

NOR : MENE0900994C

RLR : 501-9b

circulaire n° 2009-168 du 12-11-2009

MEN - DGESCO A1-1

Texte adressé aux rectrices et recteurs d'académie ; aux inspectrices et inspecteurs d'académie, directrices et directeurs des services départementaux de l'Éducation nationale

La réussite d'un enfant intellectuellement précoce ou manifestant des aptitudes particulières nécessite parfois des aménagements particuliers de son parcours scolaire tels que les prévoit le code de l'Éducation dans son article L.321-4.

La [circulaire du 17 octobre 2007](#), relative au parcours scolaire des élèves intellectuellement précoces ou manifestant des aptitudes particulières à l'école et au collège, rappelle pour sa part la nécessité d'un effort important en matière d'information et de formation en direction des personnels du premier et du second degrés.

Le guide en annexe de la présente circulaire, est conçu comme une aide aux formateurs, notamment pour définir les programmes de formation. Sans caractère prescriptif, il propose des pistes de travail précises qu'il est possible de mettre en œuvre dans un cadre local, au plus près des besoins repérés.

Les recteurs et les inspecteurs d'académie, directeurs des services départementaux de l'Éducation nationale, veilleront à mettre en place les formations nécessaires à une meilleure prise en compte de la situation spécifique des enfants concernés.

Ces formations s'adressent en tout premier lieu aux enseignants qui pourront, ainsi, mieux connaître les aptitudes particulières et les situations de précocité chez certains élèves et adapter leurs pratiques.

Elles concernent également, systématiquement, les directeurs d'école et les chefs d'établissement, les psychologues et les médecins de l'Éducation nationale.

Le référent académique désigné aux termes de la circulaire précitée apportera aux responsables académiques et départementaux de formation l'aide nécessaire à la réalisation d'un plan académique de formation, en analysant les besoins en formation et en mobilisant les ressources locales.

Pour le ministre de l'Éducation nationale, porte parole du Gouvernement
et par délégation,

Le directeur général de l'enseignement scolaire

Jean-Louis Nembrini

Annexe

Élèves intellectuellement précoces - Guide d'aide à la conception de modules de formation

Document élaboré par un groupe national, en application de la [circulaire 2007-158 du 17-10-2007](#), DGESCO 2009

Bulletin officiel n° 45 du 3 décembre 2009

Introduction : pourquoi un guide ?

Une volonté : contribuer à une meilleure prise en compte de la situation spécifique des élèves intellectuellement précoces ou manifestant des aptitudes particulières. Celle-ci s'inscrit dans la perspective plus large des réponses apportées aux besoins éducatifs particuliers dans le système éducatif.

Un cadre officiel :

La loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'École : article 27 codifié L 321-4 :

« Des aménagements appropriés sont prévus au profit des élèves intellectuellement précoces ou manifestant des aptitudes particulières, afin de leur permettre de développer pleinement leurs potentialités.

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

La circulaire n° 2007-158 du 17 octobre 2007 : circulaire relative au parcours scolaire des élèves intellectuellement précoces ou manifestant des aptitudes particulières à l'école et au collège. Celle-ci prévoit « un ensemble de mesures coordonnées aux niveaux académique et départemental » et souligne la nécessité d'« efforts importants en matière d'information et de formation en direction des personnels du premier et du second degrés ».

Un objectif : favoriser la mise en place des formations nécessaires à une meilleure prise en compte de la situation spécifique des élèves intellectuellement précoces ou manifestant des aptitudes particulières.

- **En formation initiale**, attirer l'attention des futurs maîtres sur la nécessité de reconnaître la diversité des élèves et de la prendre en compte par leur action pédagogique dans l'école ; et donc, s'assurer que la problématique de la précocité intellectuelle est traitée à ce titre avant l'entrée dans le métier.

- **En formation continue**, sensibiliser et mieux informer les enseignants des premier et second degrés sur la précocité intellectuelle pour leur permettre d'adapter leurs pratiques.

- **Dans les plans de formation des directeurs d'école et des principaux de collège**, inscrire un module spécifique mettant en évidence leur responsabilité dans le dialogue conduit avec les familles et dans la coordination des actions engagées.

- **À l'intention des psychologues et des médecins de l'Éducation nationale**, donner à chacun les moyens de jouer pleinement son rôle à l'égard de ces élèves, de leurs parents et de leurs enseignants.

Un outil : ce guide est destiné aux responsables de formation et aux formateurs afin de les aider dans cette démarche. Conçu comme un ensemble de fiches, il n'a pas la prétention d'apporter une information exhaustive sur la question des aptitudes intellectuelles particulières mais propose des pistes pour construire des stages ou des modules et des ressources pour en nourrir le contenu. Évolutif, il sera mis en ligne et régulièrement actualisé. Ainsi, il intégrera progressivement les contributions des académies.

1 - Un bref rappel : qui sont les élèves intellectuellement précoces ?

L'attention est portée depuis quelques années sur **la situation, apparemment paradoxale, des élèves qui, bien que présentant de remarquables capacités intellectuelles, ne réussissent pas dans les apprentissages scolaires.** Leur comportement et leurs performances ne sont pas ceux que l'on pourrait attendre au vu de leur très bon développement intellectuel, le plus souvent validé par des tests d'intelligence. Certains d'entre eux rencontrent même d'importantes difficultés en classe pouvant les conduire à des redoublements et à un désinvestissement progressif de l'école, souvent accompagné de désarroi psychologique et/ou de troubles des conduites (le rapport remis au ministre de l'Éducation nationale en janvier 2002

Bulletin officiel n° 45 du 3 décembre 2009

constituait une synthèse de cette question qu'il convient de compléter par la nécessaire actualisation de certains points et la prise en compte des récentes études scientifiques et pédagogiques).

