

Scolariser l'élève intellectuellement précoce

Jean-Marc Louis
Fabienne Ramond

Scolariser l'élève intellectuellement précoce

2^e édition

DUNOD

Le pictogramme qui figure ci-contre mérite une explication. Son objet est d'alerter le lecteur sur la menace que représente pour l'avenir de l'écrit, particulièrement dans le domaine de l'édition technique et universitaire, le développement massif du photocopillage.

Le Code de la propriété intellectuelle du 1^{er} juillet 1992 interdit en effet expressément la photocopie à usage collectif sans autorisation des ayants droit. Or, cette pratique s'est généralisée dans les établissements



d'enseignement supérieur, provoquant une baisse brutale des achats de livres et de revues, au point que la possibilité même pour

les auteurs de créer des œuvres nouvelles et de les faire éditer correctement est aujourd'hui menacée.

Nous rappelons donc que toute reproduction, partielle ou totale, de la présente publication est interdite sans autorisation de l'auteur, de son éditeur ou du Centre français d'exploitation du

droit de copie (CFC, 20, rue des Grands-Augustins, 75006 Paris).

© Dunod, Paris, 2013
ISBN 978-2-10-059233-3

Le Code de la propriété intellectuelle n'autorisant, aux termes de l'article L. 122-5, 2^o et 3^o a), d'une part, que les « copies ou reproductions strictement réservées à l'usage privé du copiste et non destinées à une utilisation collective » et, d'autre part, que les analyses et les courtes citations dans un but d'exemple et d'illustration, « toute représentation ou reproduction intégrale ou partielle faite sans le consentement de l'auteur ou de ses ayants droit ou ayants cause est illicite » (art. L. 122-4).

Cette représentation ou reproduction, par quelque procédé que ce soit, constituerait donc une contrefaçon sanctionnée par les articles L. 335-2 et suivants du Code de la propriété intellectuelle.

*Nous remercions Corinne Droehnle-Breit, psychologue à
Lingolsheim, spécialiste des questions de précocité intellectuelle,
pour la mise à disposition gracieuse des bilans psychologiques
ayant servi à illustrer notre livre.*

Sommaire

<i>Introduction</i>	1
1. La précocité intellectuelle : une réalité scolaire incontournable	7
2. La précocité intellectuelle : une réalité psycho-intellectuelle	13
3. Les conséquences de la précocité à l'école	31
4. Les principes de la scolarisation	43
5. Comment repérer un élève intellectuellement précoce à l'école	59
6. Des objectifs pédagogiques cibles	87
7. Des pratiques pédagogiques adaptées	139
8. Comment scolariser un élève intellectuellement précoce	159
9. Construire un projet éducatif et scolaire avec l'élève et sa famille	183
<i>Conclusion</i>	199
<i>Bibliographie</i>	201
<i>Annexe</i>	203
<i>Table des matières</i>	257

Introduction

DE PLUS EN PLUS SOLLICITÉE par les familles pour apporter, dans le cadre d'une scolarisation ordinaire une réponse adaptée aux élèves intellectuellement précoces, l'Éducation nationale a entrepris un vaste chantier appuyé par de nombreux textes¹.

On estime, mais c'est sans doute un constat qui se situe bien en deçà du réel, que 2 % à 3 % de la population scolaire peuvent être considérés comme intellectuellement précoces, soit environ vingt mille élèves entre 6 ans et 16 ans. Donnée approximative qui ne révèle sans doute pas la réalité de la situation car il n'existe pas de repérage pertinent d'autant plus que l'information sur la précocité intellectuelle, qui désormais est reconnue par la majorité des « spécialistes » de l'enfance, n'est pas encore totalement intégrée par l'ensemble des acteurs de l'École. Ce qui explique le décalage entre les statistiques officielles qu'elle établit (école primaire 0,15 % ; Collège 0,32 % ; LGT 0,33 % ; L.P. 0,19 % . soit 0,99 % d'E.I.P. repérés) et les estimations générales.

