité psychologique, qui peuvent contaminer les environnements d’un jeune à haut potentiel s’ils sont mal renseignés, présentent un risque de prophéties autoréalisatrices. Nous encourageons les enseignants à se dédouaner des mythes encore intégrés à la notion de haut potentiel. Ce dernier est une chance pour l’enfant, pronostiquant en moyenne une meilleure réussite scolaire que les autres enfants. Selon la recherche actuelle, les jeunes à haut potentiel ne sont pas plus anxieux que les autres en moyenne et n’ont pas plus de risques de développer une dépression. Un risque plus élevé de développer un trouble du déficit de l’attention est possible mais n’a pas été bien établi. L’autisme ne prédispose pas au haut potentiel. Les jeunes à haut potentiel seraient au moins autant touchés par les troubles spécifiques des apprentissages²²⁷.

Le haut potentiel n’immunise pas contre le développement d’un trouble. Cependant, la représentation d’une vulnérabilité psychopathologique particulière est infondée et même contraire aux données objectives qui suggèrent qu’un quotient intellectuel élevé serait plutôt un facteur de protection quant à la santé mentale à l’âge adulte²²⁸. La recherche au sujet du

²²⁷ Gauvrit, N. (2014), *op. cit.*, p.76, 113, 137.

²²⁸ Guérolé, F. & Baleyte, J.-M., art. cit., p.22.

haut potentiel a une histoire récente en France et en Suisse romande. Nul doute que des éclairages significatifs interviendront ces prochaines années.

Bibliographie

Bert, C. (2018). Enfants surdoués: historique. *Approche neuropsychologique des apprentissages chez l'enfant*, 154, p.259-264.

Britt-Mari, B. (1998). Gardner (Howard). — Les Intelligences multiples. Pour changer l'école : la prise en compte des différentes formes d'intelligence. *Revue française de pédagogie*, 122, p.171-176.

Challamel, M.-J., Clarisse, R., Lévi, F., Laumon, B., Testu, F. et al. (2001). *Rythmes de l'enfant: de l'horloge biologique aux rythmes scolaires*. [Rapport de recherche] Institut national de la santé et de la recherche médicale (INSERM).

Courtinat-Camps, A. & Villatte, A. (2011). Adolescent(e)s à haut potentiel intellectuel: des configurations familiales plurielles. *Psychologie française*, 56, p.173-188.

De Kermadec, M. (2001). *L'adulte surdoué. Apprendre à faire simple quand on est compliqué*. Paris: Albin Michel.

Delaubier, J.-P. (2002). *La scolarisation des enfants intellectuellement précoces. Rapport à Monsieur le Ministre de l'Éducation Nationale*. URL: <http://media.education.gouv.fr/file/01/1/4011.pdf>.

Delignières, D. in Famose, J.-P. (dir.) (1993). *Cognition et performance*. Paris: INSEP.

Dubouloy, M. (2006). Les « hauts potentiels » et le « faux-self ». *Le journal des psychologues*, 236, p.22-26.

Famose, J.-P. (dir.) (1993). *Cognition et performance*. Paris: INSEP.

Gardner, H. (1999). *Intelligence reframed. Multiple intelligence for the 21st Century*. New York: Basic Books.

Gauvrit, N. (2014). *Les surdoués ordinaires*. Paris: PUF.

Gauvrit, N. (2014). Précocité intellectuelle: un champ de recherches miné. *Approche neuropsychologique des apprentissages chez l'enfant*, 132-133, p.527-534.

Gauvrit, N. (2016, 19 novembre). Conférence *Les caractéristiques du HQI, mythes ou réalités?* Bruxelles. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=Rqkm8J4FWdk>.

Grégoire, J. (2004). *L'examen clinique de l'intelligence de l'adulte*. Bruxelles: Mardaga.

Grubar, J.-C., Duyme, M. & Côte, S. (1999). *La précocité intellectuelle. De la mythologie à la génétique*. Bruxelles: Mardaga.

Guénoilé, F. & Baleyte, J.-M. (2017). Le paradoxe des enfants surdoués. *Revue de neuropsychologie*, 9(1), p.19-26.