Si l'approche de la situation de ces élèves fait aujourd'hui l'objet d'une certaine convergence des points de vue des professionnels de l'enfance et des familles, les enfants concernés ne constituent pas une population identifiable comme telle. Il faut souligner **la très grande diversité de leurs profils** (langage, mémoire, adaptation, motivation, personnalité, etc.). Ils n'ont en commun que le fait de bénéficier de certaines capacités remarquables et l'écart constaté entre ces capacités et les performances réalisées, en particulier en milieu scolaire.

Cette extrême diversité peut expliquer la variété des termes employés pour identifier ces élèves : « intellectuellement précoces », « doués », « surdoués », « talentueux », « à haut potentiel », « manifestant des aptitudes particulières », etc. À travers les mots, ce sont des concepts différents qui sont utilisés. D'un pays à l'autre, d'un contexte à l'autre, parfois d'un établissement à l'autre, on ne parle pas exactement des mêmes élèves. Si, en France, la dénomination « élèves intellectuellement précoces » a été majoritairement adoptée, elle est souvent contestée, en particulier dans la communauté universitaire. Les textes officiels retiennent une expression plus ouverte : « élèves intellectuellement précoces ou manifestant des aptitudes particulières ».

Il ne saurait être question d'entreprendre un repérage systématique des enfants présentant des potentialités intellectuelles exceptionnelles. Ceux-ci sont en général bien accueillis, adaptés à l'école et, pour leur grande majorité, en situation de réussite scolaire. Il s'agit en revanche d'apporter l'aide et l'accompagnement nécessaires à la minorité qui, parmi eux, est en souffrance (ou est susceptible de l'être).

L'hypothèse d'un écart entre les compétences attribuées et des difficultés avérées dans un ou plusieurs domaines d'apprentissage est donc le point de départ de l'interrogation qui justifiera une évaluation approfondie. Celle-ci nécessite l'éclairage des regards complémentaires des professionnels spécialisés.

L'évaluation psychologique et intellectuelle est indispensable à l'analyse des difficultés d'apprentissage et à la reconnaissance des potentialités intellectuelles de l'élève quelles qu'elles soient. La transmission des informations qui en sont issues appelle, au-delà de la responsabilité professionnelle propre aux psychologues, quelques remarques :

- Si le quotient intellectuel (QI) a longtemps été utilisé comme unique critère pour repérer les enfants intellectuellement précoces, il est aujourd'hui considéré comme un simple indicateur parmi d'autres. Les performances aux tests d'intelligence ne sont que des approximations du fonctionnement cognitif d'un sujet dans un domaine général ou particulier, et leur interprétation par les psychologues se fait en association avec d'autres informations psychologiques, pédagogiques et personnelles.

Bulletin officiel n° 45 du 3 décembre 2009

- **Le QI ne peut rendre compte à lui seul de la diversité des formes de l'intelligence.** Le recueil d'autres données psychologiques est nécessaire. Comme dans certains pays, les procédures d'identification des enfants à haut potentiel intellectuel devraient intégrer des indicateurs complémentaires (créativité, motivation, environnement...).

- La mesure de l'intelligence, sensible à de nombreux paramètres et dépendante du test utilisé, s'exprime habituellement en valeurs relatives (indices ou Q.I.) qui incluent des erreurs de mesure et impliquent l'utilisation d'intervalles de confiance. **Ces données psychométriques ne sont que des approximations, elles remettent nécessairement en question toute référence à un seuil** (120, 125, 130, 150...).

- Le diagnostic de précocité intellectuelle, élargi désormais à celui de haut potentiel ou de talent, est l'aboutissement d'un processus collectif d'évaluations et d'échanges qui implique dans le système éducatif l'ensemble des professionnels concernés et les parents.

- **Les informations psychométriques sont des données confidentielles et leur utilisation se fait avec retenue, dans le souci de la protection des personnes** ; la qualification de précocité intellectuelle appliquée à un enfant a des implications dans sa vie et celle de sa famille qui, bien que méconnues et peu étudiées, ne sont pas anodines et imposent réserve et réflexion.

2 - Quatre objectifs

Un premier objectif : conduire chacun à mieux connaître les élèves intellectuellement précoces pour développer à leur égard une attitude ouverte et positive.

La méconnaissance de cette problématique induit une inattention à l'égard de ces élèves, voire un refus de principe de toute prise en compte. Le rôle de la formation est donc avant tout d'apporter une information dénuée d'a priori et de favoriser une attitude accueillante et ouverte à cette « différence ». Il s'agit, d'une part, de dépasser les approches idéologiques et affectives, sans faire l'économie d'une présentation claire de celles-ci, d'autre part, d'attirer l'attention, par une analyse objective, sur la situation spécifique des élèves dits intellectuellement précoces, sur les potentialités qu'elle implique et sur les difficultés ou les souffrances qu'elle peut engendrer.