Si environ un tiers de ces élèves suivent une scolarité normale, les autres sont en souffrance et confrontés à des difficultés qui n'ont pas seulement des conséquences sur leur scolarité mais sur leur équilibre et leur santé. S'il est constaté qu'à l'école maternelle certains enfants peuvent rencontrer des difficultés de motricité fine, les enfants intellectuellement précoces, à quelques exceptions près qu'il ne s'agit pas pour autant de considérer comme quantité négligeable et qui appellent à vigilance, n'ont pas de problèmes à l'école primaire notamment. Une enquête réalisée par l'Association française pour les enfants précoces illustre par contre clairement l'émergence de situations difficiles en nombre au collège. Un suivi de cohorte d'élèves intellectuellement précoces montre que si 60 % d'entre eux sont jugés bons, voire excellents élèves en classe de 5^e, ils ne

1. Voir en annexe.

sont plus que 33 % à être considérés comme tels en classe de 3^e. Dans le registre des élèves en difficulté, 15 % sont reconnus tels en 5^e et 33 % le sont restés en 3^e.

L'École de la République, dont c'est le devoir de scolariser tous les enfants et adolescents, ce qui signifie les accompagner dans la construction de compétences dans une perspective de formation et d'insertion sociale et professionnelle en leur donnant un statut d'élève, en identifiant leurs besoins éducatifs et leurs potentialités sans pour autant les inscrire dans une perspective de « normalisation ou d'en faire « des cas à part », doit s'attacher à leur apporter des réponses adaptées qui ne s'apparentent nullement à un enseignement spécialisé ou de filière.

Les textes officiels font désormais référence explicite aux élèves intellectuellement précoces. Certains précisent que l'ensemble des dispositions et des dispositifs qui fondent notre système éducatif offre un cadre dans lequel on peut élaborer des réponses à leur situation particulière. Il présente en effet suffisamment de souplesse (organisation en cycles, itinéraires différenciés, aménagements d'horaires, programmes personnalisés...) et dispose de suffisamment de leviers et de dispositifs (RASED, évaluations institutionnelles...) pour adapter les projets et pratiques pédagogiques aux besoins des élèves intellectuellement précoces avec la même pertinence qu'il le fait pour les élèves qui connaissent des formes de difficulté plus courantes. D'autres textes plus spécifiques apportent réflexions et orientations en matière de scolarisation des élèves intellectuellement précoces et d'adaptation pédagogique.

À côté de ces orientations générales, la Loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école du 23 avril 2005 confie une mission à l'École eu égard à ce public. Précisons que par sa nature, ce texte est prescriptif et n'appelle pas d'interprétations ou de tergiversations.

Loin de nous de penser que cet aspect coercitif du texte et la reprise de cette exigence dans les différentes circulaires de rentrée notamment, résolvent le problème posé à l'École par la prise en compte de la précocité intellectuelle. Les difficultés sont de plusieurs ordres et liées aux facteurs suivants :

- les besoins spécifiques de l'enfant intellectuellement précoce appellent des réponses pédagogiques qui, si elles ne sont pas mises en place, vont générer des comportements, attitudes et réactions ne correspondant pas aux attentes du système éducatif dans sa définition et sa perception de l'élève ;

- le manque encore latent, au-delà des multiples et pertinentes initiatives qui fleurissent ici et là², de formation, voire d'information des personnels enseignant et d'encadrement en matière d'identification et de reconnaissance de la précocité intellectuelle et sur les pratiques pédagogiques adaptées à mettre en place dans le cadre de l'enseignement ;
- les attentes des parents non exemptes d'angoisse qui, face à la précocité intellectuelle de leur enfant, se comportent souvent beaucoup plus en consommateurs d'école qu'en usagers, ignorant ou refusant de prendre en compte les missions générales de l'école pour ne se focaliser que sur la scolarité de l'élève intellectuellement précoce.