Guénoilé, F., Louis, J., Creveuil, C., Montlahuc, C., Baleyte, J.-M., Fourneret, P. & Revol, O. (2013). Étude transversale de l'anxiété trait dans un groupe de 111 enfants intellectuellement surdoués. *L'Encéphale*, 39, p.278-283.

Guetchérian, Y. (2006). La construction de l'identité. *Annales de philosophie et des sciences humaines*, 22, p.37-49.

Guez, A., Peyre, H., Le Cam, M., Gauvrit, N. & Ramus, F. (2018). Are high-IQ students more at risk of school failure? *Intelligence*, 71, p.32-40.

Hoekman, K., McCormick, J. & Barnett, K. (2005). The important role of optimism in a motivational investigation of the education of gifted adolescents. *Gifted Child Quarterly*, 49(2), p.99-110.

Lecerf, T. (2001). Les tests d'intelligence. *Psychoscope*, 22(6), p.24-27.

Lignier, W. (2012). *La petite noblesse de l'intelligence. Une sociologie des enfants surdoués*. Paris: La Découverte.

Liratni, M. & Pry, R. (2010). Enfants à haut potentiel intellectuel: psychopathologie, socialisation et comportements adaptatifs. *Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence*, 59, p.327-335.

Nicollet, J., Guillen, C. J., Jouhar, A.-C. & Rossier, J. (2009). Performance aux tests d'intelligence : vers une inversion de l'effet Flynn? *L'orientation scolaire et professionnelle*, 38(3), p.353-368.

Planche, P. (2000). Revues critiques : le fonctionnement et le développement cognitifs de l'enfant intellectuellement précoce. *L'Année Psychologique*, 100, p.503-525.

Renzulli, J. (2006). Qu'est-ce que le haut potentiel et comment peut-on le développer chez l'enfant et l'adolescent? *Bulletin de psychologie*, 59(5), p.463-468.

Revol, O. interviewé par Relaxnews (2013, 22 septembre). Enfants surdoués: Dr Olivier Revol, "Ils sont plus anxieux que les autres". *LaDepeche.fr*. URL: <https://www.ladepeche.fr/article/2013/09/22/1714569-enfants-surdoues-dr-olivier-revol-sont-plus-anxieux-autres.html>.

Revol, O. & Bléandonu, G. (2012). Enfants intellectuellement précoces: comment les dépister? *Archives de pédiatrie*, 19, p.340-343.

Revol, O. & Fumeaux, P. (2012). Le haut potentiel intellectuel: mythe ou réalité? *La revue de santé scolaire & universitaire*, 18, p.8-10.

Robert, G., Kermarrec, S., Guignard, J.-H. & Tordjman, S. (2010). Signes d'appel et troubles associés chez les enfants à haut potentiel. *Archives de pédiatrie*, 17, p.1363-1367.

Romand, M. & Weismann-Arcade, C. (2018). Haut potentiel intellectuel et syndrome d'Asperger: à la rencontre des nouveaux spectres. *L'évolution psychiatrique*, 83, p.194-202.

Santilli, P. (2018). Étude intercantonale sur la satisfaction scolaire des élèves à haut potentiel intellectuel. *Approche neuropsychologique des apprentissages chez l'enfant*, 154, p.319-328.

Siaud-Facchin, J. (2004). Comprendre les difficultés d'apprentissage de l'enfant surdoué: un fonctionnement intellectuel singulier? *Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence*, 52, p.142-147.

Siaud-Facchin, J. (2012). Émission *Qu'est-ce qu'un surdoué?* Paris. URL: <https://www.sam-network.org/video/qu-est-ce-qu-un-surdoué>.

Terrassier, J.-C. (1981). *Les enfants surdoués ou la précocité embarrassante*. Issy: ESF.

Terrassier, J.-C. (1994) *Les enfants surdoués ou la précocité embarrassante*, 3ème éd., Issy: ESF.

Terrassier, J.-C. (2009). Les enfants intellectuellement précoces. *Archives de pédiatrie*, 16, p. 1603-1606.