Par ailleurs, la découverte de ce besoin éducatif particulier ne peut que contribuer à une ouverture plus large à la diversité et à la complexité des profils des autres élèves.

Un deuxième objectif : faciliter le repérage et la compréhension des difficultés des élèves intellectuellement précoces.

Pour apporter une aide à ces élèves, il convient d'identifier les indices révélateurs de leur situation. Il n'est, bien sûr, pas question d'inciter à un « dépistage » systématique, mais seulement de repérer un besoin éducatif à prendre en compte, voire les premiers symptômes d'une situation de difficulté ou d'échec.

Bulletin officiel n° 45 du 3 décembre 2009

- Il s'agit d'abord d'amener les enseignants à être attentifs à ces indices, susceptibles d'être liés à la précocité et à faire appel à la contribution de personnels spécialisés. La formation doit les aider à repérer et à comprendre ces profils particuliers, à être ouverts à leurs potentialités, mais aussi prêts à réagir face aux difficultés et à éviter qu'elles ne deviennent des facteurs d'exclusion et de souffrance. Les professeurs doivent donc être préparés à adapter leur attitude et leur stratégie à ces enfants tout en sollicitant les aides nécessaires. Leur vigilance doit être ouverte à des champs très divers : l'attitude face à l'école, face aux activités proposées, les relations avec les autres (élèves ou adultes), la communication écrite, le langage oral, les modalités d'apprentissage, les « décalages », l'image de soi, etc.
- Parallèlement, les personnels spécialisés doivent bénéficier d'une formation complémentaire pour mettre leur compétence professionnelle au service de ce repérage. Une telle formation concerne tout d'abord les psychologues scolaires dans le premier degré et les conseillers d'orientation psychologues dans le second. Elle pourrait utilement être étendue aux médecins de l'Éducation nationale.

Un troisième objectif : favoriser une prise en charge scolaire adaptée aux besoins des élèves intellectuellement précoces.

La formation doit aussi permettre à chacun de mettre en place les adaptations nécessaires pour la réussite de la scolarité des élèves intellectuellement précoces. Chacun doit être préparé à jouer son rôle, mais aussi à intégrer son action dans une stratégie globale, continue et cohérente :

- **l'enseignant dans sa classe** ; c'est le premier acteur de la prise en charge pédagogique des élèves intellectuellement précoces. Par la différenciation pédagogique, la mobilisation des ressources de l'école (aides personnalisées, voire aides spécialisées), il doit mettre en œuvre tous les moyens disponibles et coordonner l'ensemble des interventions à travers un projet cohérent ;
- **les chefs d'établissement et les directeurs d'école** pour tout ce qui concerne l'organisation collective et le parcours de l'élève ;
- **les cadres départementaux et académiques** pour le développement de dispositifs d'accueil, d'expérimentations ou de centres de ressources, éventuellement pour la constitution d'un véritable réseau susceptible de scolariser les élèves rencontrant les plus grandes difficultés. Par exemple, dans le premier degré, le rôle de l'I.E.N. est essentiel, tant pour l'information de l'ensemble des acteurs, la mobilisation des aides ou l'accompagnement des équipes.

Un quatrième objectif : aider les enseignants à établir des relations bienveillantes et constructives avec les parents des élèves intellectuellement précoces.

La relation avec les parents est déterminante : dès les premières années de la scolarité, la famille doit pouvoir placer sa confiance dans l'école en étant certaine que son enfant sera accepté, reconnu avec ses particularités et soutenu dans ses besoins. Établir cette confiance, transmettre une information objective et précise, ménager des rencontres régulières pour

Bulletin officiel n° 45 du 3 décembre 2009

travailler **avec** les parents constituent des démarches indispensables auxquelles la formation doit préparer.

3 - La stratégie : quelle formation ? Pour qui ?

3.1 Quels publics ?

Trois publics doivent d'emblée être distingués : les enseignants, les personnels spécialisés, tels que les psychologues scolaires ou les conseillers d'orientation psychologues, et enfin les personnels d'inspection et de direction. Chacun requiert une stratégie et des modalités de formation spécifiques

Les enseignants du premier et du second degré

Tous les enseignants ont besoin d'une formation, ne serait-ce que pour reconnaître chez l'enfant intellectuellement précoce un élève à besoins éducatifs particuliers, pour être partie prenante d'un projet personnalisé adapté à sa situation et pour engager un dialogue pertinent avec la famille.

Il est souhaitable qu'une information de base soit apportée dans le cadre de la formation initiale, à l'intérieur des modules orientés vers la connaissance des besoins éducatifs particuliers et vers leur prise en compte dans la classe et dans l'établissement scolaire. L'introduction de la situation des élèves « intellectuellement précoces » dans ce cadre ne peut qu'enrichir la réflexion des futurs enseignants sur la « diversité » des besoins et la nécessaire différenciation des réponses pédagogiques. Il conviendra d'être attentif, sur ce point, à l'élaboration des maquettes des masters et des dispositifs prévus pour accompagner la prise de fonction des nouveaux professeurs.

Pour l'ensemble des enseignants en poste aujourd'hui, il appartient aux responsables de la formation continue et aux corps d'inspection de s'assurer de cet apport minimal. Par ailleurs, le soutien des maîtres qui ont directement à prendre en charge des enfants intellectuellement précoces dans leur classe est indispensable. Une attention particulière doit être portée à ceux qui accueillent pour la première fois un tel élève. Enfin, des formations optionnelles plus approfondies pourraient être proposées à des enseignants ou des équipes prêts à se mobiliser autour d'un projet spécifique pour l'accueil des élèves intellectuellement précoces.