Tout cela n'est pas sans engendrer souffrances, incompréhensions, luttes de pouvoir, agressivité qui ne sont pas les composantes de cette co-éducation nécessaire autour de l'élève intellectuellement précoce qui est, *in fine*, le premier à pâtir de la situation, quand il ne se joue pas de ce contexte d'opposition et de rivalité pour tirer tant bien que mal son épingle du jeu. Il y laisse beaucoup de lui-même et, en tout état de cause, n'apporte pas une pierre à la construction de l'édifice de sa réussite scolaire.

Au sein de l'École, la précocité intellectuelle fait encore trop l'objet de fausses représentations, d'idées toutes faites qui engendrent des attitudes fermées sur la question mais plus généralement un sentiment de dépassement voire d'impuissance. Des mises au point sont à cet égard nécessaires.

La précocité intellectuelle n'est pas à confondre avec le surdon, le génie, le haut potentiel, le prodige qui font référence à des facilités et des aptitudes particulières et rares assorties le cas échéant de créativité, même si des parallèles peuvent exister entre elle et ces notions.

Elle n'est pas à confondre non plus avec la précocité dans son acception médico-psychologique relative aux stades d'évolution de l'individu humain.

La précocité intellectuelle est caractérisée, dans le champ intellectuel, par le fait que le sujet fait ses acquisitions plus rapidement et différemment. Les travaux sur le fonctionnement du cerveau ouvrent l'hypothèse que des particularités du système neuronal expliqueraient cette singularité. Des pistes de recherche dans la dimension psychologique et psychanalytique pourraient aussi donner des éclairages notamment sur cette avidité de connaissance qui la caractérise aussi.

2. À cet égard, l'académie de Montpellier est une référence. Elle a effectué un travail remarquable d'élaboration d'outils pour tous les niveaux d'enseignements et toutes les disciplines. À consulter sur le site du Rectorat.

Ainsi l'élève intellectuellement précoce n'est pas celui qui est scolairement en avance, celui qui réussit dans toutes les matières, celui qui serait plus intelligent que les autres mais celui qui a un fonctionnement intellectuel particulier, ayant accès à certains types de pensée avant l'âge habituel et qui parce qu'il y a un écart entre sa maturité intellectuelle et celle affective, a une organisation spécifique de la personnalité.

Autant de facteurs qui, au contact de l'École, vont avoir des conséquences problématiques pour beaucoup car générant des difficultés de socialisation, de l'ennui souvent source d'agitation, induisant aussi un tempérament parfois frondeur, de la lenteur, une mauvaise gestion du temps et de l'espace, des difficultés de concentration liées à l'angoisse et au stress, une implication difficile du fait de son décalage...

Autant d'éléments aussi qui, si l'on n'en tient pas compte, peuvent obérer les apprentissages, générer tout d'abord des difficultés scolaires parce que ses particularités font que l'élève intellectuellement précoce déroge souvent aux codes et activités classiques scolaires.

Mais cela va aussi à terme générer de la difficulté scolaire avec des résonances psychiques dommageables exacerbées par son hypersensibilité.

Cela nous aidant à mettre derrière l'idée de précocité intellectuelle et les mots qui la portent une réalité mieux cernée, il convient, à l'aune de cet éclairage, de revisiter certaines idées que véhiculent encore par trop le milieu de l'école notamment :

- la précocité intellectuelle n'est pas une affaire de mode. Littérature, biographies permettent à un regard averti de la déceler au travers des siècles et de conclure que c'est une réalité particulière de la nature humaine ;
- l'E.I.P. n'est pas un élève favorisé qui ne rencontrerait des difficultés scolaires que parce qu'il ne s'investit pas ou mal dans sa scolarité, cette idée évoquant le concept de « paresse » dont déjà Binet avait montré la relativité et les limites ;
- la précocité intellectuelle n'est pas une maladie, un handicap même si elle place souvent l'E.I.P. dans une situation handicapante. Et à cet égard il est bon de préciser que les troubles qui peuvent lui être associés (dyslexie, dyscalculie, comportementaux...) ne sont pas inhérents à la précocité mais souvent des symptômes de souffrance.