Tinoco, C. interviewé par Gremaud, R. (2014, 2 mai). Les « surdoués », en miroir de nos faiblesses. *Le Temps*. URL: <https://www.letemps.ch/societe/surdoues-miroir-nos-faiblesses>.

Tinoco, C. (2019) interviewé dans le cadre de l'émission *Dans la tête... d'un surdoué*. Radio Télévision Suisse (RTS). URL: <https://www.rts.ch/play/tv/dans-la-tete-de/video/dans-la-tete----dun-surdoué?id=10173134>.

Tinoco, C., Gianola, S. & Blasco, P. (2018). *Les « surdoués » et les autres. Penser l'écart*. Paris: J-C Lattès.

Tordjman, S., Vaivre-Douret, L., Chokron, S. & Kermarrec, S. (2018). Les enfants à haut potentiel en difficulté : apports de la recherche clinique. *L'Encéphale*, 44, p.446-456.

Vaivre-Douret, L. (2004). Les caractéristiques développementales d'un échantillon d'enfants tout venant « à hautes potentialités » (surdoués) : suivi prophylactique. *Neuropsychiatrie de*

l'enfance et de l'adolescence, 52, p.129-141.

Vannetzel, L. & Gauvrit, N. (2018). Avant-propos. Le haut potentiel. Mise au point. *Approche neuropsychologique des apprentissages chez l'enfant*, 154, p.255-257.

Vrignaud, P. (2006). La scolarisation des enfants intellectuellement précoces en France: présentation des différentes mesures et résultats des recherches. *Bulletin de psychologie*, 59, p.439-449.

Winnicott, D. (1980). *Processus de maturation chez l'enfant*. Paris: pbp.

Annexe

Doc. rédigé en 2009 par un groupe d'étudiant-e-s en séminaire MAES animé par Ch. Bauer-Lasserre (UER PS HEP Vaud)

L'élève à haut potentiel intellectuel

Caractéristiques:

Sur le plan intellectuel:

Un bilan intellectuel complet, pratiqué par un psychologue expérimenté, permet d'aboutir à un diagnostic de surdouance. Dans ce cadre, le résultat égal ou supérieur à 125 au QI est communément admis par les psychologues pour définir un seuil de haute potentialité intellectuelle. Le chiffre tout seul ne suffit pas, il faut un bilan complet. Les enfants HPI représentent le 2 à 5% de la population. Ils se trouvent dans toutes les couches sociales.

Sur le plan scolaire:

Il peut être en échec scolaire. La production écrite (grapho-motricité) peut être en décalage avec son potentiel. Il préfère savoir et comprendre qu'apprendre. Il peut lui être difficile de se soumettre à des règles qui ne font pas sens pour lui.

Sur le plan émotionnel :

Le jeune concerné fait preuve d'une grande sensibilité. Il lui est parfois difficile de gérer l'échec ou la critique. En permanence sollicite par ce qui l'entoure, il a la capacité de percevoir les émotions des personnes autour de lui.

Sur le plan relationnel :

Il éprouve dans certains cas une difficulté d'intégration dans le groupe de pairs et ressent souvent décalé. Il recherche plutôt le dialogue avec l'adulte ou des enfants plus âgés. Il aime travailler seul.

Ressources des enfants hp :

- Grande capacité d'attention et de travail dans les domaines qui l'intéressent.
- Grande curiosité et forte appétence intellectuelle.
- Tenacité dans la réalisation des tâches liées à ses centres d'intérêts.
- Mémoire immédiate importante.
- Excellent sens de l'observation.
- Apprentissage précoce de la lecture.
- Emploi d'un vocabulaire riche et recherché ou utilisation de phrases complexes.
- Avance dans les connaissances et le raisonnement.
- Intérêt pour les connaissances métaphysiques et les sciences.
- Sens de l'humour et de la répartie.
- Grande créativité.
- Rapidité dans la réalisation de ses tâches.