Les personnels spécialisés

Une formation plus développée et plus « technique » doit être destinée à ceux qui ont la responsabilité d'aider à l'identification et au diagnostic des difficultés liées à la précocité et de répondre aux interrogations des enseignants et, parfois, des parents alertés par le comportement ou les résultats des élèves :

- **Les psychologues scolaires** : leur rôle est essentiel dans le repérage de ces élèves. La formation des psychologues scolaires conduit d'abord à garantir une unité de traitement des élèves et de leur famille sur le territoire par l'exercice de leur expertise professionnelle dans le cadre institutionnel. Le rôle du psychologue scolaire ne se limite cependant pas à l'expertise

Bulletin officiel n° 45 du 3 décembre 2009

psychologique incluant les outils de psychométrie, il concerne également l'accompagnement de l'enfant et de sa famille dans le parcours scolaire. Enfin, son aide est précieuse pour les enseignants en éclairant la compréhension de comportements d'élèves qui peuvent les surprendre, voire les dérouter.

- **Les conseillers d'orientation-psychologues** : comme les psychologues scolaires, ils ont une mission d'expertise qui doit être développée dans le suivi du parcours scolaire de l'élève et dans le cadre de l'orientation. S'ils sont moins concernés par le repérage, leur rôle est tout aussi essentiel pour aider les enseignants à mieux comprendre le profil scolaire de l'élève, pour faciliter le dialogue avec celui-ci et avec sa famille ou pour faciliter la construction d'un projet d'orientation bien adapté aux besoins.

- **Les médecins de l'Éducation nationale** : la variété des profils des enfants à haut potentiel doit être connue des médecins, pour qu'ils soient en mesure d'évoquer cette origine devant des tableaux très variés, y compris face à des manifestations de troubles des apprentissages. Le contenu de la formation s'attachera à faire acquérir les notions fondamentales évoquant :

- . la diversité des concepts (« haut potentiel », « précocité », « talents », « capacités particulières ») et des approches (neuropsychologiques, développementales, etc.) ;
- . les démarches diagnostiques, y compris les diagnostics différentiels (T.S.A., T.D.A./H., etc.) ;
- . les variabilités individuelles ;
- . les modes de scolarisation.

La contribution des médecins est précieuse dans une approche pluridisciplinaire des situations les plus complexes au niveau du suivi de ces élèves comme au moment de leur repérage. Une information spécifique, à leur intention, est donc indispensable.

Les personnels d'inspection et de direction

La mobilisation de tous ceux qui ont une responsabilité de coordination et d'animation des équipes enseignantes est prioritaire : d'abord dans une logique de démultiplication rapide et efficace de l'information, ensuite, parce que la scolarisation des élèves intellectuellement précoces appelle une réponse collective et une organisation au niveau de l'école, de l'établissement ou du territoire (secteur, district, bassin, etc.).

Dans le premier degré, c'est l'ensemble des inspecteurs de l'Éducation nationale et de leurs conseillers, puis des directeurs d'école qui doit faire l'objet d'une formation systématique. Ceux-ci ont en effet à coordonner le repérage des difficultés, l'évaluation des résultats, la mise en place d'aides personnalisées et, surtout, la prise en charge décrochée de ces élèves aux compétences souvent hétérogènes. Par ailleurs, la formation des responsables du premier degré fournit l'occasion de construire un réseau de ressources à l'échelle de la circonscription ou du département. Une attention particulière sera portée à la formation des directeurs d'écoles afin de préciser leur rôle dans l'équipe pédagogique comme dans la relation avec la famille.

Dans le second degré, chefs d'établissement, inspecteurs de l'information et de l'orientation, mais aussi I.A.-I.P.R. ont à coopérer pour offrir aux élèves intellectuellement précoces des parcours de formation individualisés (et parfois dérogatoires), pour accompagner, voire rassurer, les enseignants et pour proposer des actions ciblées si nécessaire. Au chef d'établissement, revient un rôle central pour préparer, coordonner, suivre et évaluer les projets particuliers construits pour chaque élève, mais aussi le projet collectif dans lequel ils s'inscrivent.

Ces personnels constituent donc un public à privilégier en mettant l'accent sur les parcours et les organisations scolaires à développer en faveur des élèves intellectuellement précoces, mais aussi à concevoir comme des leviers d'animation pour faire évoluer les pratiques vers une prise en charge différenciée et adaptée de tous les besoins particuliers.

3.2 Vers une stratégie académique

Un principe : c'est au niveau académique que peut être construite, coordonnée et régulièrement évaluée une stratégie de formation cohérente sur la précocité intellectuelle. En effet, une telle démarche, qui implique les corps d'encadrement et qui concerne le premier et le second degré, doit s'insérer dans le plan académique de formation. Il appartient au recteur de désigner la personne responsable et de valider les propositions qui seront formulées.

Un référent académique : pour être efficace le projet de formation doit être porté par une personne clairement identifiée et reconnue par tous les acteurs comme l'interlocuteur académique sur le thème de la précocité intellectuelle. Quelle que soit sa fonction principale (conseiller du recteur, personnel d'inspection, de direction ou enseignant), ce référent a la responsabilité de rassembler les ressources, de présenter au recteur un plan complet et réaliste de formation et d'information et d'en coordonner la mise en œuvre.