L'E.I.P appartient aux rangs des élèves à besoins éducatifs particuliers. C'est là une appartenance en termes de statut. Mais en terme identitaire, il appartient, et cela doit nous faire réfléchir, aux rangs des élèves

« a-scolaires³ », ces élèves qui tout en ayant des capacités de réussite, ne trouvent pas leur place à l'École contre laquelle ils se positionnent dans la double acception de la préposition à savoir « contre » avec l'idée d'opposition mais aussi « contre » au sens d'appui sur elle. Ces élèves déconcertent car l'École ne comprend pas leur langage, ces signes qu'ils lui adressent, l'empêchant ainsi d'avoir envers eux une approche raisonnée de leur réalité. Et de ce fait, tout en étant à l'École, ils sont privés en tout ou partie de scolarisation.

Un hiatus existe qui n'est pas pour faciliter le dialogue parents-enseignants sur la question. C'est le déséquilibre en termes de connaissances qui peut se trouver entre les familles et l'École. Les associations de parents d'enfants intellectuellement précoces⁴ s'ouvrent vers un dynamisme qui n'est pas que militant mais qui prend aussi une dimension de réflexion et de recherches sur la question. Prenant appui sur les travaux de spécialistes de plus en plus nombreux ouvrant sur des approches diversifiées de la question, colloques et publications apportent aux parents éclairages, informations et conseils pour l'accompagnement éducatif de l'enfant ou de l'adolescent intellectuellement précoce.

Le présent livre entend faire de même en direction des personnels de l'Éducation nationale ajoutant deux dimensions supplémentaires : d'une part la réflexion sur les pratiques pédagogiques particulières qui doivent s'inscrire dans l'enseignement adapté indispensable pour répondre aux besoins de l'élève intellectuellement précoce, enseignement se situant lui-même dans le cadre ordinaire de l'École. Et d'autre part l'apport d'outils pédagogiques et didactiques permettant précisément de mettre en œuvre l'ensemble de ces moyens.

3. J.-M. Louis et F. Ramond, *L'élève contre l'école. Scolariser les « a-scolaires »*, Dunod.

4. Voir liste en annexe.

Chapitre 1

La précocité intellectuelle : une réalité scolaire incontournable

UNE INTÉRESSANTE ÉTUDE réalisée par le GARSEP¹ montre que dès l'Antiquité l'idée de différences au niveau de l'intelligence était une réalité acceptée, voire prise en compte et valorisée. Athènes, berceau de la démocratie, entendait sélectionner les « élites » pour les mettre au service de la cité. Au Moyen Âge, en Europe, les monastères accueilleraient les enfants doués où ils recevaient une éducation orientée vers la spiritualité. Les biographies de Léonard de Vinci, Michel-Ange, Montaigne, Pascal ou encore Mozart, pour ne citer qu'eux, ne laissent aucun doute sur le caractère exceptionnel de leur intelligence. Sans entrer ici dans des considérations pointues (s'agit-il de précocité au sens où on l'entend maintenant, de surdon ou de génie ?), on ne peut que souligner, par cette petite rétrospective, combien la réalité de formes particulières d'intelligence est liée à la nature humaine et pas spécifiquement à une époque. On note cependant que l'utilisation qui est faite des potentiels intellectuels exceptionnels varie d'une période à l'autre et se veut sans

1. Groupe académique de recherche sur la scolarité des enfants précoces (voir annexe).

doute tributaire des fondements ou des orientations sociopolitiques, voire idéologiques.

Au-delà de ce constat, l'approche historique du GARSEP montre que la question des différences pouvant exister au niveau de l'intelligence a préoccupé très tôt le monde scientifique notamment fin XIX^e siècle et début du XX^e avec des personnalités comme Francis Galton, Alfred Binet et Théodore Simon, le premier introduisant la notion de courbe d'intelligence, les deux autres mettant au point la première échelle métrique de l'intelligence. Notons que dès 1910, Binet attirait l'attention du ministère de l'Instruction publique sur l'inadaptation de l'enseignement aux enfants trop intelligents.