Besoins des enfants hp :

- Leurs besoins sont d'abord identiques à ceux de ses pairs (jouer, ...). Il en éprouve de plus spécifiques, à savoir :
- Réaliser des tâches complexes.
 - Etre rassuré, valorisé et encouragé.
 - Approfondir ses connaissances.
 - Etre aidé dans la gestion et l'organisation de ses tâches, dans l'apprentissage d'une méthode de travail et la structuration de son savoir.
 - Etre confronté à des obstacles et produire des efforts, en particulier dans les domaines où il rencontre des difficultés.

Pistes d'intervention en classe :

- Adopter une attitude positive et d'acceptation face à l'enfant surdoué.
- Mettre sur pied des activités d'enrichissement en abordant des notions qui ne sont pas au programme et en se basant sur les centres d'intérêt de l'élève.
- Proposer des activités d'approfondissement en permettant à l'élève d'aller plus loin qu'il ne serait nécessaire pour les autres élèves.
- Adapter le rythme d'apprentissage en lui proposant des mesures d'accélération (saut de classe, classe à degrés multiples, classe hp...).
- L'inviter à mettre à profit ses connaissances (en présentant des exposés à la classe, en assumant le tutorat d'autres élèves)
- Lui donner des outils pour gérer et organiser son travail.
- L'encourager dans les activités où il réussit moins (coloriage, écriture, apprentissage par coeur...).
- Être exigeant par rapport au soin, à l'effort, à la persévérance et aux résultats.
- Savoir que filles et garçons ne réagissent pas de la même manière dans le cadre scolaire. Les filles auront plus tendance à s'adapter aux exigences, d'où la difficulté à repérer les filles surdouées.

Ressources pour l'enseignant:

Bibliographie

- Revue Educateur, no 1/2003 et nos 10 et 12/2006
- Revue Résidences, no 4 décembre 2000
- Adda Arielle : « Le livre de l'enfant doué », éd. Solar, Paris 1999
- J.-C. Terrassier/P. Guillou : « Guide pratique de l'enfant surdoué », éd. ESF Paris 1998
- J. Siaud-Facchin : « L'enfant surdoué, l'aider à grandir, l'aider à réussir », éd. O Jacob, Paris 2002
- Sophie Côte : « Doué, surdoué, précoce. L'enfant prometteur et l'école », éd. Albin Michel SA, Paris 2002

Associations

- Association suisse des enfants précoces, CP, 1041 Villars-le-Terroi
- Association Vinci, CP 2209, 1110 Morges

Sites internet

- www.vinci-ge.net/fr
- www.douance.org
- www.adaptationscolaire.org/themes/

Personnes ressources

- michele.honsberger@citycable.ch
- PPLS

Haut potentiel intellectuel

Un enfant est dit à haut potentiel quand il a un rythme de développement intellectuel très supérieur à celui des enfants de son âge.

Résumé

La catégorisation du haut potentiel intellectuel, définie par un seuil statistique conventionnel, manque de validité externe et favorise l'émergence de fantasmes essentialistes. La problématique du haut potentiel intellectuel est au centre de débats contradictoires intenses en France. L'évolution française des représentations à ce sujet a depuis longtemps une grande influence sur les perceptions de la notion en Suisse romande.

Une représentation très répandue, construite dès les années septante, associe la « surdouance » à des difficultés scolaires importantes et à une grande vulnérabilité psychologique. Ces stéréotypes ont été sans cesse diffusés par certains « experts » du haut potentiel intellectuel. Un courant de mise au point scientifique s'est développé depuis quelques années et souhaite que l'on aborde la notion avec plus d'esprit critique. La recherche scientifique a clairement démenti certains stéréotypes entourant la notion de précocité intellectuelle et fait progressivement le tri entre ce qui est avéré, ce qui est infondé et ce qui est contraire aux données que nous offre la science. Les conclusions des scientifiques sont très positives. Le haut potentiel intellectuel est une chance.

Notre travail propose d'explorer le processus d'identification des jeunes à haut potentiel intellectuel, les caractéristiques développementales et cognitives de ces derniers, les descriptions des cliniciens et les études scientifiques traitant de la scolarité et de la santé de ces enfants et adolescents, et l'approche psychanalytique.

- **Haut potentiel intellectuel – Stéréotypes – Débat contradictoire – Catégorisation arbitraire – Études scientifiques – Chance pour l'enfant**