Un réseau de personnes-ressources : la première tâche de la personne désignée comme « référent académique » est de recenser, puis de mobiliser les compétences et les équipes engagées dans la prise en charge des élèves intellectuellement précoces. Il s'agit de repérer, à la fois, les formateurs et, éventuellement, les chercheurs, déjà intéressés par ce thème, les expériences conduites dans l'académie, les correspondants départementaux désignés par les inspecteurs d'académie, les enseignants ou personnels d'inspection et de direction sensibilisés à la situation des élèves intellectuellement précoces. La priorité est de fédérer ce réseau en suscitant des échanges, et cela à travers une action permettant de constituer une équipe de formateurs de formateurs.

Un plan cohérent et progressif : le projet présenté au recteur doit à la fois être complet (prendre en compte tous les publics concernés) et réaliste (proposer des étapes dans une programmation pluriannuelle). Par exemple, il peut proposer une répartition sur trois ans avec

Bulletin officiel n° 45 du 3 décembre 2009

une première étape de regroupement des professionnels de la psychologie scolaire, un bref module inséré dans la formation des directeurs d'école et des personnels de direction, des journées d'information plus larges pour les autres publics, puis des formations mises en place dans chaque circonscription primaire, etc. Il peut comporter des objectifs quantifiés, un échéancier, une répartition entre les différents niveaux de mise en œuvre (académie, département, bassin, circonscription) et des modalités d'évaluation.

Une possibilité : inclure ce plan dans une stratégie plus large visant à la prise en compte de tous les « besoins éducatifs particuliers ». Plusieurs académies se sont déjà engagées dans cette voie par exemple autour d'un chargé de mission à qui est confié l'ensemble de ce champ ou à travers un volet spécifique du projet académique. Dans ce cadre la problématique des élèves intellectuellement précoces constitue un levier pour faire évoluer les regards et les pratiques. Bien évidemment, il n'est pas question d'effacer la spécificité de la précocité intellectuelle dans une approche globale des besoins éducatifs mais, bien au contraire, d'inclure des temps et des actions réservés à une information spécifique dans des stages ou des programmes ouverts à d'autres situations « particulières ». Cette perspective favorise les interactions et les échanges de compétences et permet de toucher un public plus étendu.

Une bonne articulation entre la formation initiale et la formation continue : si un effort est nécessaire pour sensibiliser et informer les personnels à travers un plan particulier de formation continue, la prise en compte de la précocité intellectuelle dans toutes les classes passe par l'implication des universités responsables de la formation des maîtres. Il convient donc d'être attentif à ce que la situation des élèves intellectuellement précoces soit présentée dans les modules consacrés à la diversité des besoins éducatifs dans les maquettes des plans de formation initiale. Cela passe souvent par des échanges au niveau local et par des réflexions communes conduites avec les formateurs universitaires dont l'apport est irremplaçable pour aborder avec rigueur et précision la question de la précocité.

3.3 Quels contenus?

Les contenus doivent être adaptés aux publics et aux modalités choisis, en particulier à la durée de la formation. On peut toutefois proposer un cheminement, trame possible pour tous les stages. Le degré d'approfondissement et l'équilibre des éléments constituant cette trame varieront en fonction des objectifs poursuivis. Elle pourrait être composée des étapes suivantes :

- la découverte de quelques situations concrètes d'élèves intellectuellement précoces rencontrant des difficultés à l'école ;
- un apport de connaissances sur l'intelligence et sur la précocité ;

Bulletin officiel n° 45 du 3 décembre 2009

- des informations sur les indices à prendre en compte dans la classe et une réflexion sur le repérage de la précocité ;
- une présentation détaillée des réponses pédagogiques possibles ;
- une sensibilisation à l'enjeu de la relation aux familles.

La découverte de quelques situations concrètes d'élèves dits intellectuellement précoces rencontrant des difficultés à l'école :

Il est intéressant d'évoquer concrètement le problème pédagogique posé à travers l'histoire de quelques enfants et adolescents. L'utilisation de documents audiovisuels ou de témoignages d'enseignants, de parents, voire d'élèves constitue un bon point de départ, même sur des temps de formation très brefs. Il s'agit de susciter une interrogation sur la réussite ou l'échec de la rencontre de ces jeunes avec l'école.

Un apport de connaissances sur l'intelligence et sur la précocité :

Une intervention théorique, par exemple confiée à des universitaires, est indispensable. Cet apport devrait se distribuer autour de quatre pôles :

- **L'intelligence** : notions de base (définitions, principales théories unitaires ou pluridimensionnelles, origine, développement, etc.), présentation de quelques approches, dont les neurosciences, pistes de lecture ;
- **La psychométrie** : la question de la mesure de l'intelligence, sa relativité et les débats qu'elle engendre, présentation de quelques outils, notamment les échelles d'intelligence ;
- **Les mots et les concepts** : « précocité », « don », « génie », « haut potentiel », « doué », « surdoué », « aptitudes particulières » ou « exceptionnelles », etc. Quel terme générique utiliser ?
- **La « précocité intellectuelle »** : qu'en sait-on ? Qu'est-ce qui caractérise et différencie cette catégorie d'enfants désignés comme « E.I.P. » ? Quels sont les points de vue scientifiques à prendre en considération ?