On peut alors se demander pourquoi l'École a longtemps ignoré la différence intellectuelle ? Répondre à cette question permet également de comprendre pourquoi, actuellement, elle peine à s'ouvrir à la prise en compte de la précocité intellectuelle. Pour trouver une réponse, il faut se tourner vers l'histoire de l'institution scolaire et plus particulièrement ses fondements.

La mission fondatrice de l'École – l'instruction à des fins économiques et la modélisation par l'éducation dans un but de cohésion sociale – se concrétisait par une pédagogie de type encyclopédique centrée uniquement sur la transmission de savoirs sans les assortir de réflexion et surtout sans amener l'élève à s'interroger sur leur sens. Il lui incombait de reproduire et retenir ce que lui servait une pédagogie de type essentiellement explicatif et démonstratif. L'imitation et la mémoire étaient sollicitées dans une activité d'apprentissage où rien n'était laissé à l'initiative de l'apprenant. Une autorité d'imposition fondée sur le principe « récompense-sanction » était le support de cette pédagogie.

L'enfant et l'adolescent perdaient leur individualité car rapidement « transformés » en écoliers par les rites scolaires. La blouse, par exemple, gommait les particularités vestimentaires, des pratiques comme le déplacement en rang, les répétitions collectives affirmaient la supériorité du groupe sur l'individu, la gestion de la parole était du ressort du maître avec le silence comme vertu. On appelait à la contenance du corps (se tenir droit, les bras croisés...) et les pratiques étaient normalisées (présentation des cahiers...) tuant toute créativité. L'élève était défini et caractérisé par sa conformité aux attentes du système éducatif définies par les programmes.

Comment envisager alors la place qu'occupaient les élèves intellectuellement précoces avec les particularités psycho-affectives et d'apprentissage qui les caractérisent ? Certains, sans nul doute, en tiraient partie, voire profit. Car ils trouvaient là des cadres, des méthodes qui structuraient, contenaient leur angoisse fondamentale en même temps que l'École, étant alors porteuse d'un projet social et surtout la seule

source de savoir et d'ouverture au monde, ne générât pas l'ennui si préjudiciable à l'enfant ou l'adolescent intellectuellement précoce. Et puis contenante en soi, elle engendrait le besoin du rêve compensateur où l'enfant par ailleurs allait imaginer, créer. Non sans souffrance due à maints renoncements, cet enfant dont les capacités d'adaptation peuvent être grandes, se glissait dans la peau du très bon élève.

Mais, gageons que la plupart de ces enfants rejoignaient plutôt les rangs des « mauvais élèves » avec toute la souffrance que cela sous-entend. Certains prenaient un itinéraire « à la Guy Degrenne », en référence à cette publicité montrant un élève s'ennuyant en classe et surpris par le maître en plein élan de créativité à dessiner en catimini des couverts qui allaient faire ultérieurement son renom et sa fortune.

La crise sociétale de 1968 devait donner un coup de boutoir à cette école qui allait subir les influences sociales marquées par un affaiblissement de l'autorité institutionnelle, la suprématie de l'individu sur le groupe, l'octroi aux enfants du droit de dire. Des textes fondamentaux notamment la loi du 10 juillet 1989 allaient profondément modifier les finalités, l'architecture et le fonctionnement de l'École l'ouvrant notamment à la différenciation et à l'individualisation. L'élève n'est plus alors un sujet soumis mais devient un sujet désirant. Les mots clés de la pédagogie sont alors autonomie, expression de soi, spontanéité, esprit critique, l'idée majeure étant que l'enfant peut construire ses apprentissages par lui-même, par l'expérimentation.

Ces intentions ne pouvaient qu'apporter satisfaction à un élève intellectuellement précoce hormis à son besoin fondamental de méthode. Mais, il allait aussi pâtir de la disparition des contenus comme éléments centraux de l'enseignement, lui qui reste dans le « besoin permanent de savoir ».

On note, dans cette approche historique générale, combien la problématique de l'École, et cela le restera, est dans la dialectique « instruction-éducation ». L'élève intellectuellement précoce, par ses besoins spécifiques, appelle cette synthèse des deux courants.

Absent jusqu'alors des préoccupations de l'École, l'élève intellectuellement précoce va apparaître de manière implicite dans la Loi d'orientation de 1989 évoquée plus haut qui définit des finalités nouvelles pour le système scolaire. Dans l'article premier de son préambule elle précise : « Le droit à l'éducation est garanti à chacun afin de lui permettre de développer sa personnalité. » Ce texte a entre autres la particularité de présenter l'élève comme une personne indissociable de son milieu de vie, de son histoire. On parle d'intégration de la connaissance par des démarches personnalisées et la pédagogie doit tenir compte des particularités et de l'évolution physique, affective et intellectuelle de l'élève. Des missions sont assignées aux différentes strates de l'École : l'école maternelle a pour

objectif de « développer toutes les possibilités de l'enfant² » en même temps qu'elle participe au dépistage des difficultés. L'école élémentaire doit permettre à l'élève « de développer son intelligence, sa sensibilité, ses aptitudes manuelles, physiques et artistiques³ ». Le collègue « offre des réponses appropriées à la diversité des élèves, à leurs besoins, à leurs intérêts⁴ ». Quant au lycée, les choix offerts à l'élève permettent de construire un projet conforme à ses goûts, aptitudes et talents.

La notion « d'élève à besoins éducatifs particuliers » est initiée. On pourrait penser que l'élève intellectuellement précoce dont c'est le profil allait pouvoir trouver son compte dans ce contexte. Il n'en a rien été.

En date de janvier 2002 le rapport demandé par le ministre de l'Éducation nationale à Jean-Pierre Delaubier, alors Inspecteur d'académie, va officialiser la place de la précocité intellectuelle au sein de l'École. Ce rapport, intitulé « La scolarisation des élèves intellectuellement précoces⁵ » est le premier texte officiel qui aborde explicitement la question de la précocité intellectuelle. Il souligne la demande des familles, à savoir « que soient repérés, le plus tôt possible tous les élèves considérés comme intellectuellement précoces pour leur offrir des conditions de scolarité adaptées afin de leur permettre de développer pleinement leurs potentialités ». Il justifie leur mobilisation reconnaissant qu'« il est évident que ces parents ne peuvent que réagir en constatant l'apparente contradiction entre les potentialités qui leur sont révélées par l'examen psychologique et la situation de difficulté, voire d'échec, rencontrée à l'école. On peut comprendre que leur première attitude soit de reprocher aux responsables du système éducatif de ne pas reconnaître la différence d'un enfant qu'ils perçoivent comme malheureux et incompris ». Le rapport précise par ailleurs qu'« il n'est pas possible de rester indifférent devant le désarroi d'élèves qui, tout en disposant de potentialités intellectuelles indiscutables, se trouvent en difficulté à l'école ». Le texte analyse le système éducatif français pour conclure que « conçu et organisé en fonction des élèves, (il) possède les dispositifs qui devraient permettre une prise en charge satisfaisante des élèves intellectuellement précoces ». Il définit enfin neuf axes de travail pour l'École.

Des textes d'application vont relayer ces orientations et notamment leur mise en œuvre. C'est ainsi qu'une circulaire dite de rentrée précise :

2. Décret n° 90-788 du 6 septembre 1990.

3. *Ibid.*

4. Décret 96-465 du 20 mai 1996.

5. Extraits en annexe.

« Dans d'autres cas, la scolarisation requiert la mise en œuvre de parcours aménagés, organisés dans le cadre du projet d'école ou d'établissement (élèves intellectuellement précoces, élèves ayant des troubles spécifiques du langage...)⁶. »

Enfin, la loi d'orientation pour l'avenir de l'École fait clairement obligation au système scolaire d'apporter une réponse aux besoins scolaires spécifiques des élèves intellectuellement précoces. De manière indirecte tout d'abord :

« L'objectif est la réussite de tous les élèves [...] de permettre à chaque élève de réaliser le travail nécessaire tant à la mise en valeur de ses qualités personnelles et de ses aptitudes aussi bien intellectuelles que manuelles... »

Mais aussi explicitement. Il y est précisé que « des aménagements appropriés sont prévus au profit des élèves intellectuellement précoces ou manifestant des aptitudes particulières, afin de leur permettre de développer pleinement leurs potentialités. La scolarité peut être accélérée en fonction du rythme d'apprentissage de l'élève⁷ ».