Des informations sur les indices à prendre en compte dans la classe et une réflexion sur le repérage de la précocité intellectuelle :

Il s'agit à la fois d'aider les enseignants à identifier des indices pouvant révéler une précocité intellectuelle et de susciter une réflexion sur les objectifs et les limites d'un tel repérage. Ceci conduit à distinguer trois séries de questions :

- Quels sont les comportements et les profils susceptibles de révéler une situation d'élève intellectuellement précoce ? Quelles sont les difficultés qui peuvent être liées à la précocité ?
- Le repérage des élèves intellectuellement précoces, pour quoi faire ? Dans quels cas est-il indispensable d'engager un bilan complet ? Faut-il attendre les difficultés ?
- Quel est le rôle de chacun ? De l'enseignant ? Du psychologue scolaire ? Du médecin scolaire ?

Bulletin officiel n° 45 du 3 décembre 2009

Il convient de proposer une démarche générale permettant un travail concerté autour des élèves concernés, par exemple :

1. Observations et interrogations de l'enseignant à propos du comportement d'un élève.
2. Échanges avec d'autres professionnels (psychologue, autres enseignants, etc.).
3. Rencontre et information de la famille.
4. Invitation à un examen psychologique et cognitif (psychologue scolaire ou C.O.P.).
5. Réunion de l'équipe éducative élargie.
6. Élaboration et mise en œuvre d'un projet pédagogique personnalisé.

Une présentation détaillée des réponses pédagogiques possibles :

Il n'est pas question de proposer un modèle, mais plutôt d'amener les enseignants, les directeurs d'école et les chefs d'établissement à prendre conscience de l'ensemble des leviers dont ils disposent pour proposer à l'élève intellectuellement précoce un parcours scolaire mobilisateur et réussi qui réponde aux besoins. Trois niveaux devront être distingués :

- La prise en charge dans la classe et autour de la classe :

- l'attitude de l'enseignant, le statut de l'élève, les relations aux autres ;
- l'enrichissement des contenus : proposition de situations plus difficiles, anticipation dans les programmes, offre de lectures, recours aux technologies usuelles de l'information et de la communication, etc. ;
- la mobilisation sur des centres d'intérêt à travers l'accompagnement éducatif et les activités périscolaires ;
- le renforcement de l'autonomie à travers des situations de recherche, la réalisation d'exposés, l'exercice de responsabilités, un rôle d'aide auprès d'autres élèves ;
- l'apport d'aides spécifiques, y compris à travers le dispositif d'aide personnalisée ;
- l'évaluation, en développant des démarches d'autoévaluation ;
- la construction d'un projet personnalisé pouvant aller jusqu'à un véritable P.P.R.E.

- Une organisation particulière, éventuellement dérogatoire :

- la prise en charge dans des groupes spécifiques (avec une réflexion sur l'articulation entre classe de référence et regroupement d'élèves intellectuellement précoces) ;
- les décroissements, permettant l'approfondissement de certains domaines, le regroupement d'élèves sur projet ou la formation de groupes de besoin ;
- la fréquentation de la classe supérieure dans certaines disciplines (accélération différenciée du parcours) ;
- l'offre d'activités supplémentaires ;
- l'élaboration par certains établissements d'un projet global de scolarisation d'élèves « intellectuellement précoces ».

- Un parcours scolaire adapté :

- les possibilités d'accélération du cursus (une année en primaire et une année en collège) et l'accompagnement que nécessite cette pratique ;
- les classes, établissements et filières à projet particulier (classes ou sections européennes, bilingues, sportives, musicales, etc.) ;
- l'offre optionnelle ;

Bulletin officiel n° 45 du 3 décembre 2009

- l'accompagnement des charnières de la scolarité (entrée en collège et en lycée) ;
- la construction d'un projet d'orientation spécifique.

Une sensibilisation à l'en jeu de la relation aux familles

Ce point gagnera à être abordé à travers l'expression de témoignages et de points de vue, par exemple sous la forme d'une table ronde qui permettrait de mettre en évidence quelques aspects essentiels de la question :

- la nécessité d'un accueil particulier de la famille, bienveillant et serein, afin d'instaurer une relation de confiance mutuelle ;
- la construction d'un projet de scolarité recueillant la pleine adhésion des parents ;
- l'accompagnement des parents à quelques moments importants :
 - . le diagnostic de la précocité intellectuelle ;
 - . l'entrée en sixième ;
 - . la préparation de l'orientation ;
 - . l'entrée en seconde.

4 - Éléments de bibliographie

Quelques livres :

- Gardner Howard : Les intelligences multiples (Retz - Paris 2008)
- Huteau Michel et Lautrey Jacques : Les tests d'intelligence (La Découverte - Paris 2006)
- Lubart Todd [ouvrage collectif] : Enfants exceptionnels - Précocité intellectuelle, haut potentiel et talent (Bréal - Paris 2006)
- Crahay Marcel et Chapelle Gaëtane : Réussir à apprendre (P.U.F. - Paris 2009)
- Louis Jean-Marc et Ramond Fabienne : Scolariser l'élève intellectuellement précoce (Dunod - Paris 2007)
- Winner Ellen : Surdoués, mythes et réalités (Aubier - Paris 1997)
- Rapport collectif : La scolarisation des élèves « intellectuellement précoces » (ministère de l'Éducation nationale - Paris 2002/ téléchargeable sur <http://www.education.gouv.fr>)

Quatre revues :

- Psychologie française : septembre 2004 - volume 49 - n°3 (Elsevier)
- Approche neuropsychologique des apprentissages chez l'enfant (en particulier les numéros 67, 73, 82 et 92)
- Bulletin de psychologie : septembre/octobre 2006 - n°485
- Gifted and Talented International - Revue du World Council for Gifted and Talented Children (W.C.G.T.C.)