Qu'en est-il actuellement et de manière plus concrète dans les écoles et les établissements ? Les choses avancent : la précocité est entrée dans la préoccupation professionnelle d'un grand nombre d'enseignants et d'équipes pédagogiques directement concernés par la scolarisation d'un élève intellectuellement précoce. Des formations sont organisées, des publications pédagogiques apparaissent. En tout état de cause, l'indifférence à la question ou le déni ne sont plus de mise. Des freins cependant existent encore qui empêchent la précocité intellectuelle d'avoir la reconnaissance en termes de place et de réponses que sa réalité et sa nature appellent. À cela, plusieurs raisons :

- la difficulté qu'a l'École à « traiter la différence » et à sortir de la norme rassurante, confondant par son approche les notions d'équité et d'égalité. La chose est d'autant plus marquée dès lors qu'il s'agit, dans le cadre des réponses à la précocité intellectuelle, d'intégrer la notion de différence « positive » ;
- le flou persistant sur les missions de l'École avec encore non résolue (si tant est qu'elle soit toujours acceptée en soi) la question de la dialectique « instruire, former, éduquer » ;

6. Circulaire n° 2004-015 du 27-1-2004. II.3.a, « Organiser des réponses aux besoins particuliers ».

7. Articles 27 (enseignement du premier degré) et 31 (enseignement du second degré).

- la transformation de l'institution en système où peut menacer le risque d'une préoccupation plus grande portée à la cohérence du fonctionnement interne et à la rentabilité au détriment des valeurs, du contenu, de la transmission et de la plus value apportée au public accompagné ;
- l'insuffisance encore réelle de la formation des personnels enseignants notamment pour tout ce qui touche la psychopédagogie et le public scolaire.

Compte tenu de ces éléments et de l'absence de réponses « concrètes » aux préoccupations de leur quotidien professionnel qu'ils suscitent, en l'absence de nouvelles pratiques de références, les enseignants fonctionnent pour beaucoup, au-delà des démarches pédagogiques, sur des schémas et des représentations qui gravitent encore avec vigueur dans l'inconscient collectif de la profession, qui se transmettent inconsciemment ou non de génération d'enseignant en génération d'enseignant, quand référence ne leur est pas faite parce qu'ils ont été facteurs de réussite personnelle. Et ces représentations concernent la nature de l'enseignement qui sort difficilement de sa forme collective et encyclopédique, notamment dans le second degré, mais aussi surtout l'élève qui est encore par trop souvent perçu encore comme « objet » d'enseignement, devant adhérer de fait à ce que l'École lui propose et que l'on ne saisit pas dans son « actualité ».

Chapitre 2

La précocité intellectuelle : une réalité psycho-intellectuelle

LA PRÉCOCITÉ intellectuelle souffre sans nul doute, en premier lieu, d'une problématique d'identification avec tout ce que cela peut entraîner non seulement de confusions mais également de projections pas toujours éloignées d'une nature fantasmatique. La conséquence en est souvent un quiproquo avec les familles quand cela ne parasite pas le regard porté sur l'élève intellectuellement précoce lui-même. Le **tableau 2.1** marque les différences avec des états auxquels la précocité intellectuelle est trop souvent assimilée.

On saisit dans ces distinctions sommaires que la précocité intellectuelle ne relève pas exclusivement de l'intelligence seule. Elle intègre des facteurs certes liés à un fonctionnement intellectuel particulier qui peut ouvrir à des aptitudes « hors normes » qui n'ont cependant peu, voire rien à voir dans leur nature avec celles évoquées plus haut. Mais elle est aussi marquée (surtout, serait-on tenté de dire) par des facteurs d'ordre psychologique et plus particulièrement affectif qui ne sont en rien des « avantages ». Cet amalgame génère une complexité difficilement