Un site :

5- La situation dans les pays européens

Des principes : la position française, comme celle des autres pays européens, a été définie dans un cadre international que l'on peut résumer à travers quelques textes :

- **La Convention relative aux Droits de l'Enfant** (Résolution 44/25 du 20-11-1989, article 29) :

« Les États parties conviennent que l'éducation de l'enfant doit viser à :

a) Favoriser l'épanouissement de la personnalité de l'enfant et le développement de ses dons et de ses aptitudes mentales et physiques, dans toute la mesure de leurs potentialités. »

- **La Déclaration de Salamanque et Cadre d'action pour l'éducation et les besoins éducatifs spéciaux** (7-10 juin 1994) :

« 3. L'idée principale qui guide ce **Cadre d'action** est que l'école devrait accueillir **tous les enfants**, quelles que soient leurs caractéristiques particulières d'ordre physique, intellectuel, social, affectif, linguistique ou autre. Elle devrait recevoir aussi bien les enfants handicapés que les surdoués (.)

4. L'éducation visant à répondre aux besoins éducatifs spéciaux intègre les principes avérés d'une bonne pédagogie, dont bénéficient tous les enfants. Elle a pour point de départ que les différences humaines sont normales et que, par conséquent, l'apprentissage doit être adapté aux besoins de chaque enfant, au lieu d'obliger l'enfant à s'adapter à des hypothèses établies quant au rythme et à la nature du processus d'apprentissage. (.) »

- **La Recommandation 1248 du Conseil de l'Europe relative à l'éducation des enfants surdoués** (7-10-1994) :

Extrait du préambule : « Si, pour des raisons pratiques, il faut des systèmes d'enseignement qui assurent une éducation satisfaisante à la majorité des enfants, il y aura toujours des enfants

Bulletin officiel n° 45 du 3 décembre 2009

ayant des besoins particuliers, pour lesquels des dispositions spéciales devront être prises. Les enfants surdoués figurent parmi ceux-là. »

Article 5 :

« 1. La législation devrait reconnaître et respecter les différences individuelles. Les enfants surdoués, comme les autres enfants ont besoin de conditions d'enseignement adaptées. »
Une grande diversité : par-delà ces principes communs, chaque pays prend en compte les besoins des élèves manifestant des aptitudes particulières en fonction des caractéristiques de son système éducatif. On peut distinguer trois attitudes différentes :

- **Des pays qui incluent la « précocité » parmi les « besoins éducatifs particuliers » et qui préconisent des adaptations pédagogiques** : c'est par exemple le cas de la France ou de l'Espagne.
- **Des pays qui font de l'épanouissement des « dons » et des « talents » un objectif important de leur politique éducative**, comme par exemple, la Grande-Bretagne.
- **Des pays qui ne considèrent pas les enfants « doués » ou « talentueux » comme des cas particuliers, mais qui offrent dans la classe des possibilités de différenciation pédagogique, voire de personnalisation des parcours** qui permettent à chaque enfant de progresser en fonction de ses potentialités : cette position est celle de la plupart des pays scandinaves.

Le document de travail « **Mesures éducatives spécifiques pour la promotion de tous les talents en Europe** » publié en juin 2006 dans la collection Eurydice fournit un bon aperçu de cette diversité.

Quelques points de comparaison :

Les mots et les concepts :

- Le concept de « précocité » n'apparaît qu'en France.
- En Finlande, en Norvège et en Suède, aucun terme n'est utilisé par souci de ne pas établir une catégorie d'élève particulière et donc une forme de discrimination.
- La plupart des pays évoquent des élèves « doués » (ou « très doués », « particulièrement doués » ou « surdoués ») : c'est le cas en Allemagne, en Belgique néerlandophone, au Danemark, aux Pays-Bas (mais pas officiellement). En Grande-Bretagne, Italie ou République Tchèque, on parle à la fois d'élèves « doués » et d'élèves « talentueux ». Une distinction est parfois établie entre « doué » plutôt réservé au domaine intellectuel ou académique et « talentueux » utilisé dans les domaines artistique ou sportif (Grande-Bretagne).
- Trois cas particuliers : la Belgique francophone avec la notion de « haut potentiel », l'Espagne et le Portugal où les expressions officielles sont désormais respectivement « élèves avec de hautes capacités intellectuelles » et « élèves qui font preuve de capacités d'apprentissage exceptionnelles ».
- Dans la plupart des cas, aucun critère précis n'est énoncé pour définir les élèves entrant dans ces catégories. Si, dans plusieurs pays, il est fait appel à des tests d'intelligence comme en Allemagne, en Belgique ou aux Pays-Bas (avec parfois un seuil de référence), c'est presque toujours dans le cadre d'une évaluation plus large prenant en compte plusieurs facteurs. En

Bulletin officiel n° 45 du 3 décembre 2009

Espagne, par exemple, trois dimensions sont prises en compte : les aptitudes intellectuelles, l'expertise dans la réalisation de la tâche et le niveau de créativité. Une procédure a été définie, réglementairement, pour déterminer l'appartenance à cette population. Elle est prise en charge par une équipe interdisciplinaire.

- L'approche britannique est sensiblement différente : en Angleterre, la catégorie des élèves doués ou talentueux est définie comme les 5 à 10 % de la population scolaire qui fournissent les meilleures performances.

Des prises en charge spécifiques :

- La volonté de développer une politique cohérente de prise en charge des élèves « à haut potentiel » est clairement affichée dans quelques pays comme l'Espagne ou la Belgique, mais avec des différences régionales. Toutefois, dans ces pays, il n'a pas été créé de « structures spéciales ».
- Dans d'autres pays, des initiatives locales, dans le cadre de l'autonomie laissée aux établissements (privés ou publics), ont parfois conduit à la création d'écoles ou de classes spécialisées dans la scolarisation des enfants « doués » ou « talentueux ». Cette possibilité existe aux Pays-Bas, en Allemagne, en République Tchèque ou au Danemark, par exemple.
- Les dispositifs mis en place en Grande-Bretagne sont sans doute d'une autre nature. Ils reposent sur le principe de sélection de tout ou partie des élèves pour le recrutement dans un établissement ou pour participer à un programme particulier. En Angleterre, la National Academy for Gifted and Talented Youth (NAGTY) coordonne les différentes initiatives en faveur des enfants doués ou talentueux. Elle offre des ressources aux professionnels, aux jeunes et aux parents.

La différenciation des contenus et des activités :

- En Finlande, en Norvège ou au Danemark, le principe de différenciation semble suffisamment établi pour rendre possible sans mesure particulière l'adaptation des activités et des contenus aux enfants « doués ». En Belgique, une importante marge d'initiative est laissée aux établissements : les enseignants ont la possibilité de proposer des tâches différentes, d'enrichir les parcours en proposant des activités supplémentaires, de différencier les contenus et les supports, de constituer ou non des groupes spécifiques à cet effet ou d'ajouter des heures. Dans plusieurs pays, des mesures spécifiques sont prévues : en Espagne, selon les résultats de l'évaluation, des mesures de différenciation et d'enrichissement sont mises en place au sein de la classe. Au Portugal, des activités spécifiques sont réservées aux enfants surdoués, avec un accompagnement personnalisé, dans le cadre des cours ou en dehors, sous la responsabilité de l'école. En République Tchèque, des possibilités d'enrichissement existent : cours supplémentaires et différenciation dans certaines matières, approfondissement et élargissement du programme, projets spécifiques pour certains élèves. En Angleterre, l'enrichissement du programme, de même que la mise en place de groupes de niveau, est possible au sein de la classe.

L'individualisation des parcours :

En Belgique germanophone, la situation de chaque élève reconnu comme « particulièrement doué » est analysée par une équipe spécifique qui établit un « programme personnel de développement » (P.P.D.). Le P.P.D. peut proposer des mesures d'enrichissement du programme dans le cadre de la classe ou prévoir que les élèves quittent la classe pour un travail individualisé ou pour des cours d'approfondissement regroupant un petit nombre d'élèves à haut potentiel.

D'une manière générale, la possibilité de concevoir des plans d'apprentissage « personnalisés » ou « individualisés » en particulier pour les élèves d'âge lycéen, a été établie dans plusieurs pays : en Italie, en République Tchèque, en Norvège mais aussi en Angleterre ou dans certains établissements allemands.

La possibilité d'accélérer les cursus :

Elle existe, sous une forme ou une autre, dans la plupart des pays européens :

- l'entrée anticipée à l'école primaire (en Allemagne, en Belgique, en Finlande, au Portugal) ;
- les « sauts de classe » (en Allemagne, en Belgique, en Espagne, au Danemark, au Portugal, en Suède, en République Tchèque) ;
- le passage anticipé des examens de fin de cycle (en Belgique, en Grande-Bretagne, au Portugal).

Des possibilités d'accélération différenciée existent dans plusieurs pays, en particulier au nord de l'Europe : en Grande-Bretagne, en Suède ou en Norvège, dans le secondaire, un élève peut suivre des cours à un niveau supérieur. Le cas particulier de la Finlande doit être souligné : au niveau du lycée, les programmes ne sont pas organisés par année d'étude. Les élèves peuvent donc progresser plus rapidement, en suivant leur propre rythme, en fonction d'un plan d'éducation individuel, ou passer des examens de leur propre initiative.

Des dispositifs pour valoriser les talents :

Dans la majorité des pays, des enseignements artistiques ou des activités sportives de haut niveau ont été développés, hors temps scolaire, mais aussi sous la forme d'écoles spécialisées ou de classes à option.

En outre, il est fréquent que des associations ou des organismes divers organisent des activités pendant les vacances ou les week-ends, à l'intention des élèves « doués » ou « talentueux » (Pays-Bas, Portugal, etc.) ; en Grande-Bretagne, par exemple, des cours d'été sont organisés par la NAGTY (National Academy for Gifted and Talented Youth) pour les élèves du secondaire.

Enfin, de très nombreux concours, compétitions et « olympiades », permettent de repérer et de stimuler les élèves disposant d'aptitudes particulières, y compris dans les domaines littéraires ou scientifiques (Portugal, Suède, République Tchèque, etc